



Bachelorvinkler **på** **lærerprofessionen**

- et kritisk og konstruktivt bidrag til
lærerstuderende og skolens professionelle

KOLOFON

Udgivet af

VIA University College
Skejbyvej 1, 8240 Risskov

Redaktion

Lisbeth Lunde Frederiksen
Solveig Troelsen, ansvarshavende

Layout

Lene Schaarup

Tryk

Bording

INDHOLD

- 05 Forord
- 06 Systemteori og elever med særlige udfordringer
Af Anni Tornmark Kjær Jensen
- 14 Mødet mellem lærer og elev – fokus på elevens selvopfattelse
Af Anne Bruun
- 18 Unge i komplicerede læringssituationer – eller ‘de dovne og utilpassede’?
Af Asta Godt
- 24 Innovationsprocesser giver succesoplevelser
– et kritisk og konstruktivt bidrag til den obligatoriske projektopgave på 9. klassetrin
Af Jakob Hokser Olesen
- 30 Børn fortjener at læse det bedste – kriterier for valg af ungdomslitteratur
Af Louise Blicher Nilsson
- 36 It-didaktisk design i litteraturundervisningen
Af Marianne Lassen
- 41 Når det didaktiske design udfordres af it i undervisningen
Af Tina Vestergård Pedersen
- 46 Om forfatterne

FORORD

Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle har med dette 3. nummer fået "nyt look". Vi håber, at dette vil skabe genkendelighed fra år til år og glæder os over det flotte layout. Indeni består tidsskriftet som tidligere af artikler skrevet af nyuddannede lærere på baggrund af disses bachelorprojekter. Aktuelle lærerfaglige problemstillinger har været afsæet for projekter med skarpt fokus på højaktuelle temaer i skolens hverdag.

Den første artikel i dette nummer er Anni Tornmark Kjær Jensens "Systemteori og elever med særlige udfordringer". Heri anlægges et systemisk perspektiv på den elevgruppe, som de seneste år er blevet inkluderet i ordinære skoleklasser. Forfatteren spørger, hvilken viden og hvilke redskaber fra specialklasserne der bør følge med eleverne ind i folkeskolen. Studierne er foretaget på en skole, der har et eksplicit systemisk grundlag formuleret på hjemmesiden, men hvor dagligdagen udfordres af målstyring og travlhed. Artiklen undersøger med udgangspunkt i observationer og interviews med lærere og skoleleder udfordringerne i at arbejde systemisk i praksis og kommer med forslag til konkrete værktøjer.

I artiklen "Mødet mellem lærer og elev – fokus på elevens selvopfattelse" tager Anne Bruun fat på elevens selvopfattelse som en afgørende faktor i læreprocesser. Hun fremhæver lærerens betydning for elevens selvopfattelse og foreslår tilgange og kommunikative handlemuligheder, der kan hjælpe læreren til at møde og forstå eleverne på

måder, der fremmer deres self-efficacy og dermed deres læring og trivsel.

"Unge i komplicerede læringssituationer – eller 'de dovne og utilpassede'?" er skriftets tredje artikel. Her har Asta Godt valgt at bruge den viden om elever i matematikvanskeligheder, som hun har fra sit bachelorprojekt, til at analysere de elever, hun nu underviser på en ungdomsuddannelse. Vi hører om Nadia, Sille, Lasse og Anna, der hverken er dovne eller utilpassede, men som har større udfordringer end mange af deres jævnaldrende og brug for hjælp til at takle dem. Artiklen giver gennem de fire cases anskuelige anvisninger på, hvordan eleverne kan støttes i at håndtere deres komplicerede læringssituationer.

