

Nr. 1
April 2013
Videncenter for Didaktik

Bachelorvinkler på lærerprofessionen

– et kritisk konstruktivt bidrag for undervisere, ledere og
studerende ved læreruddannelserne og i grundskolen



Bachelorvinkler på lærerprofessionen

– et kritisk konstruktivt bidrag for undervisere, ledere og studerende ved læreruddannelserne og i grundskolen

Nr. 1 · April 2013

Udgivet af Videncenter for Didaktik · Skejbyvej 1 · 8240 Risskov · Pædagogisk-Socialfaglig Højskole · VIA University College

Redaktion: Anne Agger (ansv.) · Lisbeth Lunde Frederiksen

Layout: VIA Kommunikation (ordrenr. 04301) · Lisa Pape

Oplag: 700 stk.

Tryk: LaserTryk

Copyright: Forfatterne til de enkelte artikler · Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Henvendelse: Lisbeth Lunde Frederiksen · Tlf.: 87 55 17 15 · Mail: lluf@viauc.dk

Nr. 1
April 2013
Videncenter for Didaktik

Bachelorvinkler på lærerprofessionen

– et kritisk konstruktivt bidrag for undervisere, ledere og
studerende ved læreruddannelserne og i grundskolen

Bidragydere: Dimittender fra læreruddannelserne 2012

Sine Sofie Kristiansen og Anna Ejstrup Nygaard

Anne-Catrine Breiner Petersen

Mette Seidelin Jeppesen

Sarah Westh Sloth

Rasmus Jensen

Mads Thorsen

Safiye Coskun

Laura Trolle

Forord

En fælles udfordring for lærerprofession og læreruddannelse er at skabe samspil mellem teori og praksis. Professionsbacheloropgaven er en akademisk afsøgning af problemstillinger i praksisfeltet. I dette arbejde går den studerende undersøgende, analytisk og vurderende til værks og skaber med afsæt i lærerprofessionen netop et sådant samspil. Skriftet her indeholder faglige artikler skrevet af nyuddannede lærere på baggrund af deres bachelorprojekter 2012. Forfatterne præsenterer og diskuterer med en skærpet og ofte kritisk synsvinkel udvalgte resultater og konklusioner fra egne og forskningsforankrede undersøgelser. Professionsværdier og holdninger forfægtes, og læseren inviteres venligt, men bestemt, til at lade sig oplyse og provokere.

Med henblik på fortsat professionel udvikling formidler skriftet således aktuelle faglige pædagogiske problemstillinger til profession og uddannelse til gensidig inspiration og drøftelse. Det er vores håb at det kan bidrage til undervisernes, skoleledernes og de studerendes viden om praksisfeltet.

Artiklerne tager afsæt i fagene og i skolens tværgående opgaver. De repræsenterer en række forskellige forståelser af lærergerning og syn på formålet med skole og uddannelse. Vinklinger, holdningstilkendegivelser og baggrundsundersøgelser tjener som argumenter i den løbende debat om professionen. I flere artikler fremstilles resultaterne af gennemførte skoleudviklingsprojekter, mens andre diskuterer og vurderer iagttaget praksis og stiller forslag til tiltag som kan ændre denne praksis.

Tidsskriftet er baseret på artikler fra alle læreruddannelsesinstitutionerne i VIA University College.

Det er ikke så ofte at vores studerende på læreruddannelsen får mulighed for at dele deres viden og ideer med professionen. Det har VIA University Colleges Videncenter for Didaktik i samarbejde med vores læreruddannelse hermed forsøgt at råde bod på. God fornøjelse.

Indhold

Pædagogik og menneskesyn

- » Kollegial vejledning i folkeskolen af *Laura Trolle*..... side 3

Fagdidaktik – faglige vægtninger og fagenes formål i dagens folkeskole

- » Billedkunst – fornøjelse eller faglighed? af *Sarah Westh Sloth*..... side 9
- » Kreativitet og innovation – de praktiske fag i skolen af *Anne-Catrine Breiner Petersen*..... side 14
- » Sæt fokus på konteksten når eleverne laver matematiske modeller af *Mads Thorsen*..... side 18
- » Den religiøse dimension som nøglebegreb i folkeskolefaget kristendomskundskab af *Rasmus Jensen*..... side 24

Læsedidaktik i tværgående indsatser

- » Når (sam)tale er guld... – om et stimulerende sprogmiljøes betydning for læseudviklingen af *Mette Seidelin Jeppesen*..... side 30
- » Brug talen – når du lærer at læse – om læsebånd i dialogbaserede læsegrupper af *Sine Sofie Kristiansen og Anna Ejstrup Nygaard*..... side 35
- » Faglig læsning i biologifaget af *Safiye Coskun*..... side 39

"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej"

K.E. Løgstrup · 1962

Kollegial vejledning i folkeskolen

af Laura Trolle

Med udgangspunkt i mit bachelorprojekt præsenterer jeg i denne artikel en struktureret samtalemodel udviklet til brug ved møder angående børn i vanskeligheder.

Med udgangspunkt i de ressourcer som allerede eksisterer i lærergruppen, er hensigten med samtalemodellen at iværksætte kollegial refleksion som svar på nogle af de pædagogisk udfordrende situationer lærerne ofte står i. Således er modellen tænkt som et ud af flere mulige tiltag i en inkluderende skolepraksis, der med fokus på den enkelte elevs alsidige udvikling, har til hensigt at ekskludere færre elever til specialforanstaltninger.

I artiklen runder jeg såvel modellens teoretiske fundament, som de udfordringer og muligheder arbejdet med modellen synes at medføre.

Tilsidesættelse af dagsordenen og et sprog præget af stærkt negative udsagn om elever

Som lærerstuderende har jeg i forbindelse med mine praktikperioder haft en unik mulighed for at få indblik i den aktuelle mødekultur på flere forskellige skoler. I den forbindelse blev jeg særligt optaget af den praksis der gjorde sig gældende på møder angående børn i vanskeligheder. Derfor gjorde jeg struktureringen af disse møder, samt det på møderne anvendte sprog, til genstand for nærmere undersøgelse. På baggrund af mine observationer fandt jeg, at særligt to forhold forekom at være karakteristiske for de møder, jeg deltog i. Disse forhold var tilsidesættelse af dagsordenen og et sprog præget af stærkt negative udsagn om elever. Som følge heraf mistede samtalen fokus og retning, hvorfor megen mødetid gik med andre drøftelser, og lærerne opretholdt en ensidig og unuanceret fortælling om eleverne.

I lyset af regeringens erklærede mål om at bryde tendensen til at stadig flere elever bliver henvist til specialforanstaltninger, blev jeg

derfor nysgerrig på, hvordan møder angående børn i vanskeligheder kunne gribes anderledes an, så de uanede muligheder og nuancerede fortællinger blev set og hørt til gavn for den enkelte elevs alsidige udvikling (jf. Hertz, 2008).

Samtaler omkring børn i vanskeligheder

På baggrund heraf vil jeg i denne artikel komme med et bud på, hvordan skolens specialpædagogiske vejleder med udgangspunkt i de eksisterende ressourcer, kan igangsætte samtaler omkring børn i vanskeligheder. Til dette formål har jeg udviklet en struktureret samtalemodel, som ved at udstikke klare retningslinjer for *Hvad der tales om, hvor længe der tales, samt hvem der gør hvad hvornår* sætter rammerne for, hvad jeg i nærværende artikel kalder kollegial refleksion. Jeg har valgt betegnelsen: kollegial refleksion i stedet for kollegial vejledning, idet termen vejledning konnoterer at en person i besiddelse af merviden leder vejen for en mere uvidende (Løw, 2009b). Ved at anvende ordlyden kollegial refleksion er hensigten således at lægge op til en mere ligeværdig samarbejdsorienteret måde at praktisere vejledningen på. Her har ingen i teamet et større ansvar for indholdet af drøftelserne, og målet er ikke at nå til enighed eller skabe konsensus, men at den enkelte ved at arbejde med modellen får mulighed for at forholde sig undersøgende og nysgerrigt til sin professionelle praksis. Ægte undren, fælles undersøgelse gennem spørgsmål samt nyskabelse gennem dialog er omdrejningspunkterne i kollegial refleksion. Ønsket er hermed at implementere en *analyserende* skolekultur med fokus på mulighederne, de mange forklaringer, relationernes betydning og på hvad barnet gør frem for en *definerende* skolekultur som har fokus på manglerne, de suveræne forklaringer, de indre årsager og på hvad barnet er (Løw, 2009a).

Ordet refleksion er valgt for at understrege, at modellen også ønsker at give plads til stilhed og langsommelighed, så det der høres, kan blive taget ind og tænkt over inden et svar falder.

For kort at sammenfatte hvad der i denne sammenhæng tillægges kollegial refleksion, vil jeg opridsse fortællingen om Den Femte Provins.

Den Femte Provins er et sagn om forholdene i oldtidens Irland, hvor de kæmpende høvdinge hvert fjerde år drog til et ingenmandsland – Den Femte Provins. Her herskede der ligeværd, alle synspunkter havde ligeret, og høvdingene kunne tale åbent. De var frigtort fra deres binding til klanen og medbragte ikke deres klankendetegn eller våben.

Sagnet indkredser eksemplarisk det centrale i kollegial refleksion ved at inspirere til en forestilling om et rum eller et sted med plads til refleksion og forundring. Et sted hvor forandringer indtræffer, når vante interaktionsformer ophæves og ligeværdighed, åbenhed og nysgerrighed bliver de fremtrædende samværsformer. Netop sådan et sted udfoldes kollegial refleksion.

Kollegial refleksion – et bud på en struktureret samtalemodel

Modellens teoretiske grundsten er Gregory Batesons systemteori samt den socialkonstruktivistiske erkendelsesteori repræsenteret ved Kenneth Gergen. Med et sådant afsæt rettes fokus mod kommunikationen og interaktionerne mellem mennesker i sociale systemer (Nordahl m.fl., 2008), og relationer betragtes som det sted hvor verden konstrueres gennem sproget (Gergen & Gergen, 2005).

Inden jeg nedenfor mere konkret udfolder mit bud på en struktureret samtalemodel som udgangspunkt for kollegial refleksion, vil jeg pointere, at det ikke er min hensigt at udvikle en statisk model. Modellen skal betragtes som inspiration til, hvordan samtaler om børn i vanskeligheder *kan* gribes an. Modellen er formbar og skal derfor tilpasses den enkelte situation, hvorfor teamets vejleder – den specialpædagogiske vejleder må udvælge de aktuelt brugbare elementer fra modellen.

Arbejdet med modellen

Med inspiration fra Nordahl (Nordahl m.fl., 2008) falder arbejdet med modellen i tre dele fordelt på tre mødegange. Inden teamet tager fat på at arbejde med modellen, er det nødvendigt med en kontekstafklaring, hvor der afstemmes forventninger og præciseres, hvad teamet og den specialpædagogiske vejleder er sammen om.

- » Første mødegang laver teamet en analyse af den pædagogisk udfordrende situation.
- » Anden mødegang (ca. en til to uger efter første mødegang) udarbejdes der strategier og handlinger.

- » Tredje mødegang (ca. tre til fire uger efter anden mødegang) evalueres strategierne og handlingerne.
- » Mellem første og anden mødegang indsamles eventuelt yderligere informationer, der kan bruges til at belyse udfordringen.
- » Mellem anden og tredje mødegang gennemføres de valgte strategier.

Organiseringen

Der aftales en tidsramme for hver mødegang, og de nedenfor beskrevne roller fordeles. Rollefordelingen tager udgangspunkt i den struktur, Tom Andersen opstiller for reflekterende teams.

Antallet af deltagere i strukturen for reflekterende teams kan variere. Her tages som eksempel udgangspunkt i fem deltagere. Deltagerne indtager en rolle i enten interviewsystemet eller det reflekterende team. Interviewsystemet består af to personer – en fokusperson og en interviewer. De resterende tre deltagere udgør det reflekterende team. Deltagerne i det reflekterende team lytter til samtalen i interviewsystemet. De forholder sig tavse og tænker over: Hvordan kan de problemer som berøres, beskrives udover hvad der allerede er beskrevet? Hvordan kan problemerne forklares yderligere, end det allerede er forklaret? Efter et stykke tid sker der et scenskifte, og det reflekterende team taler nu med hinanden om deres ideer og spørgsmål vedrørende den aktuelle problemstilling, mens interviewsystemet lytter. Et scenskifte indtræder igen, og interviewsystemet taler om hvilke ideer de har fået, mens de har lyttet til refleksionerne (Andersen, 1994).

De første gange teamet anvender modellen, er det den specialpædagogiske vejleder, der er processtyrer og interviewer. Det teammedlem, der har en pædagogisk udfordrende situation som han eller hun ønsker at få belyst nærmere, er fokusperson.

Samtalens indholdsmæssige fokus

Til hver mødegang vil intervieweren have nogle kort med spørgsmål på til sin rådighed. Der vil være ét spørgsmål pr. kort, og intervieweren kan herved holde trit med hvilket spørgsmål der er næst, og således være til stede i interviewet med sin øjenkontakt. Intervieweren vurderer selv, hvilke spørgsmål der i situationen er brugbare, og det står intervieweren frit for også at inddrage andre spørgsmål. Spørgsmålene er således vejledende, men brugen af dem sikrer struktur i samtalen, idet spørgsmålene systematisk inddrager Thomas Nordahls kontekst-, aktør- og individperspektiv.

Kontekstperspektivet har øje for de omgivelser og den sociale sammenhæng, hændelser finder sted i. Skolens kontekst er således forhold ved det fysiske miljø, undervisningen, normer, regler, relationer mellem lærer og elev samt relationer eleverne imellem etc. (Nordahl, 2007).

Aktørperspektivet tager udgangspunkt i, at alle mennesker forsøger at styre deres eget liv og skabe mening i tilværelsen. Handlinger har altid en mening og en hensigt for den, der handler, også selv om handlingen ikke synes rationel i forhold til den situation, hvori handlingen udføres (Nordahl, 2007).

Individperspektivet inddrager egenskaber og forudsætninger hos eleven, som eleven ingen indflydelse har på: F.eks. forskellige fysiske, psykiske eller sociale forhold, som kan have indvirkning på elevens funktionsmåde (Nordahl, 2007).

Inddragelse af de tre perspektiver har til formål at belyse at det er utilstrækkeligt at betragte eleven alene som den, der har eller "ejer" et problem. Med en systemteoretisk indfaldsvinkel vil faktorer i omgivelserne altid bidrage til at etablere, opretholde samt opløse problemer. Når vi ønsker at blive klogere på elevernes handlinger i skolen, er det derfor nødvendigt at undersøge samspillet mellem de forskellige perspektiver nærmere.

Eksempler på spørgsmål

I nedenstående vil jeg præsentere et udpluk af de spørgsmål interviewer har til sin rådighed den første gang teamet mødes, hvor formålet er at lave en analyse af den pædagogisk udfordrende situation. Spørgsmålene er eksemplariske for, hvordan der stilles spørgsmål også ved anden og tredje mødegang. Spørgsmålene er henholdsvis lineære, cirkulære og reflektive, idet en kombination af disse spørgsmålstyper vil afsøge både fokuspersonens betragtning af den pædagogisk udfordrende situation samt andre mulige betragtninger.

A) Formulering af den pædagogisk udfordrende situation:

1. Hvad oplever du som udfordringen ved undervisningen og samværet med eleven/klassen?
2. Hvad ser du?
3. Hvordan reagerer eleven/klassen, når du reagerer, som du gør?
4. Hvordan tror du, forældrene oplever problemet?
5. I hvilke situationer synes problemet at være mindre?

B) Analyse ud fra kontekstperspektivet:

1. Hvordan oplever du relationen mellem dig og eleven/klassen?
2. Hvordan tror du, eleven oplever relationerne til de andre elever i klassen?

3. Hvilke regler har I i klassen?
4. Hvordan er de faglige udfordringer eleven får i forhold til elevens faglige niveau?

C) Analyse ud fra aktørperspektivet. Fokuspersonen skal nu forsøge at svare ud fra elevens perspektiv:

1. Hvordan oplever du problemet?
2. Hvad gør du?
3. Hvordan reagerer læreren, når du siger/gør, som du gør?
4. Hvordan reagerer de andre elever?
5. Hvad, synes du, er svært i undervisningen?
6. Hvad er du god til?
7. Hvad vil du gerne lære?

D) Analyse ud fra individperspektivet:

1. På en skala fra 0 til 10, hvor 10 indikerer et godt fysisk helbred, hvordan mener du, elevens fysiske helbred er?
2. Hvordan er elevens familiære forhold?
3. Hvilke ressourcer har eleven?

E) Hvad skal eleven/klassen lære?

1. Hvad vil være realistisk, at eleven/klassen kan lære?
2. Nedskriv det eleven/klassen skal lære.

F) Afklaring af om der skal indsamles yderligere information om:

- » Kontekstperspektivet
- » Aktørperspektivet
- » Individperspektivet

Den praktiske gennemførelse

Undervejs i udviklingen af modellen arbejdede jeg sammen med en gruppe på fire lærere, der velvilligt stillede deres oplevelser, tanker og ideer til rådighed for mig og således udgjorde projektets fokusgruppe. Ved at introducere dem for første udkast til modellen, blev det tydeligt, hvilke udfordringer og muligheder kollegial refleksion kan have.

Jeg vil i det følgende kun belyse nogle af de udfordringer og muligheder som viste sig undervejs i arbejdet med modellen. For en mere fyldestgørende indføring henvises til mit bachelorprojekt (Trolle, 2012).

Udfordringerne ved skolens diskursive praksis

Hvad der synes at være en særlig udfordring ved at anvende samtalemødelen i skolen, er forskelle i skolens nuværende kultur og den kultur, modellen er repræsentant for. Når skolekulturen bærer præg af at være en definerende skolekultur, og hensigten med at inddrage en struktureret samtalemodel i høj grad er at fremme en analyserende skolekultur, kan der opstå kultursammenstød i skolen.

At inddragelsen af min model ramte lige ind i dette kulturspænd, blev tydeligt i det interview jeg foretog med fokusgruppen umiddelbart efter, de havde afprøvet modellen. Her udtaler den lærer der var fokusperson, følgende om sin oplevelse: *"...man føler sig lidt klædt af og eksponeret. Det er meget asymmetrisk, hvor meget den ene part blotter sig. Normalt når man taler over kaffekoppen på lærerværelset, bliver det meget sådan: "Synes du også det?" – så byder begge ligesom ind. Det er det normale samtalekodeks: Du spørger lidt til mig, jeg spørger lidt til dig, hvor man bliver bekræftet i, at det er eleven, der er vanskelig, og at problemet derfor ikke har noget med ens lærerpraksis at gøre. Den bekræftelse får man ikke, når man arbejder på denne måde"*.

Ud fra dette udsagn kunne det se ud til, at der på skolen er en bestemt måde at tale sammen på – en bestemt diskursiv praksis. Begrebet diskurs henviser her til, hvad der hører til og ikke hører til inden for et givent område, og derfor hvad der kan tales om og ikke tales om (Ulriksen, 2008). Skolens herskende pædagogiske diskurs medfører, at man som lærer i samtale med andre lærere bliver bekræftet i sin "ufejlbarlighed", idet problemet ensidigt placeres hos eleven.

Inden for denne diskurs vil det derfor være vanskeligt at flytte fokus til relationerne og således tale om og medtænke lærerens egen rolle som medvirkende til at etablere, opretholde samt opløse problemer. På den måde synes skolekultur og diskurs at være gensidigt forbundet, og man kan overveje om kulturforskellene er så markante, at arbejdet med modellen falder uden for den enkelte lærers eller skoles zone for nærmeste udvikling og derved ikke formår at

generere en tilpas forstyrrelse, der er forudsætning for læring. Den læring, der ser ud til at finde sted, synes i al fald at være en anden end den tilsigtede når fokuspersonen videre udtaler: *"Lige nu er hele min læreridentitet zoomet ind til mit forhold til Sofie. Når man sidder her, er det ikke sådan: Yes jeg er den fedeste lærer i verden, jeg giver de her elever noget godt"*. Frem for at fokuspersonen på baggrund af fornyet indsigt i egen professionelle praksis går fra mødet med et nyt blik for den pædagogisk udfordrende situation, ser det ud til, at hun i stedet forlader mødet med "fornyet" indsigt i hvilke mangler, hun som lærer har. At en sådan akkomodativ proces finder sted, hvor fokuspersonen attribuerer til egne evner som årsag til elevens situation, giver god mening, hvis man betragter denne handling i lyset af den herskende kulturs logik, der netop gennem lineære årsagsforståelser søger at placere fejlen og skylden hos individet (Hermansen, Løw, & Petersen, 2004). Sat på spidsen kan man sige, at når arbejdet med modellen søger væk fra udelukkende at placere fejlen hos eleven, ser det ud til at fejlen i en definerende skolekultur ensidigt tilskrives læreren.

Ikke kun fokuspersonens udtalelser om sine oplevelser ved at være fokusperson vidner om den kulturforskel, der ser ud til at være mellem skolens aktuelle kultur og den kultur modellen repræsenterer. Også de udmeldinger fokusgruppen kommer med i tilknytning til betydningen af et reflekterende team er interessante i denne sammenhæng. Alle i det reflekterende team omtaler deres funktion som en kontrolfunktion ved blandt andet at henvise til, at hører flere ører det samme må det være det rigtige. I stedet for at det reflekterende teams forskellige bidrag således bliver opfattet som andre mulige måder at anskue den pædagogisk udfordrende situation på, bidrager det reflekterende teams samtale nærmere til at understøtte ideen om eksistensen af én objektiv sandhed. Det reflekterende teams funktion udviklede sig således til at blive en anden end den med udgangspunkt i Tom Andersens teoriseret oprindeligt tiltænkte funktion. I stedet for at teamet beskrev og forklarede den pædagogisk udfordrende situation yderligere, gentog de snarere, hvad fokuspersonen havde fortalt. På den måde blev det de monokausale forklaringer og ikke de multikausale forklaringer, der tog fokus, hvorfor det også giver mening, at fokuspersonen ved at lytte til det reflekterende team oplevede at blive fastlåst i sine udsagn: *"Ved at det bliver gentaget tre gange, det man har sagt, kan man blive fastlåst i sine udsagn. Så er det i hvert fald slået fast, at det er det, man synes"*.

Den praktiske gennemførelse – tiden

I forbindelse med diskussionen om nødvendigheden af en kulturændring i skolen er det ikke muligt at komme uden om tidsperspektivet. Det strukturerede forløb modellen lægger op til, er tidskrævende, hvilket også fremhæves af fokusgruppen som modellens store ulempe. Dette stemmer overens med undersøgelser foretaget af Hilde Damsgaard, der peger på, at lærerne på skolerne ønsker begrænsede, individualspecifikke strakstiltag (strakstil-

tak) (Damsgaard, 2001). Lærerne efterlyser med andre ord "fix it"-tiltag, og arbejdet med den strukturerede samtalemødel, der har til hensigt på baggrund af kollegiale refleksioner at gennemføre nøje planlagte tiltag, der også medfører ændringer i lærerens praksis, går således direkte imod lærernes ønsker.

Nærhedsetik

Med afsæt i K.E. Løgstrups nærhedsetik, hvis essens er fremhævet i indledningen af artiklen, blev det ligeledes tydeligt i interviewet med fokusgruppen, hvilke muligheder en kollegial refleksionspraksis med udgangspunkt i samtalemødel kan medføre.

For at belyse nogle af disse muligheder vil jeg fremhæve følgende to udsagn fra fokusgruppen: *"Fokuspersonen var god til ikke at være ladet. Og det gør vi så også, og det kan jeg godt lide. Man får bremset hinanden i, hvis man skulle sidde og blive alt for subjektiv omkring en elev. Det er vi opmærksomme på, og det er godt, fordi netop på lærerværelset kan den sgu godt smutte".* Og: *"Det, at det er sat ind i en form, kan åbne op for nogle nye perspektiver. Og det er en fordel, at der kommer nogle indspark, så det ikke bliver, hvad udvikler samtalen sig til. Jeg synes de der fastlåste fortællinger "Sofie er jo sådan her", de bliver udfordret".*

Her peger fokusgruppen på, at de rykker sig i kraft af, at forløbet er struktureret og sprogbrugen en anden. De udtrykker, at sproget bliver mindre subjektivt, og at det strukturerede forløb åbner for flere perspektiver, hvorved fastlåste fortællinger om eleverne bliver udfordret. Sammenholdes sprogets virkelighedsskabende karakter, som jeg tidligere kort har berørt med reference til Gergen, netop med et etisk perspektiv repræsenteret ved K.E. Løgstrup, bliver det yderst vanskeligt at forsvare ikke at inddrage nogle af de forhold den strukturerede samtalemødel tager højde for i skolehverdagen, på trods af den tid dette må kræve.

Fokusgruppen er ligeledes inde på, hvilken betydning inddragelsen af aktørperspektivet har. De nævner, at perspektivskiftet sætter tanker i gang om, hvordan udfordringen ser ud fra elevens sted, og de vurderer, at et sådant perspektivskifte kan bringes med ind i deres egen undervisning. Således ser det ud til, at mødel er medvirkende til at sætte gang i nogle processer, som kan medføre ændringer i den enkelte lærers daglige handlemønstre.

I forlængelse heraf stiller en af lærerne i det reflekterende team skarpt på, at inddragelsen af aktørperspektivet medvirker til, at hun bliver opmærksom på, at hendes måde at anskue udfordringen på er anderledes end fokuspersonens. Hun mener selv, at det sker på baggrund af forskelle i de svar fokuspersonen giver, og de svar hun selv ville have givet i rollen som elev. Således kunne det se ud til, at arbejdet med mødel kan bidrage til en begyndende fornemmelse for de mange mulige måder, hvorpå en pædagogisk udfordring kan betragtes og anskues.