I "Innovationsprocesser giver succesoplevelser – et kritisk og konstruktivt bidrag til den obligatoriske projektopgave på 9. klassetrin" beskæftiger Jakob Hokser Olesen sig med udvikling og potensering af tidens hotte begreber innovation og entreprenørskab. Han argumenterer for at arbejde med disse kompetencer gennem hele skoleforløbet og for, at projektopgaven prioriteres fagligt og ressourcemæssigt og reelt udvikles til en eksamen i innovationskompetence, hvor eleverne for alvor får lov at afprøve det, de har lært i deres skoleforløb: *Drømmen er, at eleverne igennem skoletiden har opbygget en rygsæk med en række innovative værktøjer og strategier, der kan anvendes i udskolingen til at åbne for projektopgaven.* Artiklen bringer en række konkrete forslag til, hvordan eleverne kan støttes i det innovative og kreative arbejde, så de bevarer deres nysgerrighed, undgår for megen frustration

og i stedet sættes fri til at udvikle sig. Under titlen "Børn fortjener at læse det bedste – kriterier for valg af ungdomslitteratur" præsenterer Louise Blicher Nilsson sin undersøgelse af læreres inspirationskilder til valg af ungdomslitteratur til danskundervisningen, hvori hun blandt andet finder, at der mangler identificerbare kriterier for de valg, der træffes. Hun argumenterer for, at sådanne kriterier bør udvikles, og giver sit eget bud – på baggrund af viden om litteratur og didaktik.

Marianne Lassens artikel "It-didaktisk design i litteraturundervisningen" beskriver med udgangspunkt i en konkret case og relevant teori, hvordan informationsteknologien kan anvendes til at rammesætte en motiverende litteraturundervisning, når læreren vel at mærke fastholder fokus på målene med undervisningen og ser teknologien som et middel.

Netop denne udfordring griber Tina Vestergård, når hun i "Når det didaktiske design udfordres af it i undervisningen" diskuterer forskellige forståelser af begrebet didaktisk design og på baggrund heraf udvikler to didaktiske modeller til gennemførelse og planlægning af undervisning, hvori de nye teknologier medtænkes – som rammebetingelse og ressource.

I VIA Didaktik glæder vi os over endnu engang at kunne give stemme til tidligere studerende fra VIAs fire læreruddannelser og ønsker læserne rigtig god fornøjelse!

*Lisbeth Lunde Frederiksen
og Solveig Troelsen, juni 2015*

ARTIKEL

Systemteori og elever med særlige udfordringer

Af Anni Tornmark Kjær Jensen

Hvordan kan læreren forstå og forholde sig til elever med forskellige grader af adfærds-, trivsels- og relationsproblemer, således at motivationen for læring øges? Det giver den systemiske teori og metode muligvis sine bud på ved at hævde, at alle mennesker har gode grunde til at handle, som de gør, fordi mennesker udelukkende erkender og handler på baggrund af den kontekst og de relationer, som de er en del af. Set i dette lys er elever ikke umotiverede eller problematiske, men kun forskellige, og da der derfor ikke er noget i vejen med eleven, er det således ikke hos denne, at problemer og løsninger skal findes, men derimod i det system, som eleven er en del af. Systemteorien flytter altså fokus væk fra individet og det ensrettede og over mod en neutral nysgerrighed og forståelse for kommunikationen og relationerne, hvilket kan blive et pædagogisk fodfæste i de stærke vinde, der blæser mellem inklusion og øgede krav om at nå faglige mål.

Det problematiske møde med skolen
Selv om det langt fra er noget nyt, at folkeskolen skal støtte børn med særlige behov, så synes den heftige debat om inklusion ofte at omhandle lærerens manglende redskaber og ressourcer til at håndtere elever, der har det svært følelsesmæssigt og socialt, og som frembyder en uacceptabel adfærd. En del af disse børn er vendt tilbage fra specialområdet