Sammenfatning – de nuancerede virkeligheder

For at imødekomme den øgede inklusionsudfordring i skolen har ønsket med denne artikel været at præsentere en kollegial refleksionspraksis der, på baggrund af fælles undersøgelse, analyse og refleksion i øjeblikke, lader de nuancerede virkeligheder komme til syne.

Ved at bringe første udkast til mødel med ud i skolen blev det tydeligt, hvilke udfordringer en vejledningspraksis med udgangspunkt i mødel kan medføre. Særligt ser der ud til at være flere udfordringer ved at inddrage mødel i skolen i kraft af den kultur-forskel, der er mellem skolens definerende kultur og så den mere analyserende kultur, som mødel er repræsentant for.

Idet mødel bygger på en cirkulær og relationel forståelse, mens deltagerne i den kollegiale refleksionsproces har tradition for en lineær og individorienteret forståelse, kan lærerne få den opfattelse, at når det ikke er eleven, der er problemet, må det være læreren selv.

En anden udfordring ved at inddrage mødel synes at være, at lærerne efterspørger "fix it"-tiltag, og at mødel med en analyserende og reflekterende tilgang lægger op til et umiddelbart mere tidskrævende forløb.

Det blev ligeledes tydeligt, hvilke muligheder en vejledningspraksis med udgangspunkt i mødel kan medføre. En af fordelene ved arbejdet med mødel ser ud til at være, at lærerne får flere perspektiver på den pædagogiske situation, hvorved de fastlåste fortællinger om eleverne bliver perspektiveret og udfordret. Desuden synes arbejdet med mødel at medføre, at lærerne får øje på, at der er flere virkelighedsopfattelser end blot deres egen.

Lærerne peger ligeledes selv på, at de i kraft af inddragelsen af aktørperspektivet i den kollegiale refleksionsproces nu vil være mere opmærksomme på at inddrage perspektivskifte i deres daglige undervisningspraksis.

På trods af de ovenfor nævnte udfordringer ser det således ud til, at når lærerne i øjeblikke lader langsommeligheden sænke sig og gennem undersøgende dialoger forholder sig nysgerrigt, analyserende og reflekterende til egen praksis, kan det medføre forhold af sådanne kvaliteter, at det er vanskeligt både ud fra lovmæssige hensyn og etiske betragtninger at forsvare ikke at implementere kollegial refleksion i en inkluderende skolepraksis med fokus på den enkelte elevs alsidige udvikling.

Litteraturliste

- Alenkær, R. (2010a). *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel - i den inkluderende skole*. Ph.d. afhandling, Syddansk Universitet.
- Alenkær, R. (2010b). Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole* (1. udg.). Kbh: Frydenlund.
- Andersen, T. (1994). Grundbegreber og deres anvendelse i praksisarbejde. I T. Andersen, *Reflekterende processer*. Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Antorini, C. (27. Januar 2012). Antorini kan ikke forhindre besparelser på skolerne. *P1 Morgen*.
- Apotekerforeningen (2011). *Lægemidler i Danmark*. Hentet 9. marts 2012 fra http://www.apotekerforeningen.dk/pdf/Laegemidler_i_Danmark_2011.pdf
- Dale, E. L. (1993). Refleksjon i den professionelle praksis. I E. L. Dale, *Den professionelle skole*. Oslo: Gyldendal.
- Dall, M. O., Hansen, S., Bastide, V., Lyng, B., & Iversen, F. (2001). Gå efter guldet. I M. O. Dall, S. Hansen, V. Bastide, B. Lyng, & F. Iversen, *Slip anerkendelsen løs!* (1. udg.). Kbh: Frydenlund.
- Damsgaard, H. L. (2001). Indledning. I H. L. Damsgaard, *Med blikk for muligheder*. Lillegården kompetansesenter.
- Dyssegaard, C. B. (2010). Inkluderende pædagogik – fra ideal til praksis. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* (04).
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion* (1. udg.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gulbrandsen, L. M. (2009). Urie Bronfenbrenner: En økologisk udviklingsmodel. I L. M. Gulbrandsen, *Opvækst og psykisk udvikling* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Hansen, B. R. (2009). Daniel Sterns udviklingsmodel. I L. M. Gulbrandsen, *Opvækst og psykisk udvikling* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne* (1. udg.). Kbh: Hans Rietzels Forlag.
- Haslebo, G. (1997). Systemiske nøglebegreber. I G. Haslebo, *Konsultation i organisationer* (1. udg.). Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hermansen, M., Løw, O., & Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde* (1. udg.). Kbh: Alinea.
- Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Hundeide, K. (2004). *8 samspilstemaer* (1. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Kirkebæk, B. (2010). Hvad er specialpædagogik. I B. Kirkebæk, *Almagt og afmagt* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interviewanalyser med fokus på mening. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview* (2. udg.). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Lange, D. (27. Januar 2012). Færre børn skal i specialklasser. *P1 Morgen*.
- Larsen, S. N., & Pedersen, I. K. (2011). *Sociologisk leksikon* (1. udg.). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K. (1962). Den kendsgerning, hvoraf den tavse fordring udspringer. I K. Løgstrup, *Den etiske fordring*. Kbh: Gyldendal.
- Løw, O. (2006). Gensidig forbundethed i skolen – gensyn med professionelle relationer og kommunikative kompetencer. I T. Richie, *Relationer i skolen* (1. udg.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Løw, O. (2009a). Læreren fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser. I E. Jensen, & O. Løw, *Klasseledelse* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Løw, O. (2009b). *Pædagogisk vejledning* (1. udg.). Kbh: Akademisk forlag.
- Merrild, L. (2009). At skabe fremtiden. I K. Bro, O. Løw, & J. Svanholt, *Psykologiske perspektiver på intervention* (1. udg.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Moltke, H. V., & Molly, A. (2009). Den løsningsfokuserede tilgang til coaching. I H. V. Moltke, & A. Molly, *Systemisk coaching* (1. udg.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T. (2007). *LP-modellens vidensgrundlag*. Aalborg: CVU Nordjylland.
- Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2008). *Adfærdsproblemer hos børn og unge* (1. udg.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2003). *Alvorlige Adfærdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skolen*. Læringscenteret.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. (2010). *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Høgskolen i Hedmark & University College Nordjylland.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2011). *LP-modellen i Danmark Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011*. Aalborg: Høgskolen i Hedmark.
- Rønn, C. (2006). Metateori og metodologi. I C. Rønn, *Almen videnskabsteori* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Rønn, C. (2011). Psykologiens videnskabsteori. I M. Hermansen, *Læreren psykologibog* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Sørlie, M.-A. (2000). *Alvorlige adfærdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbaseret kunnskabsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Skodvin, A. (2009). Lev Semenovitj Vygotskij: Udvikling i kulturhistorisk perspektiv. I L. M. Gulbrandsen, *Opvækst og psykisk udvikling* (1. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Tomm, K. (1992). Interviewet som intervention III. del. Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller reflektive spørgsmål. *Forum* (4).
- Tomm, K. (1989). Olika frågors effekter. I K. Tomm, *Systemisk intervjuetodikk*. Stockholm: Mareld.
- Trolle, L. (2012). *Kollegial vejledning i folkeskolen*. Bachelorprojekt, Lærerruddannelsen i Aarhus.
- Ulriksen, L. (2008). Den sociale reproduktion. I F. Held, & F. B. Olsen, *Introduktion til pædagogik* (2. udg.). Kbh: Frydenlund.
- Undervisningsministeriet. (1997). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning juni 1994*. Undervisningsministeriet. Folkeskoleafdelingen.
- Wittgenstein, L. (1922). Paragraf 5.6. *Tractatus Logico-Philosophicus*.
- Ølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer* (3. udg.). Kbh: Akademisk Forlag.

Billedkunst – fornøjelse eller faglighed?

af Sarah Westh Sloth

Billedkunst er et fag i farezonen for sammenlægning og nedskæringer, da dets mål og værdier efterhånden synes usynlige både blandt politikere og i den danske folkeskole – for billedkunst skal jo bare være "rart".

Artiklen vil gøre opmærksom på, hvordan vi som billedkunstlærere kan gøre billedkunst faglig og ikke bare fornøjelig, og hvordan vi kan blive autentiske og dermed praktisere en mere kvalificeret undervisning. Vores fornemmeste opgave som billedkunstlærere er, at vi formår at ruste skolens elever til et samfund, hvor det visuelle får en mere og mere fremtrædende rolle.

Den autentiske billedkunstlærer

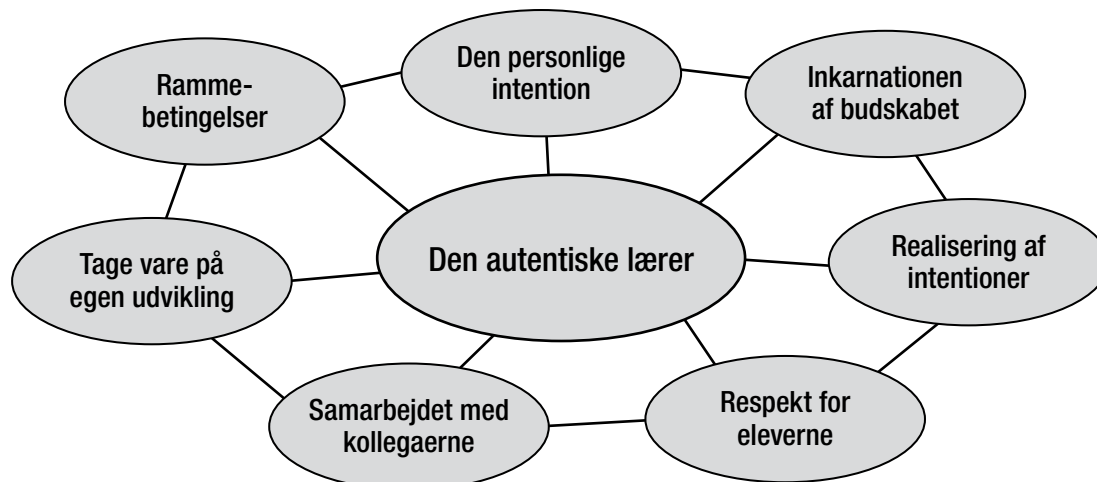
Skolefestugen nærmer sig, og værkstedet, hvor eleverne skal lave skrotskulpturer af genbrugsmaterialer, skal planlægges af skolens to billedkunstlærere. Der er enighed om, at det skal være et "rart" værksted, men da spørgsmålet kommer til, hvordan undervisningssituationen skal gribes an, kommer der forskellige meninger til udtryk. Den ene billedkunstlærer mener, at der skal opsættes nogle mål og være nogle rammer for arbejdet. Til dette lyder modargumentet fra den anden billedkunstlærer, at lærerindblending og procesangivende rammer vil hæmme elevernes mulighed for at udfolde sig og lave kunst. Der må med andre ord ikke stilles krav til kreativ udfoldelse, hvis målet er et individuelt og kunstnerisk udtryk. Mødet bliver ophævet uden en fælles beslutning.

I dette lille udsnit af virkeligheden er der mange ting på spil, når vi taler lærerautenticitet og herunder billedkunstfaglighed.

Jeg vil i det følgende beskrive, hvad det vil sige at være en *autentisk billedkunstlærer* og i den forbindelse se nærmere på og forholde mig til virkelighedsudraget.

Den autentiske lærer – hvad vil det sige?

Den *autentiske lærer* er en lærer, der har en personlig og fagligt kvalificeret intention med sin undervisning. En der tror på, at netop dette indhold og stof er vigtigt for eleverne at stifte bekendtskab med, og en der sørger for, at disse intentioner bliver realiseret. Hertil skal den autentiske lærer have respekt for sine elever og dermed vide, hvad det er for en elevgruppe, han har med at gøre. Han skal samarbejde med sine kollegaer og sørge for at udvikle sine faglige kompetencer. Sidst men ikke mindst er det vigtigt, at rammerne og omgivelserne ikke er en hindring for, at man kan gennemføre sit arbejde og nå sine mål.



Det er den autentiske lærer, der er afgørende for den gode undervisning – i billedkunst som i skolens øvrige fag (Laurson, 2004b).

Den personlige intention med undervisningen – hvad er det, jeg vil?

Som autentisk billedkunstlærer skal man have en personlig intention med sin undervisning. Man vil noget med den! Noget man absolut må præsentere eleverne for.

For mig at se skal intentionen ikke være baseret på "synsninger" – hvad synes jeg kunne være sjovt, rart, spændende med videre. Intentionen skal derimod være fagligt funderet og kvalificeret, hvor det sjove, rare og spændende ofte bliver en sidegevinst.

Som det fremgår af dette afsnits overskrift, er intentionen personlig, og derfor vil det ikke kunne undgås, at indholdet i dette afsnit kommer til at afspejle netop mine personlige intentioner, der er blevet grundlagt gennem min teoretiske og praktiske uddannelse på læreruddannelsen i Aarhus og mine erfaringer som billedkunstlærer.

Jeg mener, det er vigtigt, at elevernes sanseapparat bliver aktiveret i billedkunstundervisningen, så den videre undervisning bygger på elevernes egne sansninger og erfaringer. Hertil skal eleverne stifte bekendtskab med andres arbejde med tegning, maleri, skulpturer, arkitektur, design, visuel kultur med videre. Ved at tage afsæt i henholdsvis elevernes egne erfaringer samt andres arbejde kommer de både til at forholde sig til sig selv og deres erfaringsverden, det samfund vi lever i, den historie, der ligger bag os samt den fremtid, vi sammen er med til at skabe.

Eleverne skal ligeledes stifte bekendtskab med de forskellige udtryksformer, som billedkunstoffaget har at byde på og herigennem lære materialerne og formsproget at kende.

Sidst men ikke mindst skal der indgå et analytisk element i undervisningen. Her sættes der ord på de arbejdsprocesser, vi har været igennem samt de visuelle fænomener, vi møder.

I arbejdet med vores sanseindtryk, de indtryk vi præsenteres for, de udtryk der skabes samt det at analysere og reflektere over den proces vi gennemgår, kan der opnås *æstetisk læring*.

Ser vi på virkelighedsuddraget i starten af artiklen, tages der hverken højde for at arbejde med elevernes sanser, allerede eksisterende værker eller det analytiske aspekt. Dette bevirker, at den æstetiske læring, som er afgørende for billedkunstoffaget, udebliver.

Inkarnationen af budskabet – vis det!

Som autentisk lærer er det vigtigt, at man med sin undervisning udstråler, at det er et indhold, man står inde for. At det er spændende. At det er vigtigt.

Hvis vi ser på udsnittet af virkeligheden, kan denne inkarnation virke en anelse paradoksal i netop den situation. På den ene side må man sige, at vi har med to lærere at gøre, der hver især står inde for deres undervisning og det indhold, de har tænkt sig at præsentere for eleverne – derfor også deres insisteren på netop deres tilgang. Hvis vi imidlertid forestiller os den efterfølgende undervisningssituation og arbejdet med eleverne, vil lærerne ikke i nær samme grad fremstå som en inkarnation af deres budskab, da de har hver deres mål for undervisningen og dennes udfald. Det vil skabe forvirring blandt eleverne, og det bliver svært for dem at indfri et mål, som ikke er entydigt.

Realiseringen af egne intentioner

På baggrund af min undersøgelse lader det til, at lærerne primært forholder sig til de fagligt svage elever, og at billedkunst skal være "rart". Interessen for fagets mål og indhold synes mindre vigtig. Dette medfører, at de faglige intentioner og realiseringen af disse udebliver.

Som billedkunstlærer skal ens faglige intention med billedkunstundervisningen ikke bare være der – den skal også realiseres. Til dette formål bør undervisningen evalueres gennem blandt andet portfolio og udstillinger (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011, okt., p. 47). Det er blandt andet i dette arbejde, at elevernes analytiske færdigheder bliver skærpet, hvilket er en af forudsætningerne for den æstetiske læring.

Problemet er imidlertid, at evaluering er noget, 40 pct. af lærerne aldrig eller sjældent anvender med den begrundelse, at der sjældent er tid til det (Ibid., p. 45 f.). Dette er et uheldigt udfald, da der opstår kvalitet i undervisningen, når elever, lærere og kunstnere reflekterer over oplevelser og drager konklusioner i forhold til deres læring. For de mindre elever kan denne læring opnås gennem samtaler, mens de ældre elever kan benytte sig af fortælling, skrivning, debatter, diskussioner osv. Det er vigtigt, at vi som billedkunstlærere bliver bedre til dette, da vi skal holde os orienteret i forhold til vores elevers læring (Bamford og Qvortrup, 2006, pp. 38 f. og 48), og om vores intentioner med undervisningen realiseres.

I forhold til mit uddrag fra virkeligheden blev der aldrig evalueret på de mål, som de to lærere hver især havde sat, og dermed blev der heller ikke evalueret på elevernes udbytte af undervisningen, og om intentionerne for undervisningen blev realiseret.

Respekt for eleverne – hvad vil det egentlig sige?

Min undersøgelse har vist, at mange billedkunstlærere ønsker at tilgodese de bogligt svage elever i deres billedkunstundervisning. Jeg er på ingen måde i tvivl om, at det er med den bedste intention, når billedkunstlærerne i den danske folkeskole ønsker at skabe et såkaldt pusterum fra skolens boglige fag. Det er også med den bedste intention, når lærerne ønsker, at eleverne skal have mulighed for at udfolde sig frit og *skabe* kunst – en tilgang, som hører til formningspædagogikken, hvor eleverne blev set som små kunstnere. Sagen er bare den, at vores elever på lang sigt ikke nyder godt af at blive betragtet som skrøbelige individer, der ikke er modtagelige for et fagligt indhold. Konsekvensen af den velmenende tilgang, som gør sig gældende i mange billedkunstimmer, bliver, at den enkelte elev "overlades" til sig selv og sin egen fantasi. Dette lyder måske ikke som det mest forfærdelige, men den enkelte elev vil på denne måde udvikle et individuelt formsprog, som kun denne forstår. Følgen af dette bliver, at det der forsøges kommunikeret fra elevens side ikke vil lykkes, da eleven som den eneste kender sproget (Pedersen, 2001, p. 34).

Det er vigtigt, at vi som billedkunstlærere betragter vores elever som nysgerrige og diskussionslyste børn, der har et behov for at blive set og hørt – et behov, som billedkunstudvalget kan bidrage til i kraft af dets kommunikative formsprog og udtryksmuligheder. Vi skal som lærere imødekomme eleverne ved at lade dem forholde sig til andre og andet end sig selv og deres umiddelbare virkelighed – de skal føle sig som en del af noget større. Vi skal udfordre dem på deres vante forestillinger med det formål, at de bevarer nysgerrigheden for det ukendte (Nørgaard, 2000; Sommer, 2003). Sidst men ikke mindst skal vi undervise dem i at kunne anvende og afkode visuelle kulturelle koder – et fælles og kollektivt sprog, som trænger sig på alle steder i vores hverdag.

Ser vi på uddraget fra virkeligheden, er der to børnesyn, der gør sig gældende. Det ene hvor der er fokus på den enkelte elev og dennes frie udfoldelse og det andet, som for mig at se er det efterstræbelseværdige, hvor det fælles projekt og det fælles sprog er i fokus. Fælles for dem begge er, at de ønsker at præsentere eleverne for et nyt indhold og nye materialer, og at eleverne herigennem kommer til at forholde sig til noget mere og noget andet end det, de typisk møder i deres hverdag.

Samarbejdet med kollegaerne – hvor svært kan det være?

Det kollegiale samarbejde er et af de vigtigste aspekter ved lærerarbejdet. Som autentisk lærer er man orienteret mod læring og udvikling, og det er derfor vigtigt at opsøge udfordringer for netop

at fremme dette, da det er i samarbejdet med kollegaerne at videndeling forekommer, hvilket medfører, at ens fagkundskaber vokser (Laursen, 2004, p. 82 ff.).

Samarbejdet i billedkunst synes imidlertid unaturligt og uvant for mange af os billedkunstlærere. Vi har det med at arbejde isoleret og hertil bliver fagudvalg, som vi eksempelvis kender det fra danskfaget, nedprioriteret (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011, okt., pp. 3 og 50 f.). Det er især det praktiske arbejde, som omfatter det at fremstille selve udtrykket, produktet, der fylder meget i faget. Imens nedprioriteres eller i værste fald glemmes tiden til teoretisk tænkning og refleksion, videndeling og til selv at etablere billedkunstrelevante netværk (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011, okt., p. 54).

Ser vi på uddraget fra virkeligheden, tyder det på, at disse to kollegaer heller ikke er vant til at samarbejde omkring billedkunstudvalget. Vi har at gøre med en situation, hvor de to lærere taler forbi hinanden, og hvor enetalen fik mere plads end den faglige diskussion og sparringen og dermed læringen.

At tage vare på sin egen udvikling – derfor er efteruddannelse så vigtig

At kunne tage vare på sin personlig-professionelle udvikling er en vigtig del af det at være en autentisk lærer, da skolen, eleverne, samfundet osv. er under konstant forandring – en forandring, man som lærer skal kunne matche (Laursen, 2004b, pp. 25 og 109 f.).

Problemet er imidlertid, at billedkunstlærerne ikke får den nødvendige efteruddannelse, og hvis muligheden byder sig, er der for få deltagende (Bamford og Qvortrup, 2006, p. 48). Efter- og videreuddannelse er, ligesom det kollegiale samarbejde, med til at sikre fagets udvikling og faglighed samt kvalificere vores faglige intentioner.

Denne mangel på videre- og efteruddannelse kan måske være med til at forklare, hvorfor vi stadig i Danmark er så fasttømrede i det, vi betegner som formningspædagogikken. En pædagogik hvor fokus er på det enkelte barns skaberglæde og spontanitet frem for et reelt billedkunstudvalget indhold.

Jeg forestiller mig, at hvis efteruddannelse havde været opprioriteret, havde de to billedkunstlærere fra virkelighedsuddraget ikke siddet i denne situation og diskuteret, hvor vidt der skulle være rammer for arbejdet eller ej. Så ville de måske snarere tale om, hvordan eleverne med dette projekt bedst muligt kunne opnå *æstetisk læring*, eller om *visuel kultur* skulle være en del af skolens emneuge.

Rammebetingelserne

Er målet at blive en autentisk billedkunstlærer, så må rammerne for arbejdet ikke modvirke ens intentioner. Derfor skal vi som billedkunstlærere opsøge eller skabe de rammer, der har en gunstig effekt i forhold til vores intentioner (Laursen, 2004b, p. 72).

I Danmark har vi gode fysiske betingelser for at undervise i de æstetiske fag, herunder billedkunst. Hertil har det vist sig, at vi ikke behøver de store budgetter for at opnå en god undervisning (Bamford og Qvortrup, 2006, p. 63).

Der, hvor vi i Danmark imidlertid støder på faktorer som ikke er gunstige for billedkunstundervisningen, er i forhold til linjefagsdækningen samt det faktum, at billedkunst ikke er et prøfefag i skolen. Den lave linjefagsdækning i billedkunst kan skyldes, at "få-lærer-princippet" hersker på mange skoler i indskoling. Dette princip bevirker, at det ofte er klasselæreren, der varetager billedkunstundervisningen (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011, okt., pp. 2 og 20). Konsekvensen af dette bliver selvfølgelig, at det er lærere, der ikke kender til fagets faglighed, der varetager undervisningen – evt. med deres egen skolegang som inspiration, fra dengang faget hed tegning eller formning. Billedkunstundervisningen vil derfor naturligt ikke have det ønskede faglige niveau, og i dette ligger der en signalværdi der fortæller, at billedkunst ikke er nær så vigtigt og "svært" som skolens øvrige fag – et signal, som den fraværende afgangsprøve understreger.

Hvis billeder skal kunne sige mere end 1000 ord...

... skal vi tage den billedkunstfaglige udfordring seriøst. Kort sagt står billedkunstfaget og dets lærere der ønsker at være autentiske, over for en række udfordringer. Det er udfordringer, der rummer henholdsvis elevsyn, fagsyn, ambitioner og intentioner, kollegialt samarbejde, en mangelfuld evalueringskultur samt det at kunne

videreuddanne sig. Der er tale om forhold der lider under betingelser som fagets barneorienterede forhistorie, hvor vi skulle udfolde os og have det rart, samt den udbredte opfattelse af, at det er i prøfefag, de vigtige kompetencer læres.

Vi bliver nødt til at forholde os til den faglighed, der gør sig gældende i billedkunstundervisningen, hvor denne faglighed skal lede hen, og hvordan vi som billedkunstlærere kan være autentiske i vores lærerrolle. Vi skal forholde os til, om fagligheden er tidssvarende, hvor vi arbejder ud fra ckf'erne billedfremstilling, billedkundskab og visuel kommunikation, eller om fagligheden mest af alt minder om dengang, faget hed tegning eller formning. Vi skal forholde os til, om fagligheden overhovedet er til stede, eller om fagets formål er en velfortjent pause, hvor eleverne kan hygge sig. Vi skal forholde os til, hvad der gør netop dette fag uundværligt nu og i fremtidens folkeskole på baggrund af indholdsvalget og de formsprog, vi vælger at anvende.

Som nyuddannet billedkunstlærer finder jeg det nedslående, at de faglige visioner for dette fag, samt hvad fagets indhold kan bidrage til i elevernes liv, synes så usynlige. Jeg bliver irriteret ved tanken om, at billedkunstfaget først kan tages seriøst, hvis det gøres til et prøfefag.

Jeg bliver dagligt mødt af forventningsfulde elever, der vil vide, om det er i dag, vi skal have billedkunst. Elever der stolt fortæller, at nu har de lært at sige *komplementærfarver*. Elever der går op til skolelederen og spørger, om de ikke kan få nogle flere timer i billedkunst. Det er elever, der er nysgerrige og som undrer sig over de opdagelser, de gør sig i sammenstødet med de visuelle elementer, de bliver præsenteret for, og som de gerne vil arbejde med. Jeg mener, det er denne begejstring og denne nysgerrighed, der skal motivere os som billedkunstlærere til at praktisere en god billedkunstundervisning, hvor undring og refleksion er på spil – hvor vi er autentiske.

Artiklens grundlag

Artiklen bygger på min bacheloropgave *Billedkunst – formøjelse eller faglighed?* Her var mit mål at undersøge hvilken faglighed, der er på spil i billedkunstfaget i den danske folkeskole – og forholde mig til denne faglighed ud fra et teoretisk grundlag.

Mit empiriske grundlag har været inddelt i to kategorier, hvor den første del består af eget materiale, som hovedsageligt er observationer, som er indsamlet fra min praktik på fjerde årgang.

For at få et mere generelt overblik over situationen valgte jeg, at den anden del af min empiri skulle bestå af rapporter: *Forsøg med praktiske/musiske fag i folkeskolen, evaluering* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011, oktober) samt *Kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen fra Ministeriet for Børn og Undervisning* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2011, november).

Litteratur

Bøger

Hohr, H. og Pedersen, K. (2004): *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforeningens Forlag

Illeris, H. (2002): *Billede, pædagogik og magt: postmoderne optikker i det billedpædagogiske felt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Klafki, W. (2001): Første del. I: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim. Oversat af Bjørn Christensen

Knudsen, I. S., og Søndergaard, I. T. (2007): *Billedkunst*. I: J. C. Jacobsen og B. Steffensen (Eds.) *Lærerruddannelsens didaktik* (bind 2), pp. 9-24. Aarhus: Klim

Laursen, P. F. (2004b): *Den autentiske lærer: bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Kbh.: Nordisk

Nørgaard, B. (2000): Thomas Ziehe – aftraditionalisering og subjektivitet I: S. G. Olesen og P. M. Pedersen (Eds.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv*, pp. 190-209. Viborg: PUC

Pedersen, K. (2001): *Æstetiske lære- og billedprocesser: et bidrag til afklaring af centrale begreber og forståelse vedr. æstetiske lære- og billedprocesser* (2. ed.). Kbh.: Center for billedpædagogisk forskning

Pedersen, K. (2004): *Rekonstruktion af billedpædagogikken*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet

Ringsted, S og Froda, J. (2004): *Æstetik – et nyt og dog gammelt omdrejningspunkt I: Plant et værksted* (2. ed.). Kbh.: Hans Reitzel

Sommer, D. (2003): *Barndomspsykologi: udvikling i en forandret verden* (2. rev. ed.). Kbh.: Hans Reitzel

Artikler

Aidt, M. (2010): Hvis det ikke kan forklares, kan det ikke forsvares I: *Billedpædagogisk Tidsskrift* (no. 3, okt.), pp. 19-23

Arvedsen, K. (2005): Hvad skal vi undervise i, når vi underviser med visuel kultur? I: *Billedpædagogisk Tidsskrift* (no. 3, okt.), pp. 7-11

Arvedsen, K. og Illeris, H. (2006): Mellem kunstblik og antropblik I: *Billedpædagogisk Tidsskrift* (no. 3, okt.), pp. 26-29

Buhl, M. (2010): Visuel uddannelse – om at være billede og visualiseringskompetent I: *Billedpædagogisk Tidsskrift* (no. 1, apr.), pp. 4-7

Buhl, M. og Flensborg, I. (2004): Et nyt billedbegreb I: *Billedpædagogisk Tidsskrift* (no. 1, apr.), pp. 2-5

Illeris, H. (2003): American pictures: visuel kultur og postmoderne billedundervisning I: *Unge pædagoger* (no. 7/8), pp. 50-57

Illeris, H. (2005): Fra klassisk dannelse til visuel kultur: historiske og aktuelle strømninger i skandinavisk billedpædagogik I: *Billedpædagogisk Tidsskrift* (no. 1, apr.), pp. 2-5

Illeris, H. (2007): *Æstetiske læreprocesser: udfordringer i en senmoderne virkelighed*. I: *Billedpædagogisk Tidsskrift* (no. 2, jun.), pp. 24-29

Laursen, P. F. (2004a): Autentisk eller sårbar I: *Læreren som leder* (no. 68, marts), Aarhus: KvaN

Hjemmesider

Bamford, A. & Qvortrup, M. (2006, april): *The Ildsjæl in the Classroom: a Review of Danish Arts Education in the Folkeskole*. Kunstrådet, Lokaliseret den 10. marts 2012 på: http://uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2007/Jun/~//media/UVM/Filer/Aktuelt/PDF07/070621%20ildsjaele_in_the_classroom.ashx

DR2 (2010, 9. marts): *Den gode undervisning*. I: Danskernes Akademi. Lokaliseret den 14. februar 2012 på: http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Den_gode_undervisning.htm

Ministeriet for Børn og Undervisning (2011, okt.): *Kortlægning af de praktiske/musiske fags status og vilkår i folkeskolen*. Rambøll. Lokaliseret den 10. marts 2012 på: <http://uvm.dk/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Jan/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120113%20Kortlaegning%20praktiske%20musiske%20fags%20status%20vilkaar.ashx>

Ministeriet for Børn og Undervisning (2011, nov.): *Forsøg med praktiske/musiske fag i folkeskolen, evaluering*. Rambøll. Lokaliseret den 10. marts 2012 på: <http://uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Jan/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120113%20Evaluering%20forsoeeg%20praktiske%20musiske%20fag.ashx>

Andet materiale

Egelund, N. (2012): *Fremtidens skole*. VIA University College, Lærerruddannelsen i Aarhus. Foredrag

Stoth, S. W. (2012): *Billedkunst – fornøjelse eller faglighed?* VIA University College, Lærerruddannelsen i Aarhus. Bacheloropgave

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål – billedkunst*. (Undervisningsministeriets håndbogsserie; 10) (faghæfte 8)

Oversigt over empiri

Jeg har anvendt eget indsamlet materiale på en multietnisk folkeskole i Aarhus. Materialet er indsamlet fra min praktik på fjerde årgang år 2012. Her har jeg til opgaven udledt to didaktiske nærbilleder.

Kreativitet og innovation – de praktiske fag i skolen

af Anne-Catrine Breiner Petersen

De praktiske fag i folkeskolen er gennem en lang årrække blevet nedprioriteret til fordel for flere timer i dansk og matematik. Fagene vægtes ikke længere af hverken elever eller forældre som relevante skolefag, der kan bidrage til elevernes alsidige udvikling. Derfor er det tid til at tænke de praktiske fag ind i et mere tidssvarende perspektiv. Denne artikel kommer med bud på, hvad et kreativt og innovativt læringsmiljø kan bidrage med i den sammenhæng. Artiklen vil redegøre, vurdere og diskutere på baggrund af indsamlet empiri, hvordan de praktiske fag igen kan fremme elevernes motivation for læring og, påstås det, dermed for dannelse. Overordnet set handler artiklen om skolens indhold. Ønsker vi at tilrettelægge fagene i skolen ud fra en curriculumtænkning, eller er det muligt at koble teoretisk viden i fagene sammen med deres praktiske dimension, så eleverne derigennem får en mere helstøbt forståelse?

Kreativitet og det kreative læringsmiljø

Begreberne kreativitet og innovation høres igen og igen i den offentlige debat. Fælles for disse begreber er, at de bruges i en positiv forståelse, der taler for udvikling. Der skrives et hav af artikler og der udkommer bøger, hvor det ofte fremhæves, at Danmarks kommende generationer skal tænke kreativt og være innovative, noget der ses som en forudsætning for, at vi kan klare os i globale sammenhænge. Men hvad betyder *kreativitet* og *innovation* og hvordan kan et læringsmiljø i skolen understøtte sådanne måder at tænke og handle på?

Psykolog og forsker ved Ålborg Universitet Lene Tanggaard har opstillet en formel, der illustrerer hvad hun mener med kreativitet. Formlen lyder således: Nyhed + værdi = kreativitet. Kreativitet er at tænke nyt, at bryde med vaner og traditioner ved f.eks. at opfinde et nyt produkt. Et produkt der letter daglige gøremål. Men det er også kreativ handling at omstrukturere en organisation fx en virksomhed, så den er tilpasset nye vilkår. Kreativitet er altså en nyhed, der værdsættes og anerkendes af andre som værende anvendelig og nytænkende.

Gennem generationer har der været en forestilling om, at kreativitet kun er forbeholdt mennesker med særlige evner og et talent den enkelte er født med. Denne forståelse eller myte gør psykolog og forsker ved Ålborg Universitet Svend Brinkmann op med. Han mener, alle mennesker er kreative. Brinkmanns teoretiske grundlag bygger på pragmatisternes forståelse af, at verden er i konstant forandring. Det er og har altid været et livsvilkår for mennesket at

leve i en verden, der forandrer sig. I disse år må vi eksempelvis forholde os til en omskiftelig teknologisk udvikling eller nye strukturer på arbejdspladsen. I demokratiske fællesskaber har vi mulighed for at påvirke denne udvikling. Brinkmann taler her om social kreativitet "Erfaring er en funktion af handling, af vores evne til sammen at gribe ind i den foranderlige verden og mærke konsekvenserne af vores indgriben. Dette involverer eller forudsætter kreativitet".

Udviklingen af social kreativitet står i relation til opbygningen af et demokrati og her spiller uddannelse en væsentlig rolle. Målet med uddannelse er derfor ikke at videregive sandheden. Vi må i stedet sætte kreativitet som målet med uddannelse. Det er i skolen eleverne lærer at samarbejde og udvikle sociale kompetencer. Skolen har en vigtig opgave i, "at udvikle og uddanne menneskers sociale kreativitet, så de bliver i stand til at skabe det sociale på frugtbar vis". Men vi kender ikke den verden, dagens skoleelever kommer til at leve et voksent liv i. Vi kan, med Brinkmanns ord, ikke give dem et færdigt manuskript til det sociale liv. Skolen må derfor tilbyde et læringsmiljø, der åbner for erfaringsmuligheder. Vi må sætte scenarier op, der udfordrer eleverne til at handle og tænke kreativt. Lad os derfor se nærmere på, hvad der, ifølge Tanggaard, karakteriserer det kreative læringsmiljø.

Et kreativt læringsmiljø med rollemodeller

Et undervisningsforløb, der vil fremme elevernes kreative tænkning, må indeholde tre elementer, som er gældende for både lærer og elev, og hvor alle tre elementer er cirkulært forbundne:

1. Fordybelse i traditioner og fag

Som tidligere nævnt kommer kreativitet ikke ud af ingenting. Vi bryder med traditioner og vaner, fordi vi må forholde os til en ny virkelighed. For at kunne bryde med vanetænkning inden for et givet fag (madlavning, billedkunst eller sport) kræves en solid baggrundsviden i, hvad faget indeholder i traditionel forstand.

2. Fuskeri og eksperimenterende læring

Eleverne må have mulighed for at udfordre sig selv og deres viden. Der må være plads til *fejll*, eller afprøvninger, som er et skridt på vejen til den gode ide. Det kan være vanskeligt at rumme i en undervisningstime, og det kræver en vis åbenhed og et bevidst "tab af kontrol" fra lærerens side. Ordet fuskeri skal netop forstås sådan, at det er muligt at afprøve nye ideer af faget og fagets materialer, på baggrund af viden. At udvikle sin kreative tænkning kræver tålmodighed og flere omveje for at finde frem til den rette løsning.

3. Modstand fra det materiale, der arbejdes med

Tesens tredje element – modstanden fra materialet, der arbejdes med, indgår i et samspil mellem, hvad materialet inviterer os til og hvad vi gør med det. Der ligger en dialog mellem materialet, der vil noget med os, og det vi kan skabe ud af materialet. Dette kalder Tanggaard for en skabelsesrelation. Og det er i denne relation, der opstår modstand, når der arbejdes med materialet. Men det er også her, at eleven opnår indsigt og viden, når modstanden fra materialet er overvundet.

Lærerrollen

Det stiller krav til læreren om at være rollemodel i det kreative læringsmiljø. Eleverne må kunne se, hvordan man kan bryde med konventioner, tænke nyt og nå frem til at realisere sine ideer i praksis. På spørgsmålet om, hvad der yderligere kræves af lærerne, inddrager Tanggaard andre kreativitetsforskere. Chambers påpeger, at læreren må have et fagligt overskud og være godt forberedt. Samtidig har det betydning, at læreren kan støtte og forstærke sine elevers ideer og anskue fejl som et udviklingspotentiale og ikke som noget negativt for processen. Fordybelse er samtidig et vigtigt element og en forudsætning for at få ideer. Dette er måske den store udfordring, fordi god undervisning i dag er repræsenteret ved stor variation. Men eleven snydes for at fordybe sig i sin egen praksis, hvis læreren ikke giver plads til fordybelse.

Det kreative læringsrum på Engum skole

Gennem snart fire år har Engum skole uden for Vejle udbudt faget KDH, der bygger på KIE-modellens principper om læring inden for det *kreative*, det *innovative* og det *entreprenante* rum. Du kan læse

mere om KIE-modellen, og hvordan man tilrettelægger undervisningen i bogen "*KIE-modellen – innovativ undervisning i folkeskolen*", skrevet af Ebbe Kromann-Andersen og Irmelin F. Jensen.

Skolen har valgt at lægge fagene håndarbejde, sløjd og billedkunst sammen under fællesbetegnelsen KDH. Skolens leder fortæller, at ideen opstod ikke alene af nødvendighed, men også ud fra en lyst til at indrette de praktiske fag under nye former. Den første større opgave for eleverne var at komme med designforslag til, hvordan efterårets t-shirts kunne se ud. Opgaven var et samarbejde med tøjfirmaet Costbart og hele forløbet sluttede med, at eleverne præsenterede deres forslag for firmaet. Undervisningen i KDH ligger i 4. og 5. klasse, hvor eleverne arbejder sammen i grupper. Grupperne er indrettet, så eleverne er blandet, typisk to fra hver årgang. Der lægges meget vægt på samarbejde og eleverne har ikke indflydelse på, hvem de kommer i gruppe med. Opstår der problemer i samarbejdet, kan lærerne vejlede, men der kan ikke være tale om at etablere nye grupper. Udvikling af elevernes samarbejdsevner ligger som en væsentlig del af faget. Da jeg besøgte skolen, var eleverne meget optaget af at fremstille et fugleaggregat. Denne opgave havde ikke nogen ekstern samarbejdspartner, men principperne for arbejdsprocessen var de samme.

Faget KDH adskiller sig væsentligt fra den traditionelle fagopdelte undervisning ikke mindst ved etablering af samarbejdsgrupper på tværs af årgangene. Gennem KIE-modellens læringsrum og i samarbejdet, må eleverne finde en løsning på den opgave, som lærerne har stillet. Der ligger ikke noget facit og som sådan ikke nogen rigtig løsning. Eleverne skal ved præsentationen kunne redegøre og argumentere for valg og fravalg, der er fortaget undervejs i processen. Lærerne fortæller i interviewet, at de oplever eleverne bliver mere problemløsende i den måde de arbejder sammen på. Det falder dem mere naturligt at afprøve og inddrage forskellige materialer for at nå frem til den rette løsning. Gennem øvelser og i fælleskab kommer motivationen til at løse opgaven, og eleverne tager ejerskab, det fremmer igen motivation. Vi ved at motivation er en væsentlig drivkraft for læring, men det har også betydning, at elever kan se, hvad opgaven skal ende ud i. Som f.eks. da jeg besøgte skolen. Der lød opgaven: "I skal fremstille et fugleaggregat, der skal sættes op i haven til byens ældreboliger". Eleverne får struktur på opgaven gennem de ovennævnte læringsrum (KIE-modellen). I det kreative rum handler det udelukkende om at få mange ideer i spil. I det innovative skal den valgte ide præciseres, og i det sidste entreprenante læringsrum skal ideen realiseres. Processen er ikke linjer. Det kan være, at det at eksperimentere med et materiale giver en ny ide, der kræver, at eleverne må gå tilbage til det kreative læringsrum. Lærerne på Engum mener, at faget har udvidet elevernes tilgang til valg af forskellige materialer. Og det fordrer elevernes evner til at bryde med det eksisterende, det traditionelle og i stedet tænke nyt – den 2. tese er opfyldt i Tanggaards forståelse af et kreativt læringsmiljø.

Håndværkets betydning

På spørgsmålet, om der inden for det håndværksmæssige er nogle begrænsninger ved at lægge fagene sammen, svarer lærerne, at de ikke ser det som fagets eller skolens opgave at gå i dybden med håndværket. Den ene lærer mener, at håndværket har mistet sin betydning i det samfund vi lever i. Lærerne mener ikke, vi skal uddanne snedkere, men lave kreative mennesker. Vender vi kort tilbage til Tanggaards 1. tese, så siger hun netop, at kreativitet bygger på viden om faget og fordybelse i fagets traditioner. Her mener jeg, at skolen overser noget væsentligt i forhold til elevernes dannelse. Skolen overser, at eleverne ikke får en grundlæggende viden om ressourcer, og hvorfor ting vi omgiver os med værdisættes forskelligt. Skolen skal på ingen måde undervise i sløjd med det formål at gøre eleverne til snedkere. Men hvordan skal man senere i livet kunne påskønne en velforarbejdet stol, hvis man aldrig selv har forsøgt at tilegne sig den håndværksmæssige viden. "Vi kan ikke nøjes med at opdyrke en evne til at tænke radikalt og lave synteser, hvis eleverne og de studerende ikke har nogen basis i fagene for at kunne lave disse". Ideer, viden og håndværk må følges ad, og det kunne gælde for alle fag i skolen. Tanggaard taler her om at tænke skolens praktisk-musiske fag sammen med viden og teori – det handler om skolens indhold.

Skolens indhold – boglig eller praktisk?

Det handler om elevernes kompetencer inden for fagene. Lærerne oplever, at mange elever, der har svært ved at sætte sig ned og lære matematik og dansk, kan få en succesoplevelse i faget, som giver dem større selvtillid. Men der er også eksempler på elever, der ikke kan finde sig til rette i nogen undervisningsformer, boglige eller praktiske, men her er der nok helt andre problemer, der skygger for en succesfuld skolegang. Vi må ikke i diskussionen om skolens indhold forfalde til myten om, at de praktiske fag kan redde den bogligt svage elev. Det er måden at arbejde på, der fremmer læring og ikke så meget mangelfulde kompetencer på et felt, der skal opvejes af et andet. Det er skolens opgave at lære eleverne arbejdsgange, der sætter dem i stand til selv at tilegne sig læring, det virker motiverende, og det får dem til at tage ansvar. Uanset hvilken undervisningsform og hvilket indhold der er tale om, er det læreren, der har overblikket, strukturerer og rammesætter undervisningen.

Lærerne på Engum skole har en forhåbning om at arbejdsgange, metoder og måden at tænke på i KDH vil påvirke de øvrige fag som dansk og matematik. De forestiller sig, at eleverne i højere grad end tidligere, vil tænke ud af boksen og være åbne for andre løsninger. Den forhåbning nærer jeg ikke. Når eleverne i KDH er i stand til at tænke på tværs af fag og bryde med traditioner samt inddrage forskellige materialer, så skyldes det, at faget er indrettet sådan – det er fagets identitet. Men skolens øvrige fag er fagopdelte, som vi kender dem. Så længe folkeskolen opdeler undervisning og indhold traditionelt, vil der allerede her ligge en afgrænsning, der ikke op-

fordrer eleverne til at tænke på tværs. Men ideen er god. Kreativitet og innovation vil ikke kun styrke de praktisk-musiske fag, men alle skolens fag. Dette uddybes og begrundes i artiklens sidste afsnit.

Innovation

Begrebet innovation bruges ofte med samme betydning som begrebet kreativitet, men er alligevel ikke helt det samme. Det skal præciseres her med henblik på at adskille dem. Ifølge KIE-modellen, som Engum skolen tilrettelægger KDH efter, beskrives det innovative læringsrum som, der hvor den valgte ide videreudvikles til et færdigt produkt. Den gode ide skal facetteres, hvilket vil sige, at man gennemgår og optimerer ideen. Ideen skal modnes. Begrebet er i mange år blevet sat i forbindelse med erhvervslivet og en økonomisk teori. Her har det været forbundet med at tilføre et produkt noget nyt inden for en markeds- og produktorienteret verden. Det var økonomen Joseph A. Schumpeter, der i 1912 fandt frem til begrebet. Han tillagde det både en samfundsopbyggelig og -nedbrydende betydning fordi: "Når man tilfører noget nyt til et eksisterende produkt, bliver det oprindelige produkt uaktuelt og forsvinder fra markedet." Mobiltelefoner er et godt eksempel. Kort tid efter vi har købt den sidst nye model, kommer der hurtigt en ny, som tilbyder flere funktioner. Det gør den tidligere model uinteressant, og den forsvinder igen fra markedet.

Som så mange andre begreber har innovation bredt sig til forskellige sektorer, organisationer og institutioner, offentlige som private. Således også inden for skole og uddannelse hvor der ligger en læringsstrategi i at kunne tænke og handle innovativt. I det kreative læringsrum, hvor eleven lærer at tænke på tværs eller "ud af boksen", er målet med det innovative læringsrum, at eleven skærper sine analytiske kompetencer (jf. KIE-modellen). I det innovative læringsrum må eleven gennemanalysere ideen for at blive klogere på, om den kan realiseres.

Innovation som grundtanke i udskolingen

Erritsø Central skole i Fredericia har siden 2006 tilbudt eleverne i udskolingen en innovationslinje. Undervisningsformen på innovationslinjen er tilrettelagt efter samme didaktik som på Engum skolen. Den store forskel ligger i, at man på Erritsø Central skole indtager mange flere fag på linjen og ikke adskiller teori fra praksis.

Tanken er at introducere eleverne til en innovativ tænkning og arbejdsform for at udvikle elevernes erfaringer med innovative arbejdsprocesser. Når eleverne vælger denne linje siger de ja til den måde at arbejde på i fag som matematik, fysik og dansk. Det er lærernes mål gennem en dynamisk undervisningsform at udvikle en naturlig stræben efter ny viden og kreativ tænkning. Det foregår på den måde, at eleverne skal finde nye løsninger på en given problemstilling og selv anvender teorien til at facettere ideen. Et godt

eksempel, som skolelederen tager frem i interviewet, er fortællingen om den dreng, der ikke kunne finde sig til rette i dansktimerne. Han kunne aldrig skrive mere end en halv side, så fik han skrivet krampe og gik i stå. På innovationslinjen fik han en problemstilling og ud fra den fremstillede han en advarselshat for blinde. Efter skoletid gik han hjem og skrev 40 sider ned om hele projektet.

Denne fortælling er et godt eksempel på, hvordan drengen selv sætter sine interesser og sin viden i spil og får løst opgaven. Gruppen udgør et praksisfællesskab, hvor læringen er situeret og tæt på en hverdagslignende kontekst. Eleven kan derfor umiddelbart forbinde den viden, der er krævet for at finde en løsning og udvikle produktet. Skolen har længe favoriseret en curriculumtænkning med test og evaluering. I en stræben efter et højt fagligt niveau, der udelukkende bygger på teori, taber nogle elever motivationen. Den tværfaglige undervisning som praktiseres på Erritsø Central skole med innovationslinjen, giver både praktiske og teoretiske læringsmuligheder, hvilket gør det muligt at inkludere alle elever i undervisningen.

De praktiske fags berettigelse i skolen

Denne artikel har forsøgt at give et bud på, hvad kreativitet og innovation kan bidrage med i forhold til håndarbejde og sløjd. Der er givet et eksempel fra Engum skole på et kreativt læringsmiljø med Tanggaards tre teser som teoretisk baggrund. Faget bidrager til debatten om, hvordan de praktiske fag kan indrettes og prioriteres i skolen. Det lægger op til en type tværfaglighed inden for de tre fags rammer, som får eleverne til at tænke bredere hvilket samtidig giver dem et større materialekendskab. Men hvorfor ikke udbrede tværfagligheden til skolens øvrige fag, som de har gjort det med innovationlinjen på Erritsø Central skole, og dermed har trukket kreativitet og innovation tydeligere frem i skemaet. Undervisningen omfatter mange flere fag, og det lægger op til at inddrage andre teorier og materialer. Den tværfaglige undervisning er tilrettelagt i en vekslen mellem teori og arbejdet med den praktiske udformning af opgaven. Denne vekslen fremmer forståelsen af hvordan teorien kan anvendes i praksis, og det vil for nogle elever gøre teoretisk viden tilgængelig og dermed forståelig. Som i eksemplet med drengen, der fremstiller en hat til blinde. Det er tydeligt, at den kreative tænkning bag rammesætningen for drengens og de øvrige elevers læreproces kunne få mindre boglige elever ind i et egentligt læringsfællesskab. Et læringsfællesskab der gav dem udfordringer, de selv kunne se meningen med. Og et læringsfællesskab, der bragte dem i en flowlignende tilstand, som fik dem til at læse lektier for interessens skyld. Jeg mener, at tiden er løbet fra den nuværende måde at arbejde på i de praktiske fag. Og her tænker jeg ikke kun på håndarbejde og sløjd. Hvorfor ikke udbrede den tværfaglige

undervisning? Skolens praktiske fag kan med fordel forenes med teoretisk viden. En undervisning der bygger på viden om fag og traditioner, hvor eleverne har mulighed for at eksperimentere sig frem, kan, som jeg ser det, give elever en mere helhedsorienteret læring.

Skolen i videnssamfundet

Gennem historien har vi i Danmark udviklet skolen, så undervisning og indhold er i overensstemmelse med samfundsudviklingen. Tidligere tiders skolereformer gjorde op med dogmatiske indlæringsmetoder, som udviklingen var løbet fra. Håndarbejde og sløjd, som de foreligger i dag, blev indført under reformen Den Blå Betænkning. Fagene blev anset for at fremme elevernes alsidige udvikling. Reformen skulle gøre op med en traditionel indlæringspædagogik, og var således de første skridt hen mod reformpædagogikken.