til den ordinære klasse, og der ser ud til at være en særlig opmærksomhed på det faktum, at nogle af dem medbringer en diagnose. Man må formode, at disse børn altid har været i folkeskolen – med eller uden diagnose – og haft svært ved at indgå i et læringsfællesskab, med mistrivsel og mangelfuld eller tidligt ophørt skolegang til følge. Forskellen på tidligere og nu er dog, at kravene til viden og færdigheder er stigende, og det bliver stadig sværere at klare en selvstændig tilværelse uden uddannelse, da arbejdsmarkedets rummelighed og jobs til ufaglærte svinder ind. Der hviler derfor et ansvar og en udfordring i så tidligt som muligt at støtte disse elever i at opleve tryghed og mod til at deltage i et fællesskab, og jeg tænker, at et vigtigt spørgsmål kan være, hvad en lærer i specialklassen har af faglige og personlige redskaber, som en lærer i en ordinær klasse også bør have? I denne som i alle andre sammenhænge er det ikke ligegyldigt, hvordan vi taler om de muligheder og begrænsninger, der er, og da systemteorien netop siger, at sproget skaber virkeligheden (Gergen 2009), så har min fordybelse i teoriens anvendelighed i forhold til *problematiserede* elever været både berigende og befriende.

Mit bachelorprojekt

I mit bachelorprojekt fandt jeg frem til en problemformulering der lyder: *Hvordan kan man som lærer med*

linjefag i specialpædagogik gennem systemteorien forstå og forholde sig til elever med psykosociale vanskeligheder, således at de motiveres til deltagelse og læring, og hvilke dilemmaer og muligheder medfører en systemteoretisk tilgang? Formålet med mit projekt var at undersøge, hvordan den systemiske teori og metode kan medvirke til at opnå en større fælles forståelse og mening, således at eleven, der af forskellige grunde vanskeliggøres i sit møde med skolen, får mod og lyst til at deltage i en udviklende læring.

Min interesse for systemteorien opstod på en behandlingsinstitution for børn og unge med sociale og emotionelle vanskeligheder, hvor den integrerede skole var mit praktiksted på 4. studieår. På skolens hjemmeside kunne jeg læse, at institutionens menneskesyn og idégrundlag hviler på den systemiske teori og metode, og at denne danner baggrund for praksis i samarbejde med eleverne, hvorfor jeg allerede fra dag ét var optaget af, om – og i så fald hvordan – en systemisk vinkel har betydning for udfordrede elevers motivation for læring.

Systemteorien har sine rødder tilbage i 1930'erne og er inden for pædagogikken og psykologien inspireret af blandt andet filosofiens, sociologiens og naturvidenskabens teorier og traditioner. I dag finder man ikke én samlet teori, men

det centrale i den *generelle* systemteori er, at verden er opbygget af komplekse, uafhængige og åbne systemer, der interagerer med deres omgivelser. Verden er et system af systemer, hvor alt lige fra atomer og til samlede univers anses som værende et system, hvilket betyder, at et problem ikke kan ses adskilt fra den kontekst, det opstår i (Nordahl 2013). Der er således tale om en erkendelsesteori, som omhandler, hvordan individet forstår det, som det forstår, samt hvorledes der skabes sammenhæng og dermed mening i individets forståelse af verden. Det drejer sig kort sagt om at tænke i helheder, relationer og sammenhænge (Løw 2012). Watzlawick (1967) understreger, at for at kunne forklare et fænomen, må vi have et observationsfelt, der er stort nok til at omfatte den sammenhæng, som fænomenet optræder i. I et lille observationsfelt, for eksempel ét enkelt individ, vil en række fænomener blive uforklarlige, eller præget af tolkninger og spekulationer, og derfor er det nødvendigt at gå ud over den individuelle kontekst for at få en brugbar forståelse af problemerne (Hummelvoll 2006). Der gøres således op med den lineære årsagsforklaring, og systemteorien taler i stedet om *cirkularitet* som udtryk for den gensidige afhængighed og forbundethed, der er mellem tilsyneladende ikke-forbundne fænomener. På denne måde kan man ikke observere et system uden samtidig at påvirke det system, man observerer. Læreren vil påvirke sine elever, men bliver også selv påvirket af eleverne i gensidig forbundethed, og i skiftet fra en lineær årsagstænkning til denne helhedsforståelse flyttes fokus fra den enkelte elevs egenskaber og detaljer til forholdet mellem mennesker (og læreren selv) og den situation, de er en del af (Nordahl 2013).