Man kan hævde, at kreativitet og innovation har visse ligheder med reformpædagogikken og at der af den grund ikke er tale om nytænkning. Men der er måske noget, vi har glemt fra denne reform. Eksemplet med drengen bekræfter, at elever har forskellig tilgang til læring og skolen må kunne rumme sådanne elever. Skolelederen på Erritsø Central skole pointerede, at vi ikke længere lever i et industrisamfund, hvor læreren sidder inde med den altdominerende viden. Vi har ikke længere brug for borgere, der læres op efter en kanontænkning, men derimod kreative mennesker, der kan tænke ud af boksen og bryde med det eksisterende.

Det bekræfter også, hvorfor de asiatiske lande ligger i toppen og Danmark i bunden af PISA-undersøgelserne. Lande som Brasilien, Singapore og Rusland læser og uddanner sig ud af fattigdom. De er i gang med at bygge et industrisamfund op med uddannelsesreformer og daginstitutioner, som vi kender dem. I Danmark og i andre vestlige lande skrumper industrisamfundet, og den nationale skole visner. Vi må finde en ny form for undervisning, som er langt mere digital, langt mere individuel og langt mere innovativ. Men det handler ikke om at smide barnet ud med badevandet. Der er noget vi er gode til i Danmark. Noget som får udviklingslande til at rejse hertil for at blive klogere. Vi har en enhedsskole, som gør eleverne i stand til at tænke selv, og de bliver gode til at samarbejde. Med Christine Antorinis tiltag, Ny nordisk skole, bliver det interessant at se, hvordan fag og indhold udformes, så alle elever får lige adgang til læring i videnssamfundets skole.

For mere konkrete bud på fremtidens skole kan jeg henvise til bacheloropgaven, som denne artikel bygger på. I opgavens perspektiverende afsnit ser jeg på Steen Hildebrandts visioner og ideer om indretning af skolen i videnssamfundet.

Sæt fokus på konteksten når eleverne laver matematiske modeller

af Mads Thorsen

"Ved at arbejde med konteksten i matematikundervisningen kan man ikke kun hjælpe eleverne til at løse modelleringsopgaver og derigennem udvikle matematiske kompetencer og færdigheder, man kan også hjælpe dem til at transformere måden de tænker matematik på og fremme kreativitet og innovation."

På en råkold januar morgen har jeg netop stillet mine elever en opgave. De skal løse en hypotetisk problemstilling omhandlende en omstrukturering af togvogne i Hamborg. Intentionen er, at eleverne skal udvikle deres modelleringskompetence. Håbet er, at eleverne ved at arbejde med tog får nemmere ved at opstille en brugbar og anvendelig matematisk model af problemstillingen.

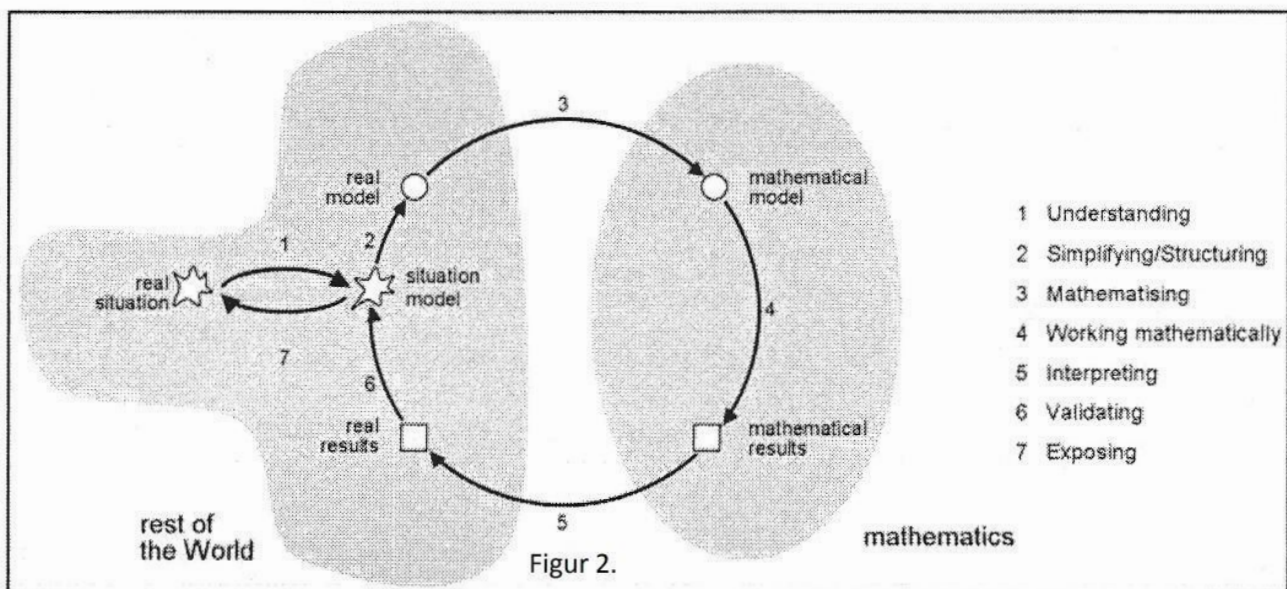
At modellere på tysk i Sverige

Opgaven som jeg stillede eleverne, var ikke en jeg selv havde lavet. Jeg var selv blevet stillet opgaven året forinden på kurset "Mathematics Problem Solving in European Teacher Education" i Växjö Sverige. Det var ikke kun opgaven jeg fik med tilbage i bagagen. Mit syn på modelleringsprocessen blev radikalt ændret af den tyske underviser på dette kursus.

Ved at betragte modelleringsprocessen i et konstruktivistisk perspektiv (se figur nedenfor), lagde denne tyske underviser kimen

til min senere hypotese. Hvis eleverne forstår verden forskelligt i kraft af deres individualitet og forskellighed, har de også alle forskellige indgangsvinkler til at skabe en matematisk model. Jeg begyndte at overveje kontekstens betydning for de matematiske modeller.

Min formodning var, at man ved at arbejde med elevernes forståelse af de dele af virkeligheden der inddrages i problemstillingen, støtter eleverne i at få en forståelse, som er et godt udgangspunkt for gennemførelsen af modelleringsprocessen.



Til at undersøge min ide søgte jeg igen sydpå til Tyskland, hvor det i forbindelse med SINUS og DISUM projekterne med Werner Blum, Dominik Leiss m.fl. blev undersøgt, hvilke faktorer der medvirker til, at eleverne får en anvendelig forståelse af modelleringsopgaverne (se Leiss). Det der var yderst interessant for mig var, at de i deres forskning påpegede, at bl.a. elevernes forudgående viden om konteksten samt elevernes *følelser* og *overbevisninger* for konteksten har betydning for hvilken forståelse af problemstillingen eleverne får. Desuden viste forskningen også, at der var en klar sammenhæng mellem forståelsen af problemstillingen og løsningen af problemstillingen igennem modellering.

Inden vi vender tilbage til hvordan jeg forsøgte at støtte elevernes forståelse ved at arbejde med tog som kontekst, vil jeg benytte lejligheden til at tydeliggøre, hvorfor eleverne skal støttes i modelleringsprocessen og vise hvorledes modellering kan ses som en metode til læring af matematiske begreber og færdigheder.

Matematik er en tilgang til verden

Lad os dvæle lidt ved overskriften. Hvis man kan acceptere at overskriften rummer en vis mængde sandhed i sig, har man allerede accepteret en væsentlig grund til at eleverne skal modellere og lære at modellere. Hvis matematik skal være en tilgang til verden for eleverne, må eleverne lære at gøre verden til noget matematisk (opstille en matematisk model), og at sige noget om verden på baggrund af matematikken.

Der er i selve matematikken en væsentlig grund til at modellere, men i matematikundervisningen er der også andre væsentlige grunde til at fokusere på, at eleverne lykkes med at modellere. Modellering anvendes ofte som en måde at introducere og aktualisere matematiske emner og begreber. Opgaver som stilles til eleverne i undervisningen, vil i en analyse kunne ses som modelleringsprocesser der er påbegyndt af underviseren eller opgaveforfatteren og stoppet for at eleverne skal tage over. Når vi ser på opgavetyper der ikke har karakter af træning, er målet med opgaven at der sker en matematisering (se Skott, Jess & Hansen, 2008, s. 399) hos eleven. Især i forbindelse med horisontal matematisering, når eleverne matematiserer områder der endnu ikke er sat på matematisk symbolform tror jeg på at kontekstsætning har høj betydning. Det er jo netop den vi tager udgangspunkt i for at eleverne kan udvikle en matematisk procedure- og symbolforståelse til behandling af det pågældende problem. Lad mig referere et eksempel fra min seminarielærebog (se Skott, Jess & Hansen, 2008). Klassen arbejder med, hvor mange borde der skal stilles frem til forældremødet, for at alle kan komme til at sidde ned. I eksemplet vises det hvordan denne problemstilling kan lade sig udvikle til en notationsform omkring division, altså en horisontal matematisering, fordi vi i starten ikke har nogen symbolform eller procedure til at behandle

problemstillingen med. Min påstand er at dette heldigvis lykkes fordi eleverne har en forståelse af den kontekst, den horisontale matematisering tager udgangspunkt i. Rent hypotetisk kunne man spørge om konteksten ville kunne danne baggrund for en matematisering hvis eleverne aldrig havde siddet ved et bord.

Skal vi så ikke bare finde kontekster der passer?

Det kommer helt an på målet. Ser vi modellering som et mål eller et middel? Fra et skolematematisk perspektiv kunne man fristes til at tænke at modellering først og fremmest er et middel til at opnå kundskaber og færdigheder. I så fald bliver det mildest talt kunstigt, og skolematematikken bliver for skolematematikens skyld. Skolematematikken fjerner sig derved fra matematikken. Overgangen mellem den virkelige verden og den matematiske verden er et element i modelleringsprocessen, der viser sig at volde store problemer (se Crouch, R. & Haines, C., 2003). Derfor giver det mening at træne eleverne i disse overgange hvis ikke skolematematikken skal fjerne sig fra matematikken. Det er derfor også vigtigt at beskæftige sig med kontekster som eleverne ikke umiddelbart har den fornødne viden til at kunne konstruere. De skal kunne opnå en tilfredsstillende forståelse af problemet som udgangspunkt for modelleringen. Godt begyndt er halvt fuldenendt gælder også her. Kan vi lære eleverne vigtigheden af konteksten og give dem strategier til at behandle konteksten på en måde, der sætter dem i stand til at få et godt udgangspunkt, vil eleverne blive bedre til at anvende matematiske modeller som redskab til at løse de problemstillinger der møder undervejs, både i skolematematikken og uden for skolen.

Kommunikation som mulig kontekstsætter

Det grundlæggende vilkår, hele hypotesens fundament, er at eleverne har forskellige forståelser af den samme kontekst. Derfor må vi udvikle strategier der tager højde for dette. Dialog og kommunikation giver eleverne mulighed for at teste egen og andres forståelser og lade dem udvikle sig derigennem. Derfor valgte jeg kommunikative projekter som en mulig strategi til eleverne.

"Communication serves to develop shared and mutual understandings. The chief mechanism for exposing one's own and testing the other's understandings is inherent in dialogue itself, in the successive sequences of utterances and turns" (se Linell, 1998, s. 78).

Kommunikative projekter skal forstås bogstaveligt. Ved kommunikation søger deltagerne at løse et problem knyttet til det fælles projekt. Begrebet projekt indebærer en forudgående planlægning og intention, dog med en åben tilgang og undersøgende adfærd, desuden er der en orientering mod fremtiden. Projektet skal føre til nye spørgsmål og udvikles imens det udføres (se Linell, 1998, s. 218).

Målet for det kommunikative projekt er essentielt. Det er hvad projektet ønsker at finde ud af, eller ønsker at løse, der definerer det kommunikative projekt. Linell forklarer det således;

"A communicative project aims at solving a communicative "problem" of some kind; problems of establishing an interpretation or a shared understandings of something" (se Linell, 1998, s. 218)

Nøjagtig dette er hvad jeg søger som redskab til at udvikle elevernes eventuelle manglende forudgående forståelse og viden om konteksten. Ideen er at igangsætte et kommunikativt projekt i klassen der omhandler den kontekst, som er baggrund for modeleringsproblemet.

Linell beskriver hvordan kommunikative projekter ofte igangsættes af en deltager med en intention om at løse det kommunikative problem, og beskriver både hvorledes der kan være enten symmetri eller asymmetri i forbindelse med udøvelsen af projektet. (se Linell, 1998, s. 217-221)

Dette betyder at der ikke er noget til hinder for, at læreren igangsætter det kommunikative projekt og samtidig åbner op for en diskussion om, hvor meget eller lidt lærerstyret projektet skal være. Linell stiller ikke krav til hvor meget eleverne skal deltage i projektet, alle elever skal altså ikke nødvendigvis deltage aktivt, men optionen til at deltage er essentiel, da der her netop er muligheder for at reparere forståelser eller bidrage til den fælles forståelse.

En model for hvorledes en sådan reparation finder sted beskriver Linell (se Linell, 1998, s. 216):

- » (Precursors)
- » Core utterance (containing the major source, the "repairable")
- » Reaction (calling for a repair; "repair initiation")
- » Attempted repair
- » Reaction to repair (sometimes expanded into a sequence)
- » Exit

Jeg har konstrueret et tænkt eksempel til illustration. Det kunne have fundet sted som følger:

Lærer: "Hvad er vigtigt at vide for at løse opgaven?" (Precursor)

Elev 1: "At det er toge vi bruger til at få bilerne derned" (Precursor)

Elev 2: "Ja, og at man skal kunne komme til både Madrid, Rom og Athen fra København" (Precursor)

Lærer: "Hvordan virker tog?" (Precursor)

Elev 2: "De kører" (Precursor)

Lærer: "Hvordan kører tog?" (Precursor)

Elev 2: "Ligesom biler" (Core utterance)

Lærer: "Det er jeg ikke helt med på, hvordan kører biler?" (Reaction)

Elev 2: "De har en motor som trækker hjulene rundt" (Attempted repair)

Lærer: "Det er jeg med på, men er der ingen forskel på hvordan biler og toge kører?" (Reaction to repair)

Elev 2: "Det ved jeg ikke"

Elev 1: "Toge kører ikke på almindelige veje, de kører jo på skinner" (Attempted repair på vegne af Elev 2)

Elev 2: "Nå ja, det vidste jeg egentlig godt. Men udover det kører de på samme måde"

Lærer: "Betyder det noget for opgaven" (Reaction to repair)

Elev 2: "Næ det tror jeg ikke"

Elev 1: "Men de kan jo ikke lige sådan overhale hinanden så" (Attempted repair på vegne af Elev 2)

Lærer: "Hvad mener du med det?" (Reaction to repair)

Elev 1: "De kan ikke komme udenom hinanden på skinnerne, de kan nemmere spærre for hinanden" (Attempted repair)

Lærer: "Hvad tænker du om det Elev 2?" (Reaction to repair)

Elev 2: "Det kan jeg godt se, det er ikke helt som biler, de kan nemmere komme forbi og rundt om hinanden" (Exit)

Sammenhænge mellem de nye kommunikative projekter og den kendte reformmatematiske kommunikation

En analyse af den klassiske kommunikation i matematikundervisningen før den blev udfordret af reformmatematikerne viste at den kunne karakteriseres ved I (initiation) R (response) og E (evaluation). Læreren skulle igangsætte, eleverne svare, og derefter var det op til læreren at evaluere svaret, hvorefter processen kunne begynde forfra afhængig af om elevernes svar var korrekt eller forkert. Populært kaldes denne form for kommunikation for "gæt hvad læreren tænker" kommunikation (se Skott, Jess & Hansen, 2008, s. 241-245). I den traditionelle kommunikationsform har læreren ingen eller lille mulighed for at forstå elevernes tanker, forståelser samt overvejelser bag svaret da læreren er orienteret mod det rigtige svar.

En sådan kommunikativ genre i klasserummet og matematikundervisningen rummer, for mig at se, intet potentiale i forhold til det ønskede kommunikative projekt, hvor man ønsker at finde en fælles forståelse af en kontekst og derved kompensere for elevernes eventuelle manglende forståelse og viden om denne kontekst. Grunden til dette er at der ikke bliver skabt rum til at udveksle forståelser, og eleverne bliver ikke opfordret til at forklare hvad de mener.

Reformmatematikerne ønskede derfor at skabe flere metaproceser, end den ene procent der var tilfældet i den klassiske kommunikation, igennem en ændring af I'et og E'et i kommunikationsmodellen. Når der sker en metaproces:

"... skal eleverne ikke bare formulere et faktisk svar, men også forklare baggrunden for det" (se Skott, Jess & Hansen, 2008, s. 243).

En sådan kommunikation fjerner desuden definitionsmagten fra læreren til et fælles projekt, Hansen m.fl. siger:

"I stedet skal de finde ud af og argumentere for, hvad der er rigtigt på baggrund af antaget-fælles forståelser af definitioner og antagelser" (se Skott, Jess & Hansen, 2008, s. 246).

Målet, som beskrevet ovenfor, har klare referencer til Linells kommunikative projekter.

"A communicative project aims at solving a communicative "problem" of some kind; problems of establishing an interpretation or a shared understandings of something" (se Linell, 1998, s. 218).

Jeg vil gå så langt som til at sige at en reformorienteret måde at tænke kommunikation på kan ses som kommunikative projekter, hvis mål er at udvikle og skabe en fælles forståelse af matematiske begreber og procedurer. Hvis den reformorienterede kommunikation er den praksis der ligger til grund for den kommunikative genre, er mit projekt med at finde en fælles forståelse af en kontekst, og derved kompensere for elevernes eventuelle manglende forståelse og viden om denne kontekst, tættere på at lykkes.

Der er dog endnu flere punkter, hvor den reformorienterede kommunikation understøtter projektet. Ved at ændre I'et til et oplæg, der ikke lægger op til simple svar, men til forklaringer mm., og ved at ændre E til F (feedback), opfordres eleverne til yderligere at reagere på igangsætningen og responsen (Skott, Jess & Hansen, 2008, s. 246-256). Her ser jeg at aktørerne hele tiden bliver udfordret på deres forståelser og overbevisninger.

Hvis vi sammenligner den reformorienterede kommunikationsform med Linells beskrivelse af et kommunikativt projekt, ser jeg elevernes respons (R) som "core utterance", der rummer potentiale til reparation. Læreren igangsætning har karakter af "precursors", der skal skabe rum for elevernes respons eller "core utterance". Feedbacken fra eleverne og læreren er "reaction", hvorefter dette fortsætter ind til reparationen er fuldført, eller ind til klassen er blevet enige om en antaget-fælles forståelse. Jeg har for overblikkets skyld lavet nedenstående tabel over sammenligningen.

Kommunikation i et kommunikativt projekt	Kommunikation i en reformorienteret matematikundervisning
Precursors	Igangsætning
Core utterance	1. respons
Reaction	1. feedback
Attempted repair	Respons
Reaction to repair	Feedback
Exit	Opnåelse af en antaget-fælles forståelse

Modellen for hvordan kommunikationen i en matematiksamtale foregår, er i begge tilfælde konstrueret, og jeg skal understrege at der i reaction/feedback er mulighed for nye projekter eller igangsætninger, som rummer nye potentialer. Der kan vise sig mange veje til en antaget-fælles forståelse.

Pointen eksemplificeret

Alle disse til tider komplicerede teorier handler ofte om at læreren italesætter konteksten og skaber rum for dialog og kommunikation om samme kontekst i matematikundervisningen. Lad mig komme med et eksempel med Pernille Pinds 'Grubler' om ræven, hønen og majs-kolben som afsæt.

"En landmand er taget på tur med en ræv, en høne og en majs-kolbe. Undervejs kommer de til en flod som skal krydses. Heldigvis ligger der en lille båd som de kan bruge til at komme over floden. Problemet er blot at der kun er plads til manden og en af de tre andre. Og hvis ræven lades alene med hønen, vil hønen blive ædt. Ligesom hvis hønen lades alene med majs-kolben, vil majs-kolben blive ædt. Hvordan kan manden få bragt både ræv, høne og majs-kolbe sikkert over floden?"

Efter at opgaven er stillet er det nu tid til at indlede det kommunikative projekt vedrørende konteksten. Hvad er det egentlig der sker, hvilke rammer udstikker konteksten? I denne grubler er hele udfordringen forståelsen af at konteksten tillader landmanden at tage enten ræven, hønen eller majs-kolben med tilbage igen, de må bare ikke være sammen uden ham. Når denne forståelse er der, er grubleren ikke særlig kompliceret og kræver heller ikke mange matematiske færdigheder udover modelleringskompetencen. Det interessante er her at det ikke er lærerens opgave at fortælle dette, men at igangsætte projektet hos eleverne som skal undersøge og kommunikere om hvad konteksten tillader. Så simpelt er mit budskab: italesæt konteksten som noget vigtigt i modelleringsprocessen, igangsæt og skab rum for dialog som har karakter af kommunikative projekter der omhandler konteksten.

Matematik og modellering – innovativ og kreativ virksomhed

Kreativitet og innovation er egenskaber, som for mig at se, ofte er det springende punkt i udarbejdelsen af ny viden og erkendelser. Kreativitet og innovation ser jeg som kerneelementer i en modelleringsproces der behandler ægte problemer¹, og hvor der i modelleringsprocessen ikke gives hjælp via metoder af læreren.

For at perspektivere mit arbejde videre end matematikken vil jeg gerne introducere Carl Otto Scharmers ideer til at skabe udvikling

og forandring i grupper. Jeg vil forsøge at relatere det tilbage til min undersøgelse og relatere det til matematikken igen.

Scharmers "teori U" er en beskrivelse af en proces eller social teknologi der, hvis den lykkes, skaber innovation og forandring i gruppen, teamet eller i organisationen. Bevægelsen ned i U'et beskrives af Scharmer som en åbning af henholdsvis sindet, hjertet og viljen. Deltagerne skal først blive seende, dernæst sansende for så at blive "presencing" (se Scharmer, 2008, s. 43-45), jeg vil dog ikke beskæftige mig med de to sidste åbninger i bunden af U'et.

Når vi hverken ser eller sanser eller presencer, downloader vi, det vil sige vi henter allerede kendte handlings- og tankemønstre ned for så at bruge dem på situationen. Scharmer beskriver det selv således;

"Det, vi gør, er ofte baseret på vanemæssige handlings- og tanke-mønstre. En kendt stimulus fostrer en kendt respons. Hvis vi skal bevæge os hen imod en åbning til en fremtidig mulighed, må vi forstå, og opgive, den fremherskende "downloading-modus", der får os til kontinuerligt at reproducere fortidens adfærdsmønstre" (Scharmer, 2008, s. 121).

Jeg ser at downloading kan karakteriseres inden for matematikken som træningsopgaver hvor vi møder en variation af en opgave, hvor vi kender metoden til at løse opgaven, derfor henter vi metoden ned uden videre. Jeg mener samtidig at downloading bliver irrelevant, når opgaven skifter karakter til et problem. Problemer er kendetegnet ved at personen, for hvem det er et problem, ikke kender metoden til at løse opgaven. Sådan en situation er modelleringsproblemet. Når vi skal væk fra det såkaldte "downloading-modus" må vi først begynde at se.

"Når vi har vænnet os fra at downloade, bevæger vi os over på det stadie, hvor vi begynder at se. Vores opfattelse bliver skarpere, og vi bliver klar over, hvilken virkelighed vi står over for. Hvis vi tænker og handler ud fra denne kognitive sfære, opdager vi i periferien heraf mellemrummet imellem den iagttagende og det iagttagne" (se Scharmer, 2008, s. 131).

"Der er tre forskellige principper, der kan hjælpe os med at bevæge os fra downloading til seen. 1) at have en helt klar opfattelse af spørgsmålet og intentionen, 2) at gå ind i de væsentlige kontekster og 3) at nulstille/slippe alle meninger og indgroede opfattelser og være parat til at undres" (se Scharmer, 2008, s. 133).

At have en situationsmodel mener jeg netop betyder at man har en opfattelse af hvad opgaven er, og hvorfor opgaven stilles, at man forstår situationen rigtigt. Ved at beskæftige os med og anerkende

¹ Med ægte problemer, henvises til problemer som kun kan løses uden på forhånd kendte metoder

konteksten som en væsentlig del af opgaven, skaber vi ligeledes en fordring om at gå ind i de væsentlige kontekster for problemet.

Det sidste princip er sværere direkte at oversætte, men kommunikationen i reformmatematikken bygger på at finde en antaget-fælles forståelse. Desuden definerer Scharmer dialog som "det at se sammen" og siger således:

"Den primære opgave i lederskabet er at forbedre den individuelle og systemiske evne til seen, til virkelig at forstå den realitet, som mennesker står over for, og derefter at handle. (...) Således er lederens virkelige virkefelt at hjælpe folk til at opdage den kraft, der ligger i at se og at se sammen" (se Scharmer, 2008, s. 137).

Igennem en undervisning som foreslået i denne opgave, ser jeg, at undervisningen er med til at åbne elevernes øjne så de kan se problemet og iagttagte det. En undervisning som denne er med til at træne eleverne i at bevæge sig væk fra "downloading-modus" og over imod mere kreativitet og innovation.

Konklusion på mit kommunikative projekt

Jeg er helt sikker på at arbejdet med konteksten i matematikken rummer store potentialer, og jeg er sikker på at kommunikative projekter kan blive en strategi til at arbejde med konteksten. Jeg er overbevist om at eleverne derved ikke kun trænes i kontekster, men at de samtidig transformerer deres måde at gå til opgaver på. Måden at kommunikere matematik i reformmatematikken hjælper og støtter ikke kun eleverne i undervisningen, den transformerer sammen med andre elementer af reformmatematikken selve måden eleverne tænker om matematik på (se Skott, Jess & Hansen, 2008, s. 48-52). Situationerne kan sammenlignes. En undervisning der retter sig mod konteksten som foreslået i denne studie, vil i mine øjne træne eleverne til at se, men vil også vænne dem til at se. Eleverne vil ritualisere arbejdsformen ved at blive introduceret til den i undervisningen. De skal individualisere konteksten som en del af det handlemønster der hører sig til modellering (se Skott, Jess & Hansen, 2008, s. 94-99). En målsætning for mig med en undervisning som foreslået vil være at eleverne ser konteksten som en strategisk mulighed, og som en kreativ mulighed, når de på egen hånd skal løse problemer og modellere.

Bibliografi

Ammundsen, I. N., & Kjems, E. (7. 4 2011). *Årsager til hudkræft*. Hentet 13.2 2012 fra Kræftens Bekæmpelse: <http://www.cancer.dk/Hjaelp+viden/kræftformer/kræftsygdomme/huden/aarsager+hudkræft/>

Andersen, F. Ø. (2007). Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I P. F. Peter Brodersen, *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 149-168). København: 2007.

Crouch, R., & Haines, C. (2003). *Mathematical modelling: transitions between the real world and the mathematical model*. Taylor & Francis.

Imsen, G. (2008). *Elevers verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendal.

Kristensen, H. J. (2009). *Didaktik & Pædagogik*. København: Gyldendal.

Lampert, M. (u.d.). *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. Hentet 17.2 2012 fra Samfundslitteratur: http://www.samfundslitteratur.dk/fileadmin/Pdf_er/lampert_143-158.pdf

Leiss, D., Schukajlow, S., Blum, W., Messner, R., & Pekrun, R. (2010). The Role of the Situation Model in Mathematical Modelling – Task Analysis, Student Competencies, and Teacher Interventions. *Journal für Mathematik-Didaktik*, s. 119-141.

Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue : Talk, interaction and context in dialogical perspectives*. John Benjamins B.V.

Matthew, D., & Sutton, C. D. (2004). *Social research – the basics*. London: SAGE Publications Ltd.

OECD. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment*. OECD Publishing.

Pind, P. (2010). *Gode grublere*. Forlaget Pind og Bjerre

Scharmer, C. (2008). *Teori U*. Hinnerup: Ankerhus.

Schou, J., Skott, J. Jess, K., & Hansen, H. (2008). *Omega*. Forlaget Samfundslitteratur.

Skott, J., Jess, K. & Hansen, H. (2008). *Delta – fagdidaktik*. Forlaget Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles mål 2009 Matematik*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (21. 8 2010). *Folkeskoleloven*. Hentet 17.2 2012 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039&exp=1>

Den religiøse dimension som nøglebegreb i folkeskolefaget kristendomskundskab

af Rasmus Jensen

Nærværende artikel præsenterer en tolkning af folkeskolefaget Kristendomskundskabs formålsbeskrivelse og dens brug af begrebet *den religiøse dimension*. Artiklen undersøger hvilken betydning dette begreb burde have for fagets selvforståelse, samt hvilke aktuelle udfordringer, der følger med samme selvforståelse. Artiklens udgangspunkt er antagelsen af, at faget synes at savne berettigelse, men dens konklusion er, at skolen samtidig kan have tillid til at faget giver eleverne mulighed for sammen med læreren at tilnærme sig sandheden.

Artiklens udgangspunkt er antagelsen af, at faget synes at savne berettigelse. Dette skal forstås i den forstand, at faget synes irrelevant for mange moderne unge¹, som ifølge min om end ringe så dog erfaring, forkaster faget med fraser som "Jeg tror ikke på religionerne" eller "Jeg tror ikke på Gud". Som om dette, troen, var et særskilt krav for at kunne opnå mening gennem faget. Desuden afdækkede Kristeligt Dagblad i 2009 i artiklen *Skoler svigter kristendomsfag* fra 2. oktober, at faget var meget underprioriteret af folkeskolerne. Der er altså et problem med den faglige og kulturelle berettigelse, og dette skaber problemer vedrørende fagets opbakning – og det kan mærkes. Ud fra denne antagelse tolkes fagets formål med særlig vægt på ovennævnte religiøsitetbegreb for at påvise, at fagets berettigelse hviler på fagets grundmetode: nemlig *at belyse det, der angår mennesket ubetinget*.

Fagets faglige berettigelse – vi skal tale om hvad meningen med livet er

Som kristendomskundskabslærer er der mange udfordringer forbundet med at undervise i faget, og særligt én viser sig med stor tydelighed og forlanger at blive taget i betragtning. Problemet er spørgsmålet om faglig berettigelse. Mange kan nok på stående fod forsvare faget med synspunkter og argumenter, som er fæstnet dybt i både historiske forhold og i kravet om, at grundskoleelever skal forlade folkeskolen med en vis indsigt i fortidens måde og kultur. Andre vil fremhæve håbet om at vække åndelighed i eleverne. Heldigvis er vi bevæbnet med vores faghæfte, Faghæfte 3 af 2009, og der foretager vi oplag og læser formålet med faget. Formålet med faget stk. 1. lyder i disse år således:

"Formålet med undervisningen i kristendomskundskab er, at eleverne opnår kundskaber til at forstå den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre" (Faghæfte 3, Undervisningsministeriet, 2009).

Den religiøse dimension er et teoretisk samlebegreb hvorunder religiøs og filosofisk aktivitet som alment fænomen gøres til et universelt menneskeligt forehavende, noget som vi alle som én har del i. Paul Tillich (1886-1965) som knæsatte begrebet, slog fast, at den religiøse dimension skal forstås som *"menneskets væren, når det gælder meningen med dets liv og med eksistensen overhovedet"* (Tillich, 1958, s. 7-8). Det er en meget bred definition, men dimensionens indhold hersker der ingen tvivl om, for det er Løgstrups uløselige spørgsmål² vi støder på i den religiøse dimension. De spørgsmål som ægger os til at tyde vores tilværelse og tolke den som helhed.

1 Det er oplagt at tage denne gruppe i betragtning, da de er fagets (mest centrale) brugere, eftersom at faget er et folkeskolefag

2 Eksempelvis det klassisk-filosofiske spørgsmål: Hvad er det gode liv?

Læreren kan med rette betænke sig en ekstra gang med afsæt i nævnte formål inden undervisningen skal begynde. For fagets formål er ikke i sig selv dets kundskabsområde. Dette kan af formålets stk. 2. ses blandt andet at være *kristendommens historiske og narrative fremtrædelser, samt andre livsanskuelser*. Af stk. 3. fremgår det, at faget skal hjælpe eleverne til *gennem livsspørgsmål at tage stilling og holde medansvar i et demokrati*.

Hvad skal man da stille op? Undervisningen skal på en måde hæve sig over det umiddelbare indhold, som kunne være en af kristendommens historiske eller litterært-narrative fremtrædelser, en historisk epoke eller en helligtekst, og handle om *totaltydninger af liv og eksistens*. Tydningen af mening, som man kunne kalde dette fagets refleksive potentiale, skal være fremmende for elevernes frie personlige stillingtagen, deres muligheder for medansvar i et demokratisk samfund, og i yderste forstand lade dem få indsigt i livstolkningers betydning for dem selv og andre. Det er en kompliceret opgave som kan formuleres samlet som: udfordringen at lade undervisningen handle om helheden og ikke alene om partikulariteter.

Kristendomskundskabsfaget handler altså om helhedstyding og enhver partikularitet, enhver enkelthed, må støtte det formål at lade eleverne forstå universelle sammenhænge som transcenderer, inkluderer eller hæver sig over enkeltheder. Det kan lyde meget indviklet, men lader sig koge ind til, at når kristendomskundskab står på skemaet, så skal vi tale om hvad meningen med livet er. Vores redskaber til at fremme samtalen om livets mening er netop alt det, som ligger inden for vores kundskabsområde: bibelske fortællinger, kristendommens historiske fremtrædelser, andre religioner samt livsspørgsmål, som jeg tidligere kaldte de uløselige spørgsmål (liv- og religionsfilosofi og etik).

Dette er kristendomskundskabs arbejdsbetingelser. Fagets berettigelse er dets stræben mod legitimeret normativitet. Noget så fornemt som den aktive søgen efter meningen med livet. Vi kan desværre ikke påstå at kende den, men vi må med Løgstrups ord arbejde i tiltro til at den findes.

Om kristendomskundskabs position som klemt mellem empirisme og postmodernisme og om en vis skævhed i skolen

Kristendomskundskabs kulturtradition falder under kunstarterne, den åndsvidenskabelige tradition, hvor troen på sammenhæng og mening fra oldtiden til nu har været flagskib for traditionens videreførelse. Denne tro på værdiladede (normative) sammenhænge er ikke en del af den empiriske tradition, som vi med en samlebetegnelse kalder naturvidenskaberne. I kristendomskundskabsundervisningen kan det ofte se ud til, at de to traditioner mødes i

strid om sandheden eller rettere fortolkningssynspunktet. Denne kulturkamp ildnes yderligere af det omgivne samfund, der indtager en kulturel position, som vi med endnu en samlebetegnelse kalder den postmoderne. Postmodernismen angriber sammenhænge, fremhæver partikulariteter, angriber vidensbegreber, fremhæver subjektivitet³ og ansporer til mistro over for den alment menneskelige etiske og moralske sammenhængskraft, som bygger på et humanistisk, åndsvidenskabeligt eller fornuftsmæssigt grundlag.

Det er min påstand, at man som lærer i kristendomskundskab ikke kan have et sådant postmoderne og kulturrelativistisk synspunkt, hinsides godt og ondt, hinsides sandt og falsk. For det er en lukket bevidsthed, som kun kan foregøgle og give relativerede svar på ellers oprigtige og måske endda dybfølte spørgsmål til hvad tilværelsen byder en, og hvad man bør gøre med det liv, der er en givet. Tilværelsesoplysningen kræver sammenhænge, som ikke er relativerede *"for hvis sammenhængsløshed da ingen tilværelsesoplysning"* siger Løgstrup i sin tale om folkeskolens formål i 1981.

Kulturrelativisme gør det meningsløst at samtale om livets mening, for der findes ingen tiltro til standarder, som man kan arbejde ud fra. Sat på spidsen af Skovgaard formuleres det således, at den kulturrelative dannelse er at forholde sig lidenskabsløst registrerende til det fremmede, at opgive ens egne vilkårlige forudsætninger samt at *"høre op med at forestille sig, at det skulle være muligt at anlægge et alment syn på, hvad der er respekt værd"* (Skovgaard, 1991, s. 16).

Den postmoderne ungdom

Thomas Ziehe har forsket i den postmoderne ungdom og har produceret flere værker om emnet. Tilgangen er pædagogisk-sociologisk og præsenterer flere dybsindige synspunkter, som kan være formålstjenlige at gengive her. Ziehes forskning peger på sammenhængen mellem postmodernismen og skolens overordnede legitimeringskrise og fremhæver, at skolen har mistet sin dørvogterrolle. Tanken er, at skolen tidligere fungerede som port til voksenverdenen ved formidlingen af en autoriseret dannelseskanon. De voksnes, og sammen med dem hele samfundets, verden kunne kun nås gennem skolen, og læreren var den regerende generations repræsentant. Dørvogtermekanismen var en aktuel virkelighed og skabte en aura over skolen, som gjorde at dens budskaber ikke blev opfattet som tilfældige, men som formidlinger af en overordnet faktisk og symbolsk realitet, som ikke var direkte angribelig af den enkelte skolegænger, lærer eller forældre.

Eleverne forventede ikke at skolens kanon, dets fælles tredje (undervisningsstoffet), var af direkte relevans for dem, men de tilslidtes deres egne behov for at kunne modtage denne kanon.

3 Her forstået specifikt som det fænomen at "den enkeltes perception aldrig kan gælde for andre per se"

Ziehe kalder dette for askeseprincippet og fortæller os at dette princip ikke nødvendigvis indtræder i dag, fordi eleverne kan nå voksenverdenen uden at underkaste sig skolens danneskanon. Eleverne opfatter heller ikke kanon som absolut gyldig længere, fordi den helt evident ikke er en overordnet, faktisk eller symbolsk, realitet i det omgivne samfund. De voksnes verden er heller ikke skjult for eleverne, men er nærmere eksponeret af mange veje og er derved frit tilgængelig.

Eleverne tager derfor udgangspunkt i sig selv, deres liv, deres livsverden, deres individuelle kulturelle og subkulturelle tilhørsforhold. Dette er postmodernismens konkrete fremtrædelse for skolen – og en stående udfordring for kristendomsundskabslæreren. Jeg ser ikke, at det giver mening at forveksle denne konstante subjektivering⁴, med nogen form for frihed, for det er ambivalens og tvivlrådighed, der giver sig til kende. Ziehe fortæller os, at det er eleverne, som mærker den flydende modernitet, hvor de er uden pejlemærker, fordi disse forekommer ugyldiggjorte. Hvis den flydende modernitet faktisk var en frisættelse, og eleverne ved denne frisættelse var frigjorte, var der måske ikke længere behov for pædagogik. Pædagogikkens mest ophøjede virksomhed har jo netop været bestræbelserne vedrørende frisættelsen af mennesker – Ofte fra det man har forstået som deres selvforskyldte umyndighed med en henvisning til Kant: Oplysningens frisættelse er, at kunne bruge sin forstand uden en andens ledelse. Dette kræver en autonomiseringsproces, da mennesket skal gøres autonomt gennem den pædagogiske virksomhed⁵.

Pædagogen Herbart (1776-1841) fortæller, at opdragelsens *"formål betragtet som helhed kan betegnes ved ordet dyd"* og at der ved det ord *"forstås den virkeliggjorte idé om en persons indre frihed"* (Herbart, 1980, s. 35). Men friheden kan ikke i sig selv stå alene, for den må ledsages af idéen om velvilje, ret og rimelighed, skriver Herbart. Dagens skole er i høj grad en skole for færdigheds(ind-)læring, hvor der undervises i det, der lettest kan omformes til diverse grafer og statistikker. Selv dette er en udfordring for kristendomsundskab, for som Herbart skriver, så kan *"den moralske udvikling let få en vis skævhed, dersom visse ting bliver ensidigt overbetonet, f.eks. kan eleven komme til at mene, at hvis han opfylder kravene om at læse, lære og øve sig, så har han dermed gjort alt, hvad der væsentligt kan forlanges af ham"* (Herbart, 1980, s. 37).

Denne skævhed er virkeligheden i dag, og hvis eleven tror det er sådan, er det en fejltagelse, for i kristendomsundskab er disse

4 Her forstået som en tendens til at anskue sagsforhold ud fra en personlig vinkel. Dette indfanges i elevens skeptiske spørgsmål "hvad har dette med mig at gøre?"

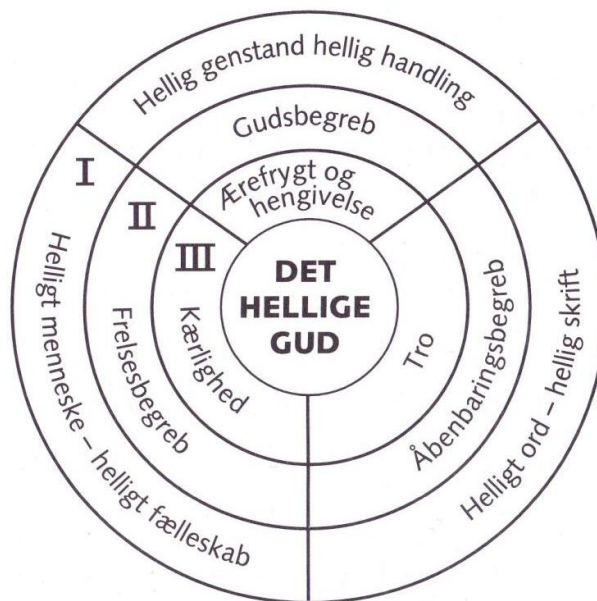
5 For mere information om det pædagogiske paradoks jf. Alexander Von Oettingens Det pædagogiske paradoks – Et grundstudie i almen pædagogik, som er en del af serien Pædagogiske linjer

formelle færdigheder netop ikke de væsentligste. Faget er et dannelsesfag, hvor fundamentet i bred forstand, som tidligere nævnt, er *"menneskets væren, når det gælder meningen med dets liv og med eksistensen overhovedet"*. Sigtet med oplysningen af denne væren er at virkeliggøre og bevidstgøre elevernes indre frihed for at lade dem tage personligt etisk funderede valg i et samfund bygget på ligestilling og demokrati.

Religionernes almene fremtrædelse

Kristendomsundskabslæreren skal fremhæve det samlende, de alment menneskelige livsbetingelser og de spørgsmål, som nødvendigvis udledes af dem. De universelle fænomener, som udgør det samlende punkt, skal gøres synlige midt i det splittede nu – for eksempel midt i den fragmenterede undervisningssituation. Religionsundervisning⁶ er fagets mest yndede tilgang, og for at demonstrere de forskellige dybder undervisningen kan have, vil jeg benytte mig af Heilers religionsmodel. Modellen ligner en cirkel med tre lag og en kerne:

- i Hellig genstand & hellig handling, helligt ord & helligt skrift, helligt menneske & helligt fællesskab
- ii Gudsbegreb, åbenbaringsbegreb, frelsesbegreb
- iii Ærefrygt & hengivelse, tro, kærlighed
- iiii Det hellige, Gud



6 Kristendomsundskab har under sit fagområde også livsfilosofi og historie (oftest religions- kirke- eller idéhistorie)

Første cirkel er religionernes fremtrædelsesplan. Anden cirkel er religionernes forestillingsplan. Tredje cirkel er religionernes erfarings- og oplevelsesplan. Kernen (den fjerde og inderste cirkel) er religionernes genstand – konceptet hellighed. Cirklerne bevæger sig fra at være konkrete og verdslige (yderste) til at være åndelige og er inderst absolut transcendent (fjerde cirkel, kernen). Bevægelsen fra konkret til åndelig er også bevægelsen fra specifik til almen.

Heilers model i brug – en kvalitativ undersøgelse

I mit projekt *Den religiøse dimension og totaltydninger i kristendoms-kundskabsundervisningen* indgik det kvalitative interview som empirisk undersøgelse. Undersøgelsens omfang er ganske snæver og drejer sig udelukkende om 3 elever fra 8. klasse og deres oplevelser af kristendomsundervisningen. Kvaless teoretiske fremstilling af denne undersøgelsesform, den kvalitative, danner det bagvedliggende teoriudsæt. Heilers model benyttedes med det sigte, at lade elevernes forskellige typer af udbytte fordele sig i Heilers model. Interviewet er blevet kondenseret og transskriberet og kan gennemlæses i projektet. Heilers models forskellige taxa (i-iii) viser udbyttypen fra de mest specifikke, *indianernes shamaner har medicinposer*, til erkendelser af den menneskelige tilstand, *mennesker er begrænsede og udleveret til hinanden*. Nedenfor er en mere udførlig beskrivelse af de forskellige taxa og bagefter en fordeling af udvalgte udsagn fra eleverne i Heilers model.

Hver cirkel, hvert taxon, har sine egne kendemærker.

- » Første cirkel kendetegnes ved den højeste grad af mangfoldighed, for her findes religionernes specifikke fremtrædelse i alle tænkelige sammenhænge. Deres tilsynkomst gennem de praktiserendes handlinger, templer, og ved andre helt konkrete fænomener. Disse fænomener af første cirkel varierer på en sådan måde, at de ikke i sig selv giver indsigt i religionernes almene orientering.
- » Anden cirkel åbner op for forestillingsplanet og dermed den første indsigt i, hvad der findes bag religionernes fremtrædelse og bag deres samlende begreber og koncepter. Uden denne samlende indsigt er fremtrædelsens mening dunkel.
- » Tredje cirkel indeholder det almene erfarings- og oplevelsesplan, hvor almenheden, den fælles menneskelige tilstand erfares eller erkendes som universelt gældende. Erfaringen af tredje cirkel omfatter de uløselige spørgsmål. Det er i denne cirkel de eksistentielle erfaringer af dødelighed og betingetheden af andre mennesker træder tydeligt frem.
- » Fjerde cirkel er erfaringen af Gud, eller det hellige.

Elevernes udsagn fordeler sig på tre taxoner

i *"... for at kende deres (religionernes. red.) regler og højtider"*

ii *"... kan vi komme i himmelen eller få lov til at se paradiset ... Eller hvor de andre religioner tror man kommer hen. Måske bliver du genfødt på ny og får et nyt og bedre liv"*

iii *"Man skal elske sin næste som man elsker sig selv" og "noget med kærlighed tænker jeg. Man kan lære hvordan man elsker sig selv"* (i denne kategori finder man de uløselige spørgsmål)

iiii Eleverne nærmer sig aldrig konceptet om hellighed

Det hellige, iiiii, kan aldrig formidles, tilnærmes eller gøres tilgængeligt gennem en sekulariseret undervisning, da denne undervisning er frarøvet den nødvendige metafysik. Den sekulære undervisning må blive i det tidlige og ikke rette sig mod det hinsides. Vi må ikke skole eleverne i dogmatiske sandheder. Vi må ikke være lukkede bevidstheder, og vi skal drives af autentisk undren. Denne undren har vi, fordi vi ikke kender svaret, men vi tror på noget, og vi ved, at noget er bedre end noget andet. Jeg ved ikke, og tror ikke, at alle kristendoms-kundskabslærere tænker i denne lettere sokratiske facon, men faget mister sin mening, hvis dets undervisere ser sig selv som formidlere af frossen dogmatik. Hvis det var således, ville faget være en trussel mod folkets åbne bevidsthed. Et skridt længere ned i uvidenhedens mørke, hvorfra vi ellers gerne skulle løftes op ad fornuftens vej.

Om at erkende det tredje taxon og om almensansen

Vi har slået fast at faget skal handle om totaltydninger af eksistensen, og vi ønsker almene forklaringer, som omfatter menneskelivet bredt. Derfor ønsker vi, at eleverne skal få indsigt i tredje cirkel: erfarings- og oplevelsesplanet. De, eleverne, skal bevæge sig fra deres konkrete erfaringer af kirker, præster, traditioner op gennem en forståelse af religionernes terminologi og til sidst selv erfare de spørgsmål og tilstande, som gav anledning til hele processen, nemlig chokket over ikke-væren, den individuelle utilstrækkelighed og den udleverethed, som er et grundvilkår for mennesket. Supplerende også vores afhængighed af den andens gode vilje. Dette er ikke at indpode religiøsitet som sådan, men at lade eleverne se bagom fremtrædelsens og forestillingens cirkler, de lave taxa, for at nå de oplevelser, som ligger bag dem. Det bør her ydermere nævnes, at man som underviser selvfølgelig ikke kan tvinge eksistentielle oplevelser ned over elevernes livsverden. Læreren magt over eleven rækker ikke så vidt. Vi ved, at det ikke er i vores magt, men vi må synliggøre de forunderlige observationer, som vores tradition er blevet sig bevidst op igennem religions- og idéhistorien.

Eleverne skal opbygge en sans for almenheder. De almenheder som gælder i livet. De skal opnå en *sensus communis*, en almen-sans. Almensansen er gennem tiden blevet tillagt mange egenskaber, og jeg vil ikke diskutere dem alle her. I stedet vil jeg tillade mig at plukke, vælge og vrage og lægge det i begrebet, som jeg finder passende og formålstjenligt. Det er for eksempel *sansen for sproget*, at tale godt, og hermed menes ikke blot et retorisk krav om veltalenhed, men også kravet om at tale sandfærdigt, at sige det rigtige. *Sensus communis* er som sådan⁷ en fællesskabsstiftende sans, da de almenheder som *sansen* opfanger, ikke særligt er fornuftens abstrakte almenheder, men mere konkrete almenheder, som gælder for den nære gruppe, for mit folk, min nation eller mit store slægtskab med alle mennesker. Sansens værdi er således ikke, at vi med den kan udregne endegyldige deducerbare sandheder. Noget sådant er ikke muligt med sansning. Men nærmere, at vi med *sansen* har en fællessans for det sandsynlige og efterstræbelsesværdige. Almensansen er da også en slags *moral and common sense*.

Tanken om den almene sans ses ofte i dannelses-tænkningens historie, fordi den dannede bevidsthed må hæve sig over de enkelte nære områder, som den naturlige sansning er rettet mod. Den dannede bevidsthed må være sådan, at den ikke underkues i mødet med det ukendte eller det relativerede. Den må være standhaftig, fornuftig og fri.

To kristendomskundskabsfaglige tilgange

Fagets klassiske tilgange er alle egnede til den opgave som foreskrives med fagets formål, nemlig *at forstå den religiøse dimensionens betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre* (Tillich, 1958, s. 7-8).

I mit projekt gennemgik jeg to tilganges berettigelse og teoretiske konsistens samt funktionsdygtighed i henhold til fagets formål. Tilgangene skal kunne synliggøre de almenheder, der gemmer sig i

den religiøse dimension, som også nogle steder i projektet benævnes dybets dimension. Jeg vil kort skitsere de præsenterede sammenhænge og argumenter. De to valgte tilgange var den narrative og den symbolorienterede tilgang. Disse kan findes gennemgået i mit projekt og mere grundigt i artikelsamlingen *Religionsdidaktik* (Buchardt, M. (red.) 2008).

Den narrative tilgang

I min brug af den narrative tilgang blev kernebegrebet grundfortællinger til eksemplariske fortællinger, hvis narrative mening opleves som gældende også uden for fortællingens egen konstruktion⁸. Fortællingerne skal give læseren sekundære erfaringer og indirekte oplevelser af hvad livet byder. Det er tanken, at sådanne oplevelser kan virke holdningsdannende. Grimmitt skriver, at i de store fortællinger ser vi kulturens bevægende kræfter på spil og uden kendskab til disse kræfter, kan man kun svært finde sammenhæng og mening i de kulturelle kontekster, som man indgår i. Kulturen bliver på en måde fremmed, hvis man ikke kan se ind i dens centrale latente narrativer. Disse kaldes nogle steder de store fortællinger og mange munter sig med at kalde dem døde.