Med systemteorien som opgavens metateoretiske fundament delte jeg mit undersøgende afsnit op i tre dele:

- 1) At forstå og forholde sig til elever med psykosociale vanskeligheder
- 2) At skabe motivation for deltagelse og læring
- 3) Dilemmaer og muligheder i den systemteoretiske praksis.

Min empiriindsamling bestod af tre kvalitative interviews både med lærere og skoleleder samt tre observationsstudier, hvoraf jeg var deltagende i det ene af disse. I både interviews og observationsstudier kom det frem, at brugen af den systemiske tænkning og metode er gledet i baggrunden på skolen i løbet af de sidste år, hvilket lærere og skoleleder forklarede med, at eleverne i dag er blevet mere skadede, sårbare og ringere stillet, således at der i højere grad er brug for at være firkantet og konsekvent for at nå pensum. På trods af skolens systemteoretiske grundlag, så synes disse problematiske beskrivelser af eleverne, med især sårbarhed og uhensigtsmæssig adfærd som et italesat grundvilkår hos eleverne at danne baggrund for valg af tilgange og undervisningsform. Således var der stort set ingen klasseundervisning, og børnene blev undervist individuelt, da de blev beskrevet som uden evne til at indgå i et fællesskab med andre.

Sproget skaber virkeligheden

Den systemiske tænkning bygger på socialkonstruktionismen, hvor især sproget og den måde, vi taler sammen om verden og tingene på, er det, som konstruerer virkeligheden. Vores sansning af verden er dermed ikke objektiv, men i stedet en konstruktion, der er foranderlig og i konstant forhandling (Gergen 2009). Den sproglige dimension er

blandt andet beskrevet af Wittgenstein og Dewey, der ser det sprog, vi anvender, som en lygte. Det, som sproget benævner (oplyser), er det, vi kan se (Hornstrup 2011). Måden, vi taler sammen på, og de ord, vi vælger, har derfor afgørende betydning for den historie, vi fortæller om os selv og andre. Ifølge Gergen får sproget sine betydninger i kraft af dets nytte i forskellige livsformer, og derfor kan ordene *sårbarhed* eller *uhensigtsmæssig adfærd* ansues som sociale konstruktioner. Om en bestemt adfærd bliver forstået som aggressiv eller omsorgsfuld, afhænger af øjnene, der ser, men hvilken forståelse der vælges, får selvsagt afgørende betydning for, hvad fortolkeren vælger at gøre (Hummelvoll 2006).

I min undersøgelse blev det tydeligt, at fokusering på sårbarhed og vanskeligheder var medvirkende til at skygge for andre måder at forstå og forholde sig til eleverne på, og det så ud til, at de fortalte historier om dem blev internaliseret, således at det blev endnu sværere at tro på, at de kunne klare faglige og personlige udfordringer. I en systemisk kontekst handler det om at forstyrre eleverne i deres opfattelse af sig selv, så de får øje på stærke sider og ressourcer, idet der altid kan fortælles en anden historie, når der ikke findes en objektiv sandhed.

Eksternalisering – at se udefra

Systemteorien er de seneste år inspireret af denne narrative praksis, som gør det muligt for mennesket at løsrive sig fra diskursernes magt. Ved eksternaliserende sprogbrug skabes en adskillelse mellem personen og problemet. Personen er personen, og problemet er problemet. Problemet er altså ikke iboende personen, men en selvstændig størrelse, der har stor indflydelse på per-

ARTIKEL

I min undersøgelse blev det tydeligt, at **fokusering på sårbarhed og vanskeligheder var medvirkende til at skygge for andre måder at forstå og forholde sig til eleverne på**, og det så ud til, at de fortalte historier om dem blev internaliseret, således at det blev endnu sværere at tro på, at de kunne klare faglige og personlige udfordringer.