Religionerne omgiver sig med eksemplariske fortællinger, men de kan med lethed blive fremmede, hvis man ikke kan eller vil læse disse myter og andre fortællinger med en åben bevidsthed, men i stedet gør nar ad fortællingerne ved at angribe dem empirisk, eller ved at latterliggøre fortællingens symboler ved netop ikke at lade dem indgå som symboler. Den blindhed, som nødvendigvis opstår når myterne og symbolerne gøres løgnagtige og/eller indholdstomme ved, at man fratager dem deres betydning med indvendinger som *"Slanger kan ikke tale"*⁹ eller *"Menneskene kommer fra aber og ikke Adam og Eva"*, er et udslag af forfejlet læsning. Dette er min påstand. Den narrative tilgangs udfordring er derfor vekselvirkningen mellem at lade fortællingen virke som fortælling og samtidig at indføre eleverne i gode læsestrategier, som bevirker at de ikke lukker fortællingen ude på grund af misforståelser.

8 Tanken er, at fortællinger har en mening, som eksisterer inden for fortællingens (sproglige) rammer – dens konstruktion. Men hvis fortællingen er eksemplarisk, så hæver dens mening sig over den tekstlige konstruktion. Der er en meningskabende og meningsgivende reception fra læserens side. Læserens egen livsverden belyses af fortællingen, fordi denne indeholder mening, som til enhver tid er relevant for det læsende og reflekterende menneske. Den er eksemplarisk

9 Konklusionen er da, at fortællingen med nødvendighed lyver, når den "påstår" at slangen talte og lokkede de første mennesker til at spise af træet til kundskab om godt og ondt. Det kan den jo ikke! Afvisningens form er den samme i spørgsmålet om skabelse og oprindelse

7 I henhold til min specifikke brug af vendingen

Den symbolorienterede tilgang

Den symbolorienterede tilgang handler om at tolke meningen med symboler samt deres rolle for religionerne. Symbolerne har ligesom fortællingerne den gode egenskab at være for alle uden undtagelse. Lundblad mener ligefrem, at vi er psykologisk disponerede for at tyde symbolerne. Symbollæren trækker på Jungs (1875-1961) udlægning af symbolerne som nedarvede forestillingsstrukturer. Symbolerne ser Jung som repræsenterende arketyperne, og de er på denne måde ladet med umiddelbar forståelig merbetydning. Symbolernes oprindelse er i fortællingen og dermed er det svært i realiteten at adskille de to valgte tilgange, den narrative og den symbolorienterede, da tilgangen områder til dels griber ind i hinanden. I myten knytter en myndighedsperson en tyding af virkeligheden sammen med en ydre form, skriver Lundblad, og her fødes symbolet. Symbolerne er på samme måde som fortællingen afstandsløs, receptionen er førrefleksiv.

Løgstrup fortæller os, at symbolerne er førkulturelle, de er elementære, og derfor er de en vigtig indgang til det dybeste i mennesket, derfor er de egnede i kristendomskundskab sammen med fortællingerne og andre tilgange, der stræber efter at fremhæve menneskelige almenheder, dem som Løgstrup kalder skabelsesvilkår.

Konklusion – Den store udfordring

Kristendomskundskabslæreren er udfordret og det netop fordi denne lærer ikke kan henlægge sin undervisning til et fag, hvor tekniske formelle færdigheder prises og ses som fagets højdepunkt. Klassen kan ikke i kristendomskundskab testes, hvorefter man med nogenlunde sikkerhed ved, hvor man skal gribe ind. Dette er fordi faget er et dannelsesfag under kunstarterne, hvor mennesket udvikles i henhold til sig selv og ikke i forhold til eksterne standarder. Selvfølgelig finder man i faget kernestof så som de bibelske fortællinger, og de skal beherskes i et vist omfang. Men man skal huske at kundskabsområdet og formålet ikke er det samme. Vi må se kundskabsområdet som det sted, hvor vi finder redskaber til opfyldelse af formålet.

Man siger, at åndsbåren tale bærer frugt. Derfor må vi ikke bare snakke om løst og fast i kristendomskundskab, men insistere på, at faget er vigtigt og at de overvejelser faget ægger os til at gøre, og det må vi tro på, er af højeste nødvendighed. Vi må være loyale i troen på, at vores tænkning ikke skaber vilkårlige udfald, og vi må være tro mod det princip, som lyder *vi holder skole for livet*¹⁰. Vi må tro på, at noget er bedre end noget andet, at noget er af højere skønhed end andet, og vi må tro på, at det er muligt at tilnærme sig sandheden, selv for mennesker.

10 Vi holder skole for totaliteten af vores tilværelse og ikke blot et fragment af den

Litteraturliste

- Armstrong, Karen (2001). *Gud: I Jødedom, Kristendom og Islam*. Rosinate Forlag A/S.
- Berliner, P. (2009). *Kvalitativ metode i praksis: Viden om smukke og forunderlige ting*. Frydenlund.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2000). *I begyndelsen var fortællingen: Fortælling i KRL*. Universitetsforlaget.
- Buchardt, M. (red.) (2008). *Religionsdidaktik*. Gyldendal.
- Dahler-Larsen, Peter (2002): *At Fremstille Kvalitative Data*. Odense Universitetsforlag.
- Grimmitt, M. (1998). *Religionskundskab og menneskelig udvikling*. Odense Universitetsforlag.
- Herbart, J. F. (1980). *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. Nyt nordisk forlag.
- Kjær, B. (1999). *Kristendomsfaget i folkeskolen*. Kroghs forlag A/S.
- Krab, H., & Tinggaard, F. (1999). *Religion i skolen – Hvorfor det: Træk af et fags udvikling og muligheder i et moderne samfund – Religions sociologisk belyst ud fra Berger og Luhmanns sekulariseringsteorier*. Thorvig tryk, Skive.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview: *Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundblad, Karen (2005). *En Religionsdidaktik: Symbolisering og dannelse*. Lærings arenaer.
- Løgstrup, K. E. (1987). *Solidaritet & Kærlighed: Essays*. Gyldendals forlagstrykkeri.
- Løgstrup, K. E. (1962). *Den etiske fordring*. Gyldendals forlagstrykkeri.
- Pedersen, R. D. (2008). *Religion i øjenhøjde*. Nordisk forlag A/S.
- Pedersen, R. D. (2008). *Religion i øjenhøjde: Universitetsstuderende skriver en bog til folkeskolen*. Teologisk fakultets årsskrift.
- Rydahl, J., & Troelsen, B. (1999). *Mening og sammenhæng*. Forlaget Anis.
- Skovgaard, N. (1991). *Det åbne syn – Et forsvar for filosofien*. Gad.
- Skårhøj, R., & Østergaard, S. (2005). *"Generation Happy?": Et studie i danske teenageres hverdagsliv, værdier og livstolkning*. Unitas forlag.
- Spong, J. S. (2004). *En ny kristendom i en ny verden: Hvorfor traditionel tro er ved at dø og hvordan en ny tro er ved at blive født*. Forlaget ANIS.
- Tange, N. (1999). *Religionspædagogiske pejlinger*. Religionspædagogisk forlag.
- Tillich, P. (1966). *En ny Skabelse*. Jespersen og Pios forlag.
- Tillich, P. (1958). *Den glemte dimension*. Aros.
- Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (1999). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet*. Forlaget politisk revy.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Forlaget politisk revy.

Professionsbachelorprojekt til grund for artiklen

Den religiøse dimension og totaltydninger i kristendomskundskabsundervisningen (2012) af Rasmus Ammitzböll Jensen. Offentliggjort på Professionshøjskolen VIA University Colleges dokumentdatabase Pure.

Når (sam)tale er guld...

– om et stimulerende sprogmiljøes betydning for læseudviklingen

af Mette Seidelin Jeppesen

Der er en klar sammenhæng mellem børns sproglige færdigheder – i særlig grad deres ordforråd – i førskolealderen og deres læseforståelse ved skolens afslutning. Det forholder sig dog også således, at de sproglige forudsætninger kun er en *indikation* af barnets læseudvikling (se Aukrust 2005). Dette er en vigtig og forpligtende pointe i forhold til lærere i indskolingen, der kan medvirke til at bryde en negativ spiral. Artiklen søger at præsentere mulige praktiske kommunikative værktøjer til at stimulere elevernes mundtlige sprog for at understøtte læseudviklingen herunder også ordforrådstilegnelsen.

”At læse er at leve”

H.C. Andersens omskrevne motto indikerer en opfattelse af, hvilken position læsning har i vores samfund.

Læsning er ikke blot kilde til underholdning og glæde. Læsefærdigheden bliver også i stadig højere grad et vigtigt redskab i vores kommunikation med andre mennesker. Det er i vores samfund blevet en social overlevelsesbetingelse at kunne læse og skrive (Kjertmann 2006:77).

Ikke nok med at vores samfund udbyder en række *muligheder*, der har skriftsproget som et centralt redskab. Det indeholder ligeledes en række forpligtelser, der i højere grad *kræver*, at vi evner skriftlig kommunikation. Nøglen til viden og oplysning, til uddannelse og job og til deltagelse i samfundet er i mange tilfælde læsning.

Læsning er med andre ord en fundamental færdighed for deltagelse i vores samfund. Derfor kan det vække bekymring, når PISA-undersøgelser fra 2009 viser, at der blandt 15-årige danske folkeskoleelever fortsat er ca. 15 % procent, der ikke kan betragtes som reelle læsere (Ministeriet for børn og undervisning 2010).

Ovenstående var mit afsæt for at sætte fokus på sprogstimulering i indskolingen med henblik på at foregribe en negativ læseudvikling. I denne artikel vil jeg fremhæve min undersøgelses resultater i forhold til, hvordan en positiv udvikling kan understøttes i praksis.

Dialogisk læsning

Dialogisk læsning har vist sig at være meget effektiv i forhold til at udvikle børns ordforråd (Bl.a. Whitehurst et. al. 1988+1994, Wasik & Bond 2001). Dialogisk læsning baserer sig på følgende tre strategier:

- » Encourage the child to participate
- » Provide feedback to the child
- » Adapt your reading style to the child's growing linguistic abilities

Hovedtanken i dialogisk læsning er således, at: “...*dialogic storybook reading provides children with opportunities to express themselves, to build upon existing language with the aid of appropriately structured questions, and to witness language-rich models.*”(Hargrave & Sénéchal, 2000:77)

Det er helt centralt at have for øje, at barnets aktive deltagelse i dialogen er afgørende for læringen. I den forbindelse bliver det relevant, at læreren har muligheder for at stimulere læringen og den sproglige udvikling med hjælp fra en række kommunikative redskaber, der på forskellig vis kalder på elevernes aktive sprog. De kommunikative redskaber præsenteret ovenfor bidrager overordnet set til at fremme elevernes deltagelse, at motivere gennem feedback og anerkendelse samt at støtte og udfordre eleverne. Det er disse værktøjer, jeg har forholdt mig til i min undersøgelse.

Spørgsmål der lægger op til deltagelse

”Hvad ville I fortælle, hvis nu det var jer, der var pigen?” (citat fra min undersøgelse). Dette er et eksempel på begrebet *authentic questions* (Nystrand 1997:7). De *autentiske spørgsmål* er karakteriseret ved at være åbne spørgsmål, der inviterer til flere svarmuligheder. Ydermere ligger det i begrebet autentisk, at spørgsmålets svar også er ukendt for læreren, som stiller det (Dysthe 1997:62). I skolen møder man i modsætning til dette også ofte spørgsmål af typen, der har et præspecificeret svar (Nystrand 1997:7). I den

slags spørgsmål spørger læreren med henblik på at få et bestemt svar – et facit. De autentiske spørgsmål er vigtige i en dialogisk undervisning, da de lægger op til elevens deltagelse i dialogen med udgangspunkt i deres egen forståelse og fortolkning (Dysthe 1997:62).

Det understreges at barnet konstruerer sproget i et aktivt socialt samspil. I denne optik bliver det således vigtigt, at eleven reelt set bliver inviteret ind i dialogen og ikke blot udfylder huller i lærerens monolog (Andersen 2007:155).

Feedback

Den anden strategi i dialogisk læsning er at give barnet feedback under læsningen. Dette gøres ved at:

1. gentage, hvad barnet siger
2. følge op med spørgsmål
3. korrigerer indirekte (Sprogpakkens forskningskortlægning:51)

En indirekte korrektion af en elevs sprog kan illustreres med følgende uddrag:

Elev: "Min mor hun vækkede mig i dag, imens jeg havde en god søvning"

Lærer: "Var du lige midt i en god søvn, da du blev vækket i morges?"

Elev: "Ja, men jeg gad heller ikke at vågne"

Her korrigerer læreren elevens forkerte brug af ordet *søvn* igennem en feedback, der indirekte tilbyder den rigtige anvendelse af ordet *søvn*, men uden at det går ud over elevens engagement i dialogen. Det er afgørende for elevernes opfattelse af læringsmiljøet, om læreren er på jagt efter fejl, eller om det er dialogen, der søges.

Igennem feedbacken skal eleverne desuden opleve, at deres ytringer bidrager med noget værdifuldt i dialogen. Læreren skal være optaget af muligheder i det eleven siger og søge at bringe det videre i dialogen. Det er vigtigt, at anerkendelse ikke forveksles med ros (Dysthe 1997:63-64). I min undersøgelse kommer værdsættningen i dialogen mange gange til udtryk i rosende udtalelser fra læreren. Udtalelser som "*Det er rigtigt*" og "*Flot!*" er hyppigt forekomne. Dette viser tydeligt, at den anerkendende forholds måde er noget, vi udelukkende kan stræbe efter, og noget som aldrig kan gennemføres uden afvigelser. Anne-Lise Løvlie Schibbye udtrykker dette dilemma således: "*At være anerkendende er ikke*

en tilstand, men en proces, og vi fejler hele tiden i vores forsøg på at bevare en sådan holdning" (Løw 2012).

Dialogisk læsnings anden strategi "feedback" har således flere formål; Lærerens feedback indeholder både et sprogmodelleringsaspekt og et motivationsaspekt.

Tilpasset læsestil

Elev A: "I Fuiness rekordbog så så jeg en dreng havde fået så'n et koben koben lige igennem maven"

Lærer: "Lige igennem maven?"

Elev B: "Koben, hvad er det?"

Elev A: "Det er en jernstang. Det er en jernstang igennem maven"

Lærer: "Det er rigtigt. Det er et slags værktøj"

Elev B: "Ja, som man plejer at ødelægge vinduerne med"

Lærer: "Det kan man nemlig. Det er rigtigt"

Elev A: "Ja, og det fik han ind i maven"

Lærer henvendt til Elev B: "Det er tyveknægte, der gør det..."

Elev B: "Mmm"

I læsningen skal den voksne tilpasse sig barnets niveau og igennem dialogen tilbyde eleven støtte til at udvide sin forståelse for det, der sker i bogen og/eller i dialogen. At ordene udpeges og forklares eksplicit er afgørende for, hvorvidt de bliver en del af elevens ordforråd eller ej (Bl.a. Aukrust 2005:32, Hargrave & Sénéchal 2000:76). I ovenstående eksempel spørger Elev B selv ind til, hvad et koben er. Elev A forklarer, at det er en jernstang. Lærerens feedback udvider hendes svar: "*Det er rigtigt. Det er et slags værktøj*". Og så er Elev B med på, hvad et koben er – noget man plejer at ødelægge vinduer med (!). I dette tilfælde er det både Elev A, der som en mere kompetent jævnaldrende, og læreren, der støtter Elev B på vejen til forståelse af ordet koben ved at beskrive det med andre ord. *Jernstang* og *værktøj* er tilføjelser, der giver mere information og dermed støtter Elev B i hendes nærmeste udviklingszone (Lyster 2009:283). Det er dialogen om kobenet, dets udseende og anvendelse, der får Elev B til selv at sætte ord på, hvad det er. Hun når gennem dialogen en forståelse, der sandsynligvis er dybere, end den hun ville have fået, hvis læreren blot havde defineret ordet (Lyster 2009:283). Igennem dialogen bygges bro fra det konkrete ord til det, Elev B allerede vidste om værktøjet. Hun relaterer ny viden til kendt viden med lærerens støtte i dialogen.

Dialogisk læsning som værktøj i alle fag

Begrundelser for at stræbe efter et stimulerende sprogmiljø, der rækker ud over dansktimeerne i skolen, kan være som den norske sprogforsker Bente Eriksen Hagtved udtrykker det¹: *"Børnenes matematiske evner, deres sociale færdigheder, udviklingen af deres motorik osv. er vigtige kompetencer men, de/disse kompetencer styrkes netop igennem sproget. Sproget påvirker hele mennesket, det er et redskab til at fortolke tingene, omsætte koder osv. Men sproget kan også begrænse den enkelte, hvis man har et dårligt sprog(. . .)"* (Nielsen 2007:71). I hendes udtalelse møder vi flere begrundelser for, hvorfor det ikke kun er en opgave for dansklæreren at interessere sig for elevernes sproglige udvikling. Det er ifølge Hagtved igennem sproget, eleverne gives en række muligheder for at styrke deres udvikling fagligt, socialt og motorisk. Kjertmann præsenterer ligeledes et argument for et sprogligt fokus i alle fag: *"Sproget er en uadskillelig, integreret del af al faglig aktivitet i skolen, både i tale og skrift"* (Kjertmann 2006:80). Ved at lade elevernes sprogtiltagelse være et anliggende for alle lærere i skolen kommer sprogbrug og læsning til at foregå i sammenhænge, hvor det giver mening, og hvor det opfylder et formål i den faglige læring (Kjertmann 2006: 80).

Med det tidlige talesprogs store betydning for den senere læseforståelse er der gode begrundelser for, at udviklingen af et godt sprogmiljø skal prioriteres i indskolingen generelt. Læsekompetencen indeholder både et kvalifikationsaspekt, et personligt aspekt og et kommunikationsaspekt, hvorfor jeg finder det relevant, at alle skolens fag og lærere/pædagoger bidrager til en udvikling af denne kompetence.

"A way of thinking, a way of teaching"

Det er ikke kun med et meget langsigtet fokus, dette arbejde er relevant. Når eleverne på mellemtrinnet møder kravet om at *læse* for at *lære*, vil de svageste elever ikke kun være bagud i forhold til læsning i danskfaget, men også i skolens andre fag. Disse fordrer, især på de højere klassetrin, at man kan læse – med forståelse. Det er netop det aspekt af læsningen, der korrelerer med det tidlige sproglige niveau. Jeg vil dermed argumentere for, at et sprogligt fokus som forudsætning for en god læseudvikling er et ansvar, der ikke kun ligger hos dansklæreren, men hos alle professionelle omkring eleven.

At sprogudvikling ikke nødvendigvis skal knytte sig til danskfaget eller for den sags skyld til metoden dialogisk læsning, er vigtig for mig at understrege. Undersøgelser peger på at lærere, der er trænet i at anvende understøttende sprogstrategier (som i dialogisk læsning), generaliserer disse strategier og anvender dem i andre aspekter af deres undervisning (Wasik & Bond 2001:247). Det påvirker samtidigt børnenes tryghed i forhold til at undres over og spørge ind til sproget og ords betydning (Wasik & Bond 2001). Disse observationer giver mig inspiration til at argumentere for en anvendelse af de understøttende sprogstrategier i alle sammenhænge i skolen. En amerikansk lærer udtaler om dialogisk læsning: *"(. . .) it's a way of thinking, a way of teaching. You can grab it and adapt it to anything else."* (Doyle & Bramwell 2006:561).

Det er ikke *læsningen* i dialogisk læsning, der udvikler børnenes sprog. Det er dialogen (Whitehurst et. al 1988: 556). Det helt centrale i ordforrådstilegnelsen er, at børnene får mulighed for at anvende sproget (Wasik & Bond 2001). Dermed vil jeg argumentere for, at denne dialog også kan udspringe af andre ting, der kan udgøre en fælles referenceramme; matematikopgaver, fælles oplevelser, frikvartershændelser, konflikter, Pokemón-kort eller sommerferieoplevelser. På den måde kan dialoger i forskellige kontekster være med til at danne ramme omkring støtte af elevernes sproglige – og faglige udvikling.

Dette bringer mig til at sammenfatte min artikel i nogle gode råd til indskolingslæreren, som kan være med til at skabe et stimulerende sprogmiljø:

- » Anvende understøttende sprogstrategier fra dialogisk læsning
- » Anvende "udvidet sprogkode": Give eksplicitte ordforklaringer i en rig sproglig kontekst (Lyster 2009:274)
- » Opmuntre og give eleverne plads til at bruge sproget

¹ Bente Eriksen Hagtved var oplægsholder ved en konference i forbindelse med den officielle opstart af Aarhus kommunes handlingsplan for sprog og læsning

Opsamling

– de voksne som sproglige rollemodeller

Med udgangspunkt i dialogisk læsning, som har været genstand for mine empiriske data, har jeg undersøgt, hvordan læreren kan foregribe en negativ læseudvikling ved at sætte ind i forhold til sprogstimulering. Anvendelsen af understøttende sprogstrategier så som åbne spørgsmål og feedback er praktiske redskaber, der fremmer elevernes aktive deltagelse i dialogen. Desuden kan læreren som sprogmodel hjælpe eleverne til en større forståelse for nye ord. Forud for projektet var det min antagelse, at anvendelsen af disse strategier faldt meget naturligt og spontant. Men efter at have fået indsigt i det vil jeg argumentere for, at en bevidsthed, om hvordan, hvornår og med hvilket formål man støtter elevernes sprog, er nødvendig, men også forholdsvis let at lære (Sprogpakens forskningskortlægning: 67).

Børnenes sproglige udvikling er i høj grad betinget af, at de oplever sproget i anvendelse. I den forbindelse vil jeg understrege, at det er en opgave for alle voksne omkring barnet at agere sproglige rollemodeller ved at anvende et rigt og uforenklet sprog og give muligheder for fortolkningsstøtte. Dette, argumenterer jeg for, kan og bør være en central del af indskolingens generelle læringsmiljø – og ikke kun i danskundervisningen eftersom sproget, både skriftligt og mundtligt, har stor betydning for faglige forudsætninger såvel som på et privat plan – her og nu og i fremtiden (Kjertmann 2002:8).

(Sam)tale er guld for læseudviklingen i alle skolens fag...

Litteratur

Bøger

- Aakeson, K. F. (2009) *Pigen der huskede det hele*. Carlsen
- Andersen, G.B. & Boding, J. (2010): *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, Ørsted F. (2007): Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I: Brodersen et. al. *Effektiv undervisning*. Pp. 149-168. København: Nordisk Forlag
- Bjørndal, R.P. C. (2003) *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Klim
- Bråten, I. (2008) Læseforståelse: komponenter, vanskeligheder og tiltag. I: Bråten, I. (red.) *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Pp. 47-81. Århus: Klim
- Dysthe, O. (1997): *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim
- Elbro, C. (2006): *Læsning og læseundervisning* (2.udgave), København: Nordisk Forlag
- Fast, C. (2009) *Literacy – i familie, børnehave og skole*. Århus: Klim
- Frost, J. (2003): *Principper for god læseundervisning*. Psykologisk Forlag
- Jensen, M. N. (2009): *At læse med børn: dialogisk oplæsning i dagtilbud*, (2.udgave) Århus: Klim
- Kjertmann, K. (2002): *Læsetilgængelse – ikke kun en sag for skolen*. København: Alinea
- Kjertmann, K. (2006): Den nye læseundervisning. I: Boelt, V. & Jørgensen, M. (red.): *Læsning – i teori og praksis*. Pp. 71-81. Århus: KvaN
- Lindén, N. (1997): *Stilladser om børns læring*. Århus: Klim
- Lyster, S. H. (2009): Ordforråd og læseudvikling. Hvad ved vi? Hvad gør vi? I: Frost, J (red.) *Håndbog i læsevejledning. Teori og praksis*. Pp. 271-293; Psykologisk Forlag
- Løv, O. (2006): Læreren anerkendende og narrative forholdemåder. I: Christensen, R: *Fantastiske forbindelser: relationer i undervisning og læringsamvær*. Pp. 66-75. Dafolo
- Løv, O. (2011): Vejledning som samarbejde og meningskabelse. I: Ryberg, B.: *Læringens perspektiv: udfordringer til ledelse og undervisning*. Pp. 175-188. København, Akademisk Forlag
- Rønn, C. (2006): *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne: iagttagelse, viden, teori, refleksion*. Kapitel 8+12. København: Alinea.
- Rønn, C. (2011): Psykologiens videnskabsteori. I: Hermansen, M (red.) *Læreren psykologibog. Læringsledelse, didaktiske opgaver og samarbejde*. Pp. 355-371. Akademisk Forlag
- Solstad, T. (2011): *Læs mere!: udvikling af læsekompetence i børnehaven*. Århus: Klim
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010): Kvalitet i kvalitative studier. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red) *Kvalitative metoder. En grundbog*. Pp. 489-499. Kbh: Hans Reitzel Forlag

Artikler

Doyle, B.G. & Bramwell W. (2006) Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. I: *The Reading Teacher*. Vol. 59 (no.5) Pp.554-564

Hargrave, A.C. & Sénéchal, M. (2000): a Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. I: *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (No.1) Pp. 75-90

Nielsen, M.H. (2007): Sprog og læsning i Århus Kommune. I: *Viden om Læsning*. Pp. 70-72 (nr. 2) Oktober 2007.

Wasik B. & Bond M.A. (2001) Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. I: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93 (No 2) Pp. 243-250.

Whitehurst, G.J. et al. (1988): Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. I: *Developmental Psychology*, Vol. 24 (No 4) Pp.552-559.

Whitehurst, G.J. et al. (1994) A Picture Book Reading Intervention I: Day Care and Home for Children From Low-Income Families. I: *Development Psychology*. Vol. 30 (No. 5) Pp: 679-689

Andet

Aukrust, B. (2005) *Tidlig sprogstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for utdannings- og forskningsdepartementet.