sonens tanker, følelser og handlinger, og som forsøger at dominere personens liv (Karpatschhof et al. 2007). Eksempelvis: Når eleven ikke kan sidde stille på sin stol, så kan adfærden benævnes som: *at den urolige trolde inde i eleven er på spil*. Eleven kan da hjælpes til selv at få øje på, hvornår trolde dukker op, og på den måde også hjælpe med at håndtere den. Ved brug af eksternalisering kan eleven få hjælp til at se, at han ikke er sårbar eller umotiveret eller voldsom. Sårbarheden, umotivationen eller den voldsomme adfærd er noget, der sker, noget, der viser sig i bestemte situationer. Når det ikke er en del af eleven selv og kun viser sig i bestemte situationer og relationer, kan det også forsvinde igen, hvilket påvirker diskussionen om, hvem der har skylden for problemet. Og dette kan igen medvirke til at mindske elevens følelse af sårbarhed og mislykkethed.

Dét, vi har med os

Med en systemisk tilgang betragter læreren sig ikke som eksperten, der skal lave om på eleven, men derimod som en vejleder, der skal hjælpe eleven til at få øje på andre handlemuligheder, hvis de, der praktiseres, ikke er hensigtsmæssige eller ikke bidrager med det, som eleven ønsker og drømmer om. Systemteorien taler om, at mennesket har nogle fundamentale præmisser, som det handler og tænker ud fra. Ifølge socialantropologen Gregory Bateson indlæres disse præmisser tidligt, og en del overføres via indlæring fra generation til generation, og gennem barndommen bliver præmisser overført ved, at vi deltager i livet. Vi handler altid loyalt i forhold til vores præmisser, og alle gør altid deres bedste – ud fra præmisserne – hvilket kaldes for *deontisk logik*. Først når det lykkes at konstruere nye præmisser og dermed foretage en adfærdsændring, bliver vi i

stand til at agere anderledes i verden, fordi vi kommer til at tænke anderledes om verden og vores placering i den, og indtil da er vi slavebundne til at fortsætte vores hidtidige adfærd. Dette taler imod virkningen af en konsekvenspædagogik, idet eleven vil fortsætte sin adfærd uanset hvad i henhold til sine præmisser og medfølgende handlemuligheder, så længe eleven ikke tænker anderledes om sig selv og sine valg (Riber 2005).

I et af mine observationsstudier taler en elev vredt og grimt til sin lærer, hvilket medfører en kraftig verbal henstilling fra læreren, og eleven bliver bedt om at forlade området. Elevens vrede blev tolket som en selvdestruktiv og uhenigtsmæssig følelse, vendt mod andre. Men i et systemteoretisk perspektiv kan vreden anskues som et forsøg på at være tro mod præmisser som for eksempel: *jeg er ikke god nok – ingen kan lide mig, og ingen forstår mig*. Samtidig kan vreden anskues som et forsøg på at genetablere værdighed og selvagtelse hos eleven, der måske har svært ved at læse signaler og forstå lærerens reaktion. Måden, man vælger at forstå vreden på, afgør den efterfølgende handling og bestemmer dermed den virkelighed, der følger efter. Hvis vreden anses som et forsøg på at være tro mod egne præmisser, så skabes der en ny historie om eleven og en ny måde at forstå denne på, hvilket samtidig giver mulighed for at give eleven en oplevelse af, at han er god nok, holdt af og forsøgt forstået.

Autopoiese

Den chilenske neurobiolog Humberto Maturana har beskrevet menneskelige systemer som autopoetiske. Denne pointe er hentet fra hans arbejde med at forstå koblingen mellem levende væse-

ners organisation, deres nervesystem og deres omgivelser. Begrebet *autopoiese* (auto = selv og poiese = skabende) refererer til, at den menneskelige erkendelsesproces altid sker i et cirkulært lukket nervesystem. Maturana mener, at vi er autonome mennesker, der reagerer på udefrakommende impulser ud fra indre forhold og ikke ud fra udefrakommende kommandoer eller instrukser. På denne måde kommunikerer og forstår vi altid vores omgivelser ud fra de indre billeder, vi selv danner af den virkelighed, vi er en del af, og de mennesker, vi har med at gøre (Riber 2005). Det bliver en central eksistensbetingelse for mennesket, når Maturana siger, at vi mennesker aldrig kan forstå andre og verden uden for os selv, men at vi udelukkende kobler os kommunikativt til den ydre verden via vores egne meningsstrukturer. Ud fra begrebet *autopoiese* udspringer altså ideen om, at det altid er modtageren, der bestemmer budskabet: *Jeg siger ikke det, jeg siger, men det, du hører*. For at forstå eleven må jeg, med tanken om *autopoiese*, forstå, at jeg aldrig vil kunne forstå det, som eleven forstår, men jeg har altid mulighed for at dele historier om det, vi sammen forstår og ikke forstår. For at kunne forstå elevens tanker må disse naturligvis ses komme til udtryk gennem handlinger, og læreren har da mulighed for at se adfærden som en måde at kommunikere på. Hvad er det, eleven prøver at fortælle?

At forstå og forholde sig til elever med psykosociale problemer

Gennem teori, observation og interviews fandt jeg således ud af, at når man systemteoretisk og praktisk vil forstå og forholde sig til elever med psykosociale problemer, er det nødvendigt at undersøge de præmisser, som eleven har med sig, idet han altid handler loyalt i forhold

til disse, indtil han har konstrueret nye præmisser eller udviklet de gamle. Som lærer kan jeg derfor kun komme nærmere en forståelse af eleven ved at være nysgerrig og undersøgende på, hvorledes eleven forstår sig selv. Fokus flyttes fra fejl og mangler ved eleven mod et studie af systemet, og da man ikke kan undersøge et system, som man selv er en del af, uden at studere sig selv, så bliver mit sprog og det, jeg retter *min lygte* mod som lærer, væsentligt for dannelsen af nye historier om eleven og dermed nye muligheder. Psykosociale vanskeligheder vil vise sig hos eleven som følelser, der er mere eller mindre acceptable inden for fællesskabet, og dermed kan følelser også anskues som sociale konstruktioner, der altid fortjener at blive håndteret med nysgerrighed, respekt og anerkendelse frem for passiv accept eller aktiv afstandstagen. Måden, vi – lærer og elev – tænker, føler og forstår på, vil altid være afgørende for, hvorledes vi reagerer på input fra omverdenen.

Anerkend oplevelsen

En af de gennemgående historier om eleverne på behandlingshjemmet var deres dårlige erfaringer og oplevelser med det at gå i skole og den manglende motivation og deraf fagligt ringe præstation. Dette sammenholdt med en psykisk sårbarhed og vanskeligheder i interaktionen med andre har dannet baggrund for, at eleverne fortrinsvis undervises individuelt. Lærerne beskriver i interviewet, at eleverne giver udtryk for at opleve sig stigmatiserede og sat uden for en normal skolegang, og systemteoretisk arbejdes der med et fokus på elevernes ressourcer og på, at alle i elevens system bærer et ansvar for at motivere til deltagelse i læringsprocessen. At vurdere, om eleven er motiveret, bliver således mindre

væsentligt, idet det er langt vigtigere at være nysgerrig og opsøgende på, hvornår eleven rent faktisk er motiveret, og hvad der blokerer i andre situationer. I forbindelse med motivation blev anerkendelse også fremhævet af lærerne som værende en central del af det at arbejde systemisk.