Jeppesen, M. S. (2012): *Når (sam)tale er guld – om et stimulerende sprogmiljøets betydning for læseudviklingen*. Bacheloropgave, VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus.

Kolff, W. (1997): *Skolestart i New Zealand*. AC video, Amtscentralen, Århus Amt (video)

Løv, O. (2012): *Anerkendende kommunikation mellem lærer og elever*. Slides fra foredrag på VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus, den. 20. januar 2012

Sehested, C (2012): Interview i *Læsemagasinet*. Sendt den 28.marts 2012 på DR2 Undervisningsministeriet (2009) *Fælles Mål*, Dansk. Faghæfte 1. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3

Www

Andersen, Ørsted F. (2012). Verdens bedste folkeskole. I: *Danskernes akademi*. Sendt den 21.februar 2012 på DR2: http://www.dr.dk/DR2/Danskernes+akademi/Paedagogik_Psykologi/Verdens_bedste_folkeskole.htm

Hagtved, B.(2012, 18.januar): *Skriftsprækstimulering i dagtilbud* (handouts). Oplæg ved Center for Børnesprogs årlige konference om børns sprogtilvækst. Lokaliseret 26/3-2012 på <http://static.sdu.dk/mediafiles//D/A/1/%7BDA19465E-0069-4FA4-844D-B7E338059F02%7DSkriftspr%C3%A5kstimulering%20i%20dagtilbud.pdf>

Ministeriet for børn og undervisning: PISA 2009. *Danske elever fortsat i midtergruppen*. Lokaliseret den 25/3-2012 på http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Frie-grundskoler/Fakta-om-frie-grundskoler/Nyheder-om-frie-grundskoler/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2010/Dec/101207-PISA-2009-Danske-elever-fortsat-i-midtergruppen

Nystrand, M. (1997): Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I: *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press. Pp. 1-29. Lokaliseret den 21/2-2012 på <http://www.english.wisc.edu/nystrand/OD1.pdf>

Sprogpakken. Forskningskortlægning. Lokaliseret den 2/3-2012 på <http://www.sprogpakken.dk/materialer/forskningskortlagning.pdf>

Empiri

I min undersøgelse er indsamlet kvalitativ data i form af lydoptagelser af én dialogisk læsesituation samt kvantitativ data i form af ordforrådstests.

Der er tale om et "udsnit af virkeligheden". Hensigten er således ikke at kunne konkludere noget generelt om dialogisk læsning som metode, men at få en dybdegående situationsbestemt viden om dialogens dynamik og de kommunikative værktøjsers anvendelse på baggrund af en begrænset datamængde.

Brug talen – når du lærer at læse

– om læsebånd i dialogbaserede læsegrupper

af Sine Sofie Kristiansen og Anna Ejstrup Nygaard

Artiklen er baseret på et gennemført skoleprojekt i forbindelse med udarbejdelsen af vores bacheloropgaver.

Problem og mulig løsning

Undersøgelsen bag fremstillingen i denne artikel blev sat i værk med afsæt i, at mange elever på mellemtrinnet mister læselysten og ikke udvikler automatisering og flydende læsning (se Tannenbaum, Torgesen og Wagner, 2006).

For at styrke elevernes læsekompetencer og motivation for læsning er begrebet læsebånd for alvor blevet en aktiv del af de danske skolars læsepolitik. Læsebåndet som pædagogisk tiltag har skærpet fokus på problemet, men ikke løst det.

Gennem erfaringer har vi desværre oplevet, at disse læsebånd kan foregå uhensigtsmæssigt, hvor læreren hverken yder direkte støtte i læsningen eller fokuserer på at træne elevernes flydende læsning. Desuden kan der hos eleverne forekomme en opfattelse af, at "vi læser, fordi vi skal!" Denne kedelige tendens ønskede vi at ændre.

Derfor var vi interesserede i at undersøge betydningen af læsebånd, der byggede på et sprogligt udgangspunkt, hvor eleverne i homogene og dialogbaserede læsegrupper skulle læse for at lære. Eleverne læste udelukkende fagbøger, og gennem en struktureret sprogstøtte var vi optaget af at udvikle elevernes faglige forståelseslæsning med fokus på at styrke deres talesprog og ordforråd.

Engagement og fordybelse i arbejdet med nyt læsebånd

Vi var optaget af, hvordan elevens sproglige udvikling hænger sammen med deres udvikling af færdigheder i læseforståelse, og om dette ville have en indvirkning på deres læsemotivation. Derfor indsatte vi en ny model for læsebånd i tre 5. klasser på en folkeskole i Skanderborg Kommune. Modellen byggede på et sprogligt, dialogisk grundlag, hvor læreren var en aktiv rollemodel. Vi tog udgangspunkt i principperne for dialogisk læsning for at træne og styrke sammenhænge mellem elevernes tale-, skrive- og læsekompetencer inden for fællesskabets rammer.

Forskningsbaserede undersøgelser i læseundervisningen

Vores teoretiske udgangspunkt var både dansk og international forskningslitteratur med fokus på US National Reading Panel og Sprogpakken.dk. Inden projektets begyndelse lokaliserede vi de forskningsmæssige belæg for, hvilke elementer god læseundervisning bærer præg af, og vi præsenterer her et udpluk.

National Reading Panel fremhæver, at problematikkerne i læsningen udmønter sig i manglende færdigheder i at kunne indholdslæse. Fluency (at kunne læse flydende) og ordforråd er centrale begreber, som er forbundet hertil. Derfor fremmer en eksplicit undervisning i ordafkodning elevens flydende læsning og ordforråd (se Pressley og Fingeret, 2006).

National Reading Panel har desuden foretaget en undersøgelse omkring læseforståelse og undervisning heri. Studiet viser, at elever skal have undervisning i ordforråd samt instruktion i forståelsesstrategier, og at læreren skal være klædt på og forberedes til at undervise eleverne i læseforståelse (se McCardle og Chhabra, 2004).

Sprogpakken.dk påpeger, at der er forskningsmæssige belæg for, at anvendelse af understøttende sprogstrategier øger ordforrådet, og at udvikling af talesproglige kompetencer fremmer læseforståelsen (se Servicestyrelsen (2011), *Dialogisk læsning* samt *Forskningsskottlægning*).

Principperne for dialogisk læsning er særligt anvendelige, fordi de tager udgangspunkt i det enkelte barns sproglige forudsætninger: "At dialogisk læsning også har vist sig at have en effekt på børn med sproglige udfordringer betyder, at disse børn kan støttes igennem en aktivitet, som af de fleste børn opleves som naturlig, engagerende og sjov" (se Servicestyrelsen (2011), *Dialogisk læsning*).

I brugen af disse principper er det lærerens opgave at modellere læsestrategier ud fra den enkelte elevs behov samt at have fokus på at styrke elevernes ordkendskab og deres selvstændige, sproglige formuleringer. Dette afspejles ved, at læreren spørger åbent ind til det læste, venter på elevens svar og udvider det, eleven siger, med informativ tilbagemelding.

Vi blev desuden optaget af OECD's definition på læsning, som kort fortalt, handler om at læsning skal være en naturlig og integreret del i alle skolens fag. På mange skoler er læsebåndet lagt ind som et "bånd" på tværs af det normale skema i dagens første lektion, og det inkluderer dermed lektionstid fra flere forskellige fag. Dette skal afspejle, at læseundervisning er en aktivitet, der ikke blot foregår i dansktimerne, men som skal anses for mere bred og almen på tværs af alle fag (se Rydén, 2010).

Disse samt en række andre forskningsmæssige resultater blev helt centrale i vores arbejde med læsebåndet i dialogbaserede grupper, hvor vi gjorde brug af understøttende sprogstrategier, så den enkelte elev tilegnede sig nye ord gennem læsesamtaler med læreren som sproglig rollemodel.

Vores model for læsebåndet

For at kunne undersøge effekten af vores nye model for læsebånd, foretog vi en undersøgelse på en dansk folkeskole, hvor tre klasser på 5. årgang samt de pågældende lærere deltog.

Vi var tovholdere for den ene 5. klasse, hvor vi havde fokus på tre elever, som var i risiko for at udvikle læseforståelsesvanskeligheder og dermed miste motivationen for at læse.

Vores projekt havde som mål at undersøge en ny model inden for læsebånd med et sprogligt, dialogisk grundlag samt skrivning af fagtekster.

Vores læsebåndprojekt forløb over fire uger med en gennemgående struktur i hver uge.

For at tydeliggøre forskellen mellem vores nye model for læsebånd og andre læsebånd, præsenterer vi her definitionen af vores læsebånd: "En jævnlig periode med afgrænset tidsrum (20-30 min) i en klasse og en *særlig organisering i læsegrupper, hvor eleverne arbejder med fluency og træning i forståelselæsning samt skrivning af faglige tekster*. Klasserne på skolens mellemtrin lægger gennemgående tid ind i elevernes skema med inddragelse af lektionstid fra andre fag."

For at belyse hvordan eleverne gerne skulle gøre fremgang samt fremhæve lærerens aktive rolle i dette nye læsebånd, præsenterer vi nedenfor målene for vores læsebånd.

Mål for læsebåndet

Dette er et udpluk af vores mål, hvor vi har taget udgangspunkt i de nyeste forskningsresultater, som er omtalt ovenfor.

- » At udvikle elevernes faglige læsning på et sprogligt grundlag
- » At træne og styrke sammenhænge mellem elevernes tale-, skrive- og læsekompetencer
- » At fastholde og styrke elevernes læse- og skrivelyst samt engagement i at blive en stærk læser
- » At udvikle en struktureret og støttende kontekst for elevens læse- og skriveudvikling med fokus på elevens talesprog og ordforråd
- » At understøtte elevernes overvågning af egen læsning og skrivning

Tiltag i læsebåndet

For at skitsere vores læsebånd gennemgår vi kortfattet de konkrete tiltag, der finder sted inden projektets begyndelse:

- » Læreren vælger i samarbejde med den enkelte elev en fagbog, som passer til elevens læseniveau.
- » Læreren opretter homogene læsegrupper med cirka fire elever i hver.
- » Læreren præsenterer for læsegrupperne en fælles læselog, de skal skrive i før, under og efter læsning af fagbogen.
- » Læreren gennemgår hvordan den faglige gruppesamtale skal forløbe og introducerer manualen til fagteksten.

Læselog, manual til læsesamtaler samt manual til udformning af fagtekster havde vi særskilt udarbejdet til dette forløb i overensstemmelse med de principper, vi havde valgt. Eleverne får udleveret manualer til denne samtalestruktur, så de også uden lærerens deltagelse lærer at samtale med hinanden om den bog, de er i gang med at læse.

Læsebåndet i praksis

Ugedage	Aktiviteter
Mandag og tirsdag	Eleverne læser stillelæsning i fagbogen og skal skrive i læseloggen før, under og efter læsningen
Onsdag og torsdag	Læsegrupperne samtaler om deres fagbøger, hvor principperne for dialogisk læsning anvendes
Fredag	Eleverne skriver en kort fagtekst, som skal indeholde informationer om deres nye viden. Aktiviteten sker med differentieret lærerstøtte. Teksterne samles i en mappe, som står i klasseværelset og udgør et fagleksikon

Udbyttet af læsebåndet

Undervejs i projektet erfarede vi, at gruppesamtalerne havde en stor effekt.

En elev fra 5.B udtaler: *"Meget af det man læser, sidder man jo selv med, men nogle gange vil man faktisk gerne dele det med andre, så de også kan få den samme viden. Jeg synes, det bedste har været gruppesamtalerne, fordi så viser jeg for mig selv og de andre, at jeg har forstået bogen."*

På baggrund af vores observationer var det tydeligt, at gruppesamtalerne havde betydning for elevernes sproglige udvikling og læseforståelse. Eleverne gav udtryk for, at de gennem dialogisk læsning lærer og bedre forstår fagbøgerne samt husker den viden, de har tilegnet sig.

En elev udtaler: *"Jeg synes også, at det bliver nemmere at læse på denne måde. Det er som om, man får det repeteret på en måde. Man får det sagt til de andre, og så kan man nemmere huske det."*

Lærerne gav udtryk for, at der i arbejdet med dette læsebånd var sket en udvikling i løbet af de fire uger. De observerede en positiv effekt af elevernes læsning, hvor eleverne selv gav udtryk for, at de var blevet mere opmærksomme på egen læsning. Lærerne understregede, at det ikke kun var i læsebåndstiden, de observerede denne fremgang.

En lærer udtaler: *"I dansktime har nogle af de dygtige elever faktisk spurgt til nogle ord og begreber. Og især de svageste er blevet meget mere opmærksomme på ord og begreber de ikke forstår. Jeg vurderer, at de stærkeste læsere ikke som sådan er blevet bedre læsere, men at de rent indholdsmæssigt har lært meget af det indhold de har arbejdet med. De svageste er rent tempomæssigt steget i læseniveau, og de har været langt mere motiverede for at læse, end de var før projektet"*. Dette citat understreger, at vores nye model for læsebånd har medvirket til at både de stærke

og svage læsere har udviklet sammenhænge mellem deres tale-, skrive- og læsekompetencer.

Konklusion og fremadrettet perspektiv

Trods det begrænsede materiale peger læsebåndsundersøgelsen i retning af, at der i arbejdet med elevers talesprog, ordforråd og evnen til at formulere sig sker en udvikling på blot fire uger. Undersøgelsen viser, at understøttende sprogstrategier og principperne for dialogisk læsning har en gavnlig effekt i forhold til at udvikle elevernes læseforståelsesfærdigheder og læsemotivation. Når eleven lærer at bruge læsestrategier, og det bliver en naturlig del af læseprocessen, opnår eleverne øget bevidsthed om deres egen læseforståelse.

Gennem kvalitative og kvantitative interviews med elever og lærere fremgår det, at fagbøgerne og arbejdsformerne i læsebåndet, læse-tale-skrive, har øget elevernes motivation og engagement i læsning. Arbejdsformerne har medvirket til en større opmærksomhed på læseforståelse og herigennem øget fokus på forståelsen af ord og begreber. Læsesamtalerne har hjulpet eleverne til at udtrykke sig i et mere nuanceret sprog og skærpet deres bevidsthed omkring eget talesprog. Ordforrådet er både blevet styrket gennem læsning, samtale og skrivning.

Med reference til OECD's definition af læsning konkluderer vi, at det har afgørende betydning, at alle faglærere underviser i læsning og er bevidste om det systematiske arbejde der kræves med ordforråd, fluency og forståelsesstrategier. Læseundervisningen er derfor et fælles ansvar i lærergruppen, hvor samarbejdet om en fælles strategi for læseundervisningen er en forudsætning for at kunne opnå stabilitet og fremgang i elevernes læseprocesser.

Efter blot fire uger med vores nye læsebånd, udtrykker lærere og elever at læsning er mere spændende, når det er fagbøger, at eleverne udvikler bevidsthed omkring egen læsning, og at eleverne er

blevet mere opmærksomme på, at de skal *forstå* det, de læser, så de kan formidle deres nye viden for de andre elever i læsegruppen. Samtalerne har altså hjulpet eleverne til at udtrykke sig i et mere nuanceret sprog og skærpet en bevidsthed om, hvordan de bruger deres eget talesprog.

Det er vigtigt for os at pointere, at tiden og strukturen for læsebåndet har kunnet lade sig gøre inden for vores opstillede rammer og mål.

Vi har med disse forskningsmæssige belæg, indsigter og erfaringer mulighed for at gøre et kvalificeret og resultatorienteret tiltag i læseundervisningen.

Litteraturliste

Arnbak, Elisabeth (2009): *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal

Bjørndal, Cato R. P (2003) *Det vurderende øje*. Klim 1. udgave, Århus 2003.

Brudholm, Merete (2008): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Alinea. København

Bråten, Ivar (2008): *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Forlaget Klim. Aarhus

Egelund, Niels (2010): PISA 2009. *Danske unge i en international sammenligning. Bind 1 – Resultatrapport*. Dafolo

Frost, Jørgen (2007): *Principper for god læseundervisning*. Dansk psykologisk Forlag

Fælles Mål 2009. Dansk. Faghæfte 1. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3

Gjems, Liv (2010) *At samtale sig til viden – Sociokulturelle teorier om børns læring om og gennem sprog og samtale*. 1. udgave, 1. oplag, 2010. 2010 Dafolo Forlag og forfatteren

Hiebert, Elfrieda H. og Reutzel, D. Ray (2010): *Revisiting Silent Reading. New Directions for Teachers and Researchers*. International Reading Association

Kristiansen, Sine Sofie & Nygaard, Anna Ejstrup (2012) *Læsebånd i dialogbase-rede læsegrupper – struktureret sprogstøtte til elevers læse- og skriveudvikling med fagtekster på mellemtrinnet*. Lærerbacheloreksamen 2012. VIA University College Lærerruddannelsen i Aarhus

Kruuse, Emil (2007) *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Emil Kruuse og Psykologisk Forlag A/S, 6 udgave 1. oplag 2007.

McCardle, Peggy og Chhabra, Vinita (2004): *The Voice of Evidence in Reading Research*. Paul H. Brookes Publishing Co.

McCardle, Peggy & Chhabra, Vinita & Kapinus, Barbara (2008) *Reading research in action – A Teacher's Guide for Student Success*, by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Møller, Carsten, Nielsen, Jørgen Chr. og Pøhler, Lis (2011): *LÆS5*. Hogrefe Psykologiske Forlag A/S

Pressley, Michael og Fingeret, Lauren (2006): *Reading Instruction That Works – The Case for Balanced Teaching*. Guilford Press. New York

Roe, Astrid (2010): *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*. Forlaget Klim. Aarhus

Øster, Anette (2004): *Læs! Les Lås. Læsevaner og børnebogskampagner i Norden*. Roskilde Universitetsforlag

Ikke publiceret internt notat (2011). Pædagogik og Integration, Børn og Unge. Aarhus Kommune

Artikler

Tannenbaum, Kendra R., Torgesen, Joseph K., & Wagner, Richard K. (2006) *Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children*. Scientific studies of reading, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pikulski, John J., & Chard, David J. (2005) *Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension*. The Reading Teacher. International Reading Association

Internetadresser

PISA 2000, lokaliseret d. 10. marts 2012
<http://udd.uvm.dk/200206/udd200206-02.htm?menuid=4515>

Sprogpakken, Servicestyrelsen (2011), lokaliseret mellem d. 28. marts 2012
www.sprogpakken.dk

VIA University College: Rydén, Mette-Maria (2010) *Læsebånd – en fælles læsesatsning på tværs af skema og fag* http://www.viauc.dk/projekter/laesebaand/Documents/Laesebaand/Laesebaand_netversion.pdf

Ministeriet for børn og undervisning – UVM
<http://www.uvm.dk/l-fokus/95-procent-maalsaetning>
<http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Internationale-evalueringer/PISA/PISA-2009/PISA-2009-laesning>

Danmarks Statistik
<http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2011/NR352.pdf>

Institut for uddannelse og pædagogik – DPU
Mejding, Jan & Rønberg, Louise: *PIRLS 2006 – en sammenfatning*:
http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaa/internationaleundersogelser/udgivelser_forlag_20081210144415_pirls-pixi2.pdf

Oversigt over empiri

Læsegruppesamtaler, udført d. 18. og 25. januar samt d. 1. februar 2012

Interview med lærer, udført d. 1. februar 2012

Interview med tre fokuselever, udført d. 1. februar 2012

Nielsen, Jørgen Chr., Møller, Carsten & Pøhler, Lis (2011) *LÆS5*. Hogrefe Psykologisk Forlag A/S

Spørgeskema til lærerne på 5. Årgang, udført d. 1. februar 2012

Faglig læsning i biologifaget

af Safiye Coskun

Dette bidrag til skriftserien består af udsnit fra bachelorprojektet Faglig læsning i biologifaget. Bachelorprojektet omhandler vigtigheden af at have fokus på hvordan eleverne læser i biologi. Biologiundervisningen er ofte på en eller to lektioner om ugen og det er ikke meget i forhold til, hvad eleverne skal have tilegnet sig af viden inden for faget. Derfor er det så meget desto vigtigere at eleverne forstår hvad de læser og kan anvende effektive strategier til at opnå forståelse. Mit interessefelt har været problematikker og udfordringer, som eleverne netop møder i forbindelse med det at læse naturvidenskabelige tekster og undervisningsmaterialer. Projektet har desuden fokus på elever med dansk som andetsprog.

Læseindlæringen ligger ikke kun hos dansklæreren

Der er mange måder at opnå viden på og skriftsproget er det grundlæggende i læsning og informationsøgning. I dag er der mange der har en forståelse af, at læseindlæringen ligger hos dansklæreren, da eleverne begynder at lære at læse i danskundervisningen. De tekster eleverne læser i de små klasser er ofte eventyr, som de har hørt hjemme eller i børnehaven. Fra mellemtrinnet og i de større klasser bruger eleverne læsningen til at tilegne sig ny viden. Forskellen er at teksterne er informerende med anderledes udformning og indhold i forhold til skønlitterære tekster. Derfor møder eleverne ikke fagteksternes særlige informationsstruktur og ordforråd de første år af læseundervisningen. Og da eleverne skal tilegne sig faglig viden gennem læsning, bliver de stillet overfor helt nye krav til deres læsefærdigheder (Boelt & Jørgensen, 2006; Arnbak, 2003).

I det seneste år er der øget bevidsthed omkring faglig læsning og skrivning i alle fag. I faget biologi kommer det til udtryk i faghæftet under læseplan omkring faglig læsning;

"Ved arbejdet med forskellige tekster lægges i undervisningen vægt på den faglige læsning som et gennemgående og vigtigt tema, der skal sætte eleverne i stand til at forberede deres muligheder for at forstå og tilegne sig teksternes biologiske indhold" (Undervisningsministeriet, 2009).

Citatet kan være svar på at læsning i folkeskolen er kommet mere i fokus i faghæftet efter PISA undersøgelserne, hvor Danmark klarede sig mindre godt end andre nordiske lande. Alle skolens fag har sine egne begreber og termer som eleverne oftest møder i forbindelse med fagteksten. Faget biologi er bygget op omkring disse begreber og udgør en stor del af fagets sprog. Derfor er læsning en aktivitet, der ikke kun tilhører danskfaget men en opgave der er lagt ud i de enkelte fag (Arnbak, 2003).

At lære faget biologi bygger på at blive fortrolig med sprogets register

At lære faget biologi handler om at blive fortrolig med sprogets register. At kunne fagets register handler ikke kun om at have kendskab til de faglige termer, men også at kunne forstå dem i relation til hinanden og der ud fra forstå helheden. Dette kommer også til udtryk i Fælles Mål for biologi, hvor der bliver lagt vægt på, at eleven skal tilegne sig færdigheder og kundskaber i form af; *beskrive, redegøre, vurdere, formulere, kende, give eksempler og forklare*. Eleverne skal samtidig være kritiske. De skal kunne vurdere læsestoffet og forholde sig analyserende, kritisk og perspektiverende. For at kunne forholde sig kritisk kræver det, at eleverne har tilegnet sig et niveau, hvor de kan bruge det naturfaglige register. Det stiller større krav til elevernes sproglige udvikling og mange ender i farezonen, da de kun kan faget på et reproducerende niveau (Undervisningsministeriet, 2009, s. 5-9; Mulvad, 2009).

Hvordan kan planter sprede frøer?

Under min uddannelse har jeg undervist klasser i biologi gennem mine praktikforløb. Jeg har oplevet, at elever har haft vanskeligheder med at forstå fagteksterne. Dette har påvirket dem i deres hjemmearbejde, da der ofte var mange elever som ikke havde lavet deres lektier. I timerne har eleverne ikke været i stand til at kommunikere og diskutere omkring et emne uden at orientere sig i fagbøgerne. Jeg kom frem til, at størstedelen af eleverne ikke forstod fagteksterne og kunne derfor ikke kunne overskue dem. Desuden lå der andre problematikker i forhold til tosprogede elever. For eksempel kunne en tosproget elev ikke forstå, hvordan planter kunne sprede frøer (padder), når de formerede sig. Med det menes der, at eleven forvekslede ordene et frø og en frø.

Det ses tydeligvis, at eleverne oplever barrierer i forhold til faglig læsning i biologifaget og vi kan ikke komme udenom, at læsning

er nødvendigt og en del af vores videnstilegnelse i uddannelsessystemet. Derfor har jeg fundet det interessant at undersøge, hvilke udfordringer man som biologilærer skal være opmærksom på, når eleverne arbejder med naturfaglige tekster og hvilke særlige udfordringer læreren skal være opmærksom på i klasser med tosprogede elever.

Undersøgelse og resultater

Jeg vil i denne artikel beskrive min empiri og mit fokusområde. Herefter vil jeg komme ind på hvilke faktorer læreren skal være opmærksom på som har betydning for elevernes sikre læseforståelse. Herefter vil jeg beskrive læsesvage og tosprogedes elevers

udfordringer i mødet med faglige tekster. I de efterfølgende afsnit vil jeg vurdere mine resultater fra empirien omkring multimodalitet, ukendte ord og begreber samt nominalisering. I den afsluttende del argumenteres for sprogets og kulturens betydning for tilegnelse af faglig viden.

Undersøgelsen

I undersøgelsen har jeg analyseret empiri i form af kvalitative data. Jeg har i denne undersøgelse indsamlet data fra to afgangsklasser fra to forskellige skoler. På nedenstående tabel ses de relevante oplysninger om skolerne og klasserne.