Anerkendelse forbindes ofte med ros og positiv bekræftelse og dækker over at påskønne ønsket adfærd og handling. Med den systemiske tilgang anlægges et andet perspektiv, fordi der i alle handlinger er et læringspotentiale – både i det, der lykkes, og også i det, der går mindre godt. Når anerkendelse forbindes med positiv vurdering, opstår faren for, at kompleksiteten mellem mennesker får ringe kår, og i jagten på det positive kan autenticiteten og nærværet mistes. Anerkendelsen må derfor inkludere det smertefulde og det vanskelige. Der er intet, der tyder på, at mennesker oplever, motiveres og handler anderledes ved at få præsenteret et andet perspektiv (her lærerens) eller ved at blive rådgivet om, hvad de burde gøre. Tværtimod tyder det på, at oplevelser først kan ændres, hvis de bliver anerkendt og dermed set, hørt og gengældt i omgivelserne (Møller 2008). I praksis betyder anvendelse af anerkendelse således, at man som lærer må slippe sit eget ståsted og være med eleven i dennes oplevelse af motivation for deltagelse, hvilket kræver, at man kan reflektere over sine egne præmisser, værdier og oplevelser, idet de er specifikke og ikke almenlydige sandheder om virkeligheden.

Gennem interviewene tolkede jeg, at lærere og skoleleder ønskede at styrke elevens oplevelse af tryghed, selvtilid og selvværd, før eleven var rustet til at indgå i en relation og et læringsfæl-

ARTIKEL

lesskab med andre. Systemteoretisk forholder det sig dog således, at det netop er, når eleven befinder sig midt i fællesskabet, at relationskompetencer, motivation, tryghed, selvtillid og selv-værd har mulighed for at blive styrket.

Fællesskabets betydning

Ifølge den tyske filosof Axel Honneth er anerkendelse direkte identitets-skabende, og netop fællesskabet har betydning for udvikling af selv-værd og selvtillid. I kraft af reaktionen fra andre lærer barnet noget om sig selv og udvikler et selv-billede, og derfor er relationsforholdet af stor betydning, idet det omfatter spejling, tilknytning og hele den grundlæggende selvopfattelse (Hermansen 2011). I mit deltagende observationsstudie blev eleverne præsenteret for en opgave, som skulle løses i fællesskab, hvilket var en forholdsvis uvant situation og undervisningsform for dem. Til trods for en forventning om at disse elever kun magtede individuel undervisning, og til trods for at opgaven fordrede, at de skulle leve sig ind i andre, være åbne og modtagelige samt give udtryk for tanker og følelser – alt sammen netop det, som blev beskrevet som svært for dem – så gik de ind i opgaven og fuldførte den uden konflikter og med en hel del interesse.

Alle mennesker er motiverede for læring

Proces og dynamik er hovedpunkter inden for systemteorien, hvor fokus ligger på menneskets aktive håndtering af den komplekse verden. Det handler altså om at blive klogere på, hvordan eleven mestrer sin situation, og hvad der giver mening, og ud fra Deweys ord om, at alt læres på basis af allerede eksisterende viden, så bliver intet relevant eller motiverende, før det er anerkendt som relevant (Moe 2003). Et grundlæggende

kendetegn ved mennesket er, at vi alle er lærende mennesker. Set i et systemisk perspektiv, er læring og motivation for læring således ikke noget problematisk og noget, mennesket vil holde sig fra. Det bliver først problematisk, når vi begynder at kommunikere om læring, og når vi organiserer læring på bestemte måder.

At skabe motivation for deltagelse og læring

Set med systemteoretiske øjne har jeg således fundet ud af, at eleven altid er motiveret for deltagelse og læring. Men troen på sig selv og sin værdi i et læringsfællesskab får man først og fremmest gennem relationer, anerkendelse og deltagelse. Det er derfor ikke et spørgsmål om at motivere til deltagelse, men derimod at sørge for, at eleven kan deltage ud fra egne præmisser og det, der giver mening for eleven, således at han oplever sig som aktør og ikke passiv modtager. At være deltagende i et fællesskab er fundamentalt for selv-værdet og udvikling af nye kompetencer og handlestrategier, og derfor skal eleven altid sikres en betydningsfuld og værdifuld plads samt mulighed for at forandre og dermed udvikle sin deltagelse.

Systemteoriens vilkår

At flytte blikket væk fra individets