Skole	X	Y
Elevsammensætning	Elever med dansk modersmål	Tosprogede elever
Lokalområde	Skolen er beliggende i et villa-kvarter. De fleste forældre er veluddannede og velhavende	Skolen har beliggenhed i et kvarter bestående af boligblokke. Området er omtalt som "ghetto" i mediernes med henvisning til at 86 % af befolkningen er indvandrere og efterkommere. Primært er det elever af arabisk, somalisk, tyrkisk og kurdisk afstamning

Med undersøgelsen har jeg haft fokus på de sproglige udfordringer eleverne møder i biologiundervisningen. Her har jeg haft fokus på elevernes ordforråd, forståelse og arbejde med multimodale tekster i undervisningen. Det er nogle af de læsefærdigheder, der har betydning for beherskelse af faglige tekster og som underviser er det oplagt at have kendskab til dem. En god læseforståelse afhænger af sprogforståelsen idet tekstlæsning er en aktivt meningssøgende proces der sker under læsning. Derfor er de ovennævnte elementer vigtige forudsætninger for læsefærdigheden. Dette vil jeg komme ind på i de følgende afsnit (Arnbak, 2003; Jespersen & Kamp, 2010; Coskun, 2012).

Læseforståelse og teksttypens betydning

Læsning kræver en række færdigheder, der har betydning for beherskelse af faglige tekster. Udbyttet vi får af læsningen – også kaldt læseforståelse – afhænger af sproglige og kognitive processer. Disse processer bidrager til, at vi kan få mening ud af teksten. Dette kræver af processerne fungerer effektivt. For at forstå en tekst er der syv elementer som spiller ind og er fundamentet i den samlede læseforståelse. Disse elementer er; *forforståelse, sætningsopbygning, afkodning, ordkendskab, genrekendskab, hukommelsesknager og metabevisthed*. For at læseren er i stand til at få

udbytte af læsningen skal elementerne spille sammen (Jespersen & Kamp, 2010).

I undersøgelsen påpeger eleverne, at de ikke har fået introduktion til i de teksttyper de bruger i undervisningen. De mener selv, at det vil være en stor fordel at have kendskab til dem i situationer, hvor de sidder selvstændigt med teksterne og de faste rammer i skolen bliver brudt op. For at læse effektivt er det vigtigt, at læseren er bevidst om forskellige teksttyper, der benyttes i biologiundervisningen. Teksttyperne er typisk rapport, forklarende og instruerende tekster. Ved at kende til teksttyperne, bliver man hurtigere til at identificere de informationer man har brug for i teksten. Dette gør læsarbejdet væsentlig hurtigere og mere effektivt. Derfor er det oplagt at læreren har fokus på disse i undervisningen (Arnbak, 2003; Coskun, 2012).

Læsesvage elever

Der er ingen tvivl om, at der er mange faktorer som spiller ind, når eleverne skal læse faglige tekster i biologiundervisningen. Man kan dog ikke komme udenom, at der er elever i undervisningen som ikke er i besiddelse af de ovennævnte læsefærdigheder.

I mødet med de forskellige teksttyper udarbejder man kendskab til måden at organisere det læste stof på. Under læsning bliver ens forhåndsviden aktiveret. De elever der har mangel på aktivering kaldes *svage læsere*. De har ofte mangel på indre forestillingsbilleder og har derfor sværere ved at gøre brug af teksternes karakteristika. Forskning har desuden vist, at størstedelen af personer med læsevanskeligheder oftest har problemer med afkodning og sprogforståelse. Det skyldes at de har et smalt ordforråd og ringe sproglig sikkerhed som gør, at de har meget fokus på enkeltord frem for sætninger. Elevernes usikre og langsomme afkodning af ordene, påvirker deres bearbejdning af tekstens indhold. Dette kaldes for *flaskehalsproblematik*. Her bruger læseren sine ressourcer og energi på afkodningsprocessen og det påvirker forståelsen af tekstens indhold. For at få det optimale udbytte af fagteksten, skal man kunne forstå de enkelte ord, og *ordkendskab* er en forudsætning for at tilegne sig en god læsefærdighed (Arnbak, 2003).

Tosprogede elever

At læse kan være en kompleks opgave for alle elevgrupper. I næsten alle folkeskoleklasser er der elever, som har dansk som deres andetsprog. I denne opgave bruger jeg begrebet tosproget for personer der har andet modersmål end dansk. Fælles for dem alle er, at de har en anden sprog- og kulturbaggrund, der gør at de kan opleve ekstra udfordringer i mødet med fagtekster i undervisningen (Imsen, 2008).

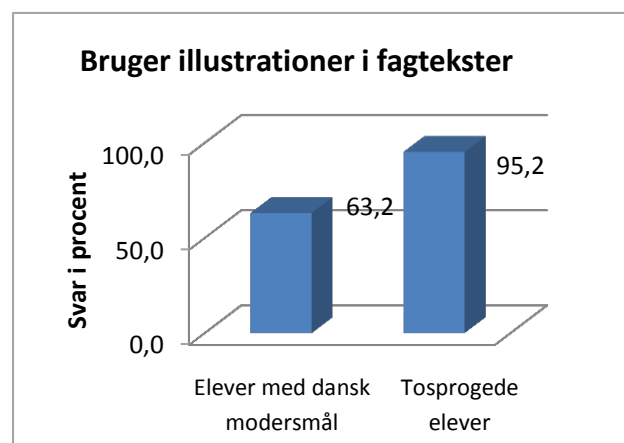
I skolen kræves det, at eleverne har gode færdigheder for at kunne klare sig godt. Der er forskel på, hvor udviklet et andetsprog tosprogede elever har ved skolestart. Ofte sammenblender tosprogede børn ord og syntaks i modersmålet på andetsproget. Det medfører at barnets *sprogssystemer* på begge sprog bliver forsinkede. Med sprogsystemer menes der sprogets elementer i sammenhæng for eksempel lydige og grammatiske. Et problem i skolen kan blive, at tosprogede børn taler modersmålet og dansk i forskellige kontekster. Når de taler på modersmålet taler de om ting og genstande, mens de på dansk taler om skole. Problemet er at skolefagene kræver et mere abstrakt og teoretisk fagsprog, som tosprogede børn oftest ikke har kendskab til eller erfaringer med på begge sprog. Og i forhold til læsning klarer de tosprogede elever sig forholdsvis godt i de første år i grundskolen. Men de får ofte fagligt tilbageskridt når de kommer i de større klasser, da undervisningen baseres mere på diskussion og abstraktion og det er en anden måde at beherske sproget på (Gitz-Johansen, 2006; Imsen, 2008).

Multimodale tekster i læseprocessen

Til min empiri har jeg benyttet mig af bogsystemet BIOS. Det er sammensat af forskellige udtryksformer såsom skrift og illustrationer i form af billeder, tegninger, grafer, tabeller og farvekoder.

Når udtryksformerne kombineres kaldes teksten for *multimodal*. Formålet er, at eleven skal skabe mening gennem kombinationen og samspillet mellem de forskellige repræsentationer. Når der skal læses multimodale tekster er det op til eleven, hvordan læsestrategien bliver og det stiller krav til dem. For at forstå helheden af tekstens indhold, skal eleven være i stand til at læse på kryds og tværs af de forskellige repræsentationer (Maagerø & Skjelbred, 2010; Piekut, Risom, Schack-Nielsen, & V. Thomsen, 2009, s. 32).

Et af elementerne i læseforståelsen er genrekendskab. Når eleverne skal læse teksten på s. 32 i BIOS C kræves der, at de er i stand til at skelne hvilken genre og teksttype de skal læse. Derfra skal de finde en læsestrategi og være i stand til at identificere hvilke overskrifter, tekster og illustrationer der støtter hinanden eller står alene. Gennem undersøgelsen kom jeg frem til at mange elever bruger illustrationer i biologiteksterne og ser multimodalitet som en fordel, da det hjælper dem med at supplere og forstå fagteksten (Piekut, Risom, Schack-Nielsen, & V. Thomsen, 2009).



Nogle elever påpeger, at det kan være svært (i starten) at overskue, hvordan teksten skal gribes an og hvad de forskellige repræsentationer skal bruges til. Utilstrækkeligt kendskab til teksttyperne og fagbogens opbygning gør, at læseprocessen vanskeliggøres. For at eleverne får det optimale udbytte af læsningen er det vigtigt, at biologilæreren introducerer bogsystemet i undervisningen. Det kan være med til at give eleverne en forståelse af biologiteksternes struktur og måden der formidles viden på. Derfor er det oplagt, at læreren allerede i starten af biologiuundervisningen bruger tid på at introducere teksttypen. Derved bruges der mindre tid på det senere i undervisningen, da eleverne bliver mere fortrolige med fagteksterne og deres formål. Selvom det er en stor udfordring for både lærere og elever kan man af undersøgelserne som nævnt se, at mange (specielt tosprogede) elever bruger illustrationer til

at supplere deres forståelse. Det kan få indflydelse på, hvordan eleverne forholder sig til fagteksten og i situationer hvor læreren ikke er til stede (Coskun, 2012).

Et billede siger mere end tusinde ord

Når der bruges illustrationer i undervisningen, er det vigtigt at det bliver gennemgået i klassen. Et billede siger mere end tusinde ord og kan opfattes på forskellige måder alt efter hvordan modtageren giver det mening. Og hvis man giver et billede mening som ikke passer med tekstens indhold vil det forstyrre læseprocessen. Derfor er det vigtigt at der arbejdes med det i undervisningen. Det gælder specielt for tosprogede elever, da de ofte har en anden erfaringsverden end elever med dansk modersmål (Laursen, 2006-2; Moskvil, 2009; Maagerø & Skjelbred, 2010; Løvland, 2009).

Selvom eleverne har svaret, at de bruger illustrationer i multimodale tekster er det ikke ensbetydende med, at de har forstået tekstens indhold. Ulempen ved multimodale tekster kan være, at det kan forvirre eleven idet tekst og billede ikke hænger sammen. Dette har jeg undersøgt i min empiri ved at stille spørgsmål til tekst og illustrationer. Ud fra deres besvarelser kan man se, at eleverne ikke altid er opmærksomme på tekstens indhold, da mange af eleverne ikke har kunnet gengive en forklaring på illustrationer eller

det læste tekst. Nogle af eleverne har også svaret, at de kun har haft fokus på enkelte ord, som de ikke har forstået i teksten. Dette har påvirket deres læsesti, hvilket har forstyrret deres forståelse af helheden. Dette vil jeg komme ind på i det følgende afsnit (Coskun, 2012).

Ukendte ord og begreber under læseprocessen

En vigtig side af biologifaget er fagets begreber og ofte møder eleverne dem for første gang i biologiundervisningen. Men ord og begreber kan have flere betydninger for eksempel ved *sammensatte ord* og *metaforer*. Her er der tendens til at begreber fra hverdagen bliver gjort til begreber i biologiens verden. For eksempel kan man forbinde ordet lys i hverdagen med stearinlys eller sollyset. Hvorimod man forbinder lys i biologi med energi, der bruges i forbindelse med livsprocesser. Læseren bliver derfor nødt til at være i stand til at skelne ord, der kan betyde noget forskelligt alt efter hvilken kontekst det indgår i.

I selve undersøgelsen har jeg inddraget én side fra fagbogen BIOS. Selve fagteksten fylder mindre end en halv A4 side, men der indgår, det til trods, mange fagbegreber. På tabellen ses hvilke og hvor mange elever, der ikke forstod fagbegreberne (Piekut, Risom, Schack-Nielsen, & V. Thomsen, 2009).

	Elever med dansk modersmål	%	Tosprogede elever	%
Fagbegreber	Legemsvægten, spalteaåbninger, overhud, fosforioner, kvælstof, nitrat, fosfor, C6H12O6, organisk	100	Legemsvægten, nitrat, fosfor, fosforioner, spalteaåbninger, kvælstof, fordøjelsessystem, overhud, fortættes	95,2
Førfaglige ord		0	Drivkraften, hagl, nedbøren	23,8
Metafor	Byggesten	5,3	Byggesten	19
Sammensatte ord	Hareprotein, harekulhydrater og harefedt	10,5	Hareprotein, harekulhydrater, harefedt	9,5

Sammensatte ord og metaforer

På resultaterne ses at stort set alle elever har sat streg under fagbegreberne. Nogle af begreberne er sammensatte ord som *hareprotein*, *harekulhydrater* og *harefedt*. Ordene er ikke rigtige fagbegreber og kan derfor forvirre eleverne, idet de skal være i stand til at forstå at haren har brug for proteiner, fedtstoffer og kulhydrater. Andre sammensatte ord som eleverne ikke forstår, er; *legemsvægten*, *spalteaåbninger*, *overhud*, *fosforioner*, *kvælstof* og *fordøjelsessystem*. Derudover bruges ordet *byggesten* som metafor. Her er

der flere tosprogede elever der ikke forstår ordet. Ordene kan være vanskelige for eleverne at gennemskue og som underviser bliver disse ord ofte taget for givet, da man går ud fra at eleverne ved hvad dets betydning er. Disse resultater giver indblik i, at biologilæreren skal være opmærksom på, hvor stor en betydning begreberne har for elevernes udbytte af læsningen. Ifølge Jørgen Gimbel skal eleverne have kendskab til 95 % af ordforrådet i teksten for at få mest udbytte af læseprocessen. Utilstrækkelig forståelse af disse begreber giver dårlig læseforståelse og i undersøgelsen

kom jeg frem til, at næsten halvdelen af eleverne ikke svarede på spørgsmålene omkring tekstens indhold. Det er derfor vigtigt at læreren er opmærksom på, hvordan eleverne forstår og indlejrer ord og begreber i deres forståelse (Gimbel, 1995; Coskun, 2012).

Førfaglige ord

Alle elever har haft forståelsesmæssige problemer med enten fagbegreber, sammensatte ord eller metaforer. Men på tabellen ses at tosprogede elever også har haft svært ved at forstå førfaglige udtryk som; *drivkraften*, *hagl* og *nedbøren*. Det kan hænge sammen med, at ordene ikke anvendes hyppigt af tosprogede elever eller at de kan have forskellige betydninger alt efter hvilken kontekst de indgår i. Det kan resultere i en flaskehalsproblematik, da eleverne i deres læsarbejde fokuserer på enkelte ord og detaljer i teksten. Det medfører at eleverne bliver svage læsere på grund af de ikke kan aktivere deres forhåndsviden og har problemer med afkodning og sprogforståelse. Udfordringen for læreren bliver derfor at have ligeså meget opmærksomhed på de førfaglige ord i biologi som på fagbegreber. Dette nævnes også i Fælles Mål for biologi (Undervisningsministeriet, 2009, s. 29; Coskun, 2012).

Nominalisering

Et af de syv elementer er sætningsopbygningen og for at få en god læseforståelse, kræves det at eleverne er bevidste om tekstens sætningsopbygning. I forklarende tekster² og specielt i biologitekster er der tendens til at der indgår *nominaliseringer* i sætningerne. Ved nominalisering omdannes ord til substantiv eller nomen. Især er det verber og adjektiver, som omdannes til substantiver ved hjælp af navneordsendelse. Her er et eksempel fra min empiri (Laursen, 2006-2; Coskun, 2012):

*"Solens varme får vandet til at **fordampe** fra have og søer, fra landjorden og fra planter. På landjorden sker der en **fordampning** fra selve jordoverfladen".*

I eksemplet ses hvordan nominaliseringer kan laves. Her bliver der tilføjet navneordsendelse til det ord man tager udgangspunkt i. Selvom ordene grundlæggende betyder det samme, er det grammatisk på en helt anden måde. Det gør at informationer der eventuelt kunne fylde flere sætninger, bliver pakket sammen i en enkelt sætning. Den fortættede sprogbrug kaldes *syntaktisk fortætning*. I biologi har den syntaktiske fortætning en særlig funktion og bruges til at beskrive processer og delprocesser. Nominaliseringer er en vigtig del, når der skal realiseres mening i et fag. Og de er nødvendige for at kunne konstruere fænomener sprogligt og for at udvikle fagsproget. Jo mere fagspecifikke teksterne bliver, jo flere nominaliseringer er der og det gør sproget abstrakt. Ofte oplever elever at tekster med højt abstraktionsniveau/syntaktisk fortætning

er svære, tunge og krævende at læse og forstå. Dette skyldes at der allerede er pakket en beskrivelse eller handling i nominaliseringen og oveni kommer der yderligere oplysninger. Det er derfor op til eleven at kunne læse de forskellige lag der er i teksten og følge en rød tråd (Maagerø & Skjelbred, 2010; Moskvil, 2009; Laursen, 2006-2).

Af resultaterne fremgår det at flere tosprogede elever end elever med dansk modersmål ikke svarede korrekt på spørgsmålene. Det kan betyde, at de har svært ved at forstå den læste tekst. Da nominaliseringer fylder meget i biologiteksterne og en del af fagsproget er det oplagt, at læreren har fokus på det i undervisningen. Den sprogbrug eleverne møder i teksterne er ikke er den samme som eleverne møder i hverdagen. For at få mest udbytte af læseprocessen er det derfor lærerens opgave, at gøre eleverne bevidste omkring sprogbrugen i biologi (Coskun, 2012; Undervisningsministeriet, 2009).

I afsnittet ses, hvor stor en betydning sprogfærdigheder har i forhold til læseforståelse. Sproget har også en central plads i Lev Vygotskys teorier. Jeg har valgt at inddrage Vygotskys teoretiske synsvinkel, da han opererer med sproget som et redskab til tilegnelse af kundskaber. Og som nævnt tidligere er sproget en vigtig faktor i de syv elementer for tilegnelse af gode læsefærdigheder.

Sprogets og kulturens betydning

Læring er en proces der foregår gennem hele livet. Det forudsætter egen indsats og foregår i interaktion med omgivelserne. I Vygotskys sociokulturelle læringssyn er det eleven der er i fokus. Her ser man på børns kognitive udvikling, hvor kulturen og sproget spiller en afgørende rolle. Det er fællesskabet individet lever i, som har stor betydning for barnets læring og udvikling. Sproget har fælles regler og symboler som gør at man er en del af socialt fællesskab i tanke og tale. Allerede fra et barn bliver født, lever det i en social sammenhæng. Sproget kommer til udtryk igennem kulturens rolle og ses som et redskab – ikke kun til kommunikation, men også til tænkning og bevidsthed. Det er med til at forme det vi er, og det vi er i stand til at tænke og gøre (Imsen, 2008).

Ifølge Vygotsky er barnets kognitive udvikling afhængig af sprogbeherskelse. Han ser sproget som et grundlag for intelligensudviklingen og mener, at den der ikke har et sprog ikke har intelligens. Det er sproget der orienterer vores metakognition som opmærksomhed, hukommelse, tænkning osv. Og metakognition er et af de syv elementer i læseforståelsen. Jo mere kompleks situationen er, jo vigtigere bliver det for barnet at bruge sproget til at magte opgaven for uden sproget er eleven ikke i stand til at foretage tænkearbejde under læsningen. Eleven vil herved få vanskeligheder med at trække på de redskaber der er behov for (Jespersen & Kamp, 2010; Imsen, 2008).

2 Jf. teksttyper for faget biologi

Vygotsky i biologiundervisningen

Som lærer kan der være svært at afgøre hvilke ord og udtryk, der giver elever vanskeligheder. Det afhænger af den enkelte elevs forståelse og sproglige forudsætninger. Fagbegreber har skabt det største forståelsesmæssige problem i empirien. Som det også beskrives i Vygotskys teori har elevens baggrund og kultur stor indflydelse på, hvad eleven har tilegnet sig af sprog. De kulturelt udviklede forståelser af udtryk og begreber afspejles i brugen af dem og er afgørende for, hvordan eleven kommer til at opfatte de konkrete fænomener (Imsen, 2008).

At arbejde med begreber i biologifaget vil støtte eleverne, idet det giver en referenceramme for de *spontane begreber* eleven allerede har udviklet. Ifølge Vygotskys *aktivitetsteori* kan aktiviteter være med til at ændre og supplere elevernes allerede eksisterende forståelsesgrundlag. Jo mere kompleks situationen er, jo vigtigere bliver det for barnet at bruge sproget til at magte opgaven og trække på de redskaber der er behov for. Det er gennem aktiviteter i biologiundervisningen, at eleverne får mulighed for at udforske og konstruere deres opfattelse af faglige tekster. Med aktiviteter menes der socialt betinget praksisarbejde, der støtter elevernes sprogbrug og som kan kobles på læsningen. Det er igennem deltagelse i fællesskaber man benytter sig af redskaber som sproget. Og sproget vil eleverne møde i undervisningen gennem sociale aktiviteter, hvor de får adgang til at tænke og tolke på faget. Hvis eleven ikke har indarbejdet de biologiske begreber og udtryk, vil eleven ikke blive i stand til at foretage tænkearbejde før, under og efter læsningen. Derfor har det betydning at biologilæreren får indblik i elevernes sproglige ressourcer og inddrager dem i undervisningen (Imsen, 2008).

Et socialkonstruktivistisk syn på tosprogede elever

Hvis man ser med Vygotskys teori på tosprogede elever vil man sige at de har en fordel, da de er i besiddelse af flere kulturelle redskaber og dermed bredere adgang til intellektuel udvikling. Vygotsky mente, at der er gensidig påvirkning mellem andetsproget og modersmålet. Læring af fremmedsprog afhænger af elevens opnåede modning i sin udvikling af modersmålet. Eleven kan her ved bruge modersmålet som hjælp til at forstå andetsproget samtidig med, at eleven bliver mere bevidst om sit modersmål ved at sammenligne to sprog med hinanden. Det kan hjælpe eleven til at opnå abstrakt forståelse, metakognitive færdigheder, fleksibilitet og selvstændighed i opgaveløsning (Imsen, 2008).

Biologilærerens pædagogiske perspektiv

Der kan være mange årsager til at elever har læsevanskeligheder. Fra resultaterne af empirien ses, at elevernes manglende læsefærdigheder får indflydelse på deres forståelse og udvikling. For at støtte de fagligt svage læsere, kræver det at læreren tilrettelægger undervisningen, således at niveauet ligger indenfor elevernes *nærmeste udviklingszone*. Med udgangspunkt i begrebet *stilladsering* skal eleven vejledes og støttes gennem social aktivitet af en mere kompetent person (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Imsen, 2008).

Når man tager i betragtning at eleverne maksimum har to lektioner om ugen i biologi, kan det være svært for læreren at tilrettelægge differentieret undervisning samtidig med at målene i undervisningen skal nås. Men Vygotsky påpegede, at undervisningen ikke altid kan være parallel med elevernes udvikling. Progression i undervisningen ligger forud for elevernes udvikling. Derfor vil undervisningen og elevernes læring aldrig falde helt sammen. Det kan være at de første tre-fire trin af undervisningen ikke giver mening for eleven. Men på det næste trin kan det pludselig gå op for eleven og give mening (Imsen, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Konklusion

Jeg har med artiklen prøvet at belyse, hvilke udfordringer man som biologilærer skal være opmærksom på, samt hvilke særlige udfordringer der er i forhold til tosprogede elever.

Jeg har med artiklen været inde på, hvordan de forskellige elementer i læseforståelsen spiller en afgørende rolle. Desuden er faktorer som teksttyper, multimodalitet, fagbegreber, metafor, sammensatte ord, og nominalisering typiske for faget biologi. Alle disse faktorer skal der arbejdes med i undervisningen, for at støtte og udvikle eleverne i deres arbejde med faglige tekster.

Undersøgelsen påpegede at elever har forskellige sproglige forudsætninger i biologi. Som underviser er det vigtigt at få indsigt i elevernes sprogfærdigheder og derudfra støtte og give redskaber, som de kan benytte i arbejdet med faglige tekster og i situationer hvor læreren ikke er til stede.

Litteraturliste

Bøger

Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. København: Gyldendal.

Boelt, V., & Jørgensen, M. (2006). *Læsning – teori og praksis*. Århus: Kvan.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Imsen, G. (2008). *Elevens verden – indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendal.

Jespersen, L. S., & Kamp, A. R. (2010). *Faglig læsning i fagene. Teamhåndbog*. København: Akademisk Forlag.

Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagsteksterne – om lesing og skrivning i matematikk og naturfag*. Bergen: Fakkbokforlaget.

Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole – læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Akinea.

Piekut, T. B., Risom, R., Schack-Nielsen, L., & V. Thomsen, A. (2009). *Biologystemet BIOS – Grundbog C*. København: Gyldendal.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.

Dele af bøger

Moskvil, M. E. (2009). Når den minoritetssproglige møder fagteksten. I E. Maagerø, & S. Elise, *At læse i alle fag* (s. 167-186). Århus: Klim.

Løvland, A. (2009). Sammensatte fagtekster – en multimodal udfordring? I E. Maagerø, & E. Seip, *At læse i alle fag* (s. 123-141). Århus: Klim.

Artikler og rapporter

Coskun, S. (2012). *Faglig læsning i biologi*. Århus: VIA University College – Læreruddannelsen.

Gimbel, J. (1995). Bakker og udale. *Sprogforum*, s. 28-34.

Laursen, H. P. (2006-2). Den sproglige dimension i naturfagsundervisningen – fokus på tekstbogen (også) i det flersprogede klasserum. *MONA*, s. 27-46.

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål – biologi (faghæfte 15)*. København: Undervisningsministeriet.

Indhold

Pædagogik og menneskesyn

- » Kollegial vejledning i folkeskolen *af Laura Trolle*

Fagdidaktik – faglige vægtninger og fagenes formål i dagens folkeskole

- » Billedkunst – fornøjelse eller faglighed? *af Sarah Westh Sloth*
- » Kreativitet og innovation – de praktiske fag i skolen *af Anne-Catrine Breiner Petersen*
- » Sæt fokus på konteksten når eleverne laver matematiske modeller *af Mads Thorsen*
- » Den religiøse dimension som nøglebegreb i folkeskolefaget kristendomskundskab *af Rasmus Jensen*

Læsedidaktik i tværgående indsatser

- » Når (sam)tale er guld... – om et stimulerende sprogmiljøes betydning for læseudviklingen *af Mette Seidelin Jeppesen*
- » Brug talen – når du lærer at læse – om læsebånd i dialogbaserede læsegrupper *af Sine Sofie Kristiansen og Anna Ejstrup Nygaard*
- » Faglig læsning i biologifaget *af Safiye Coskun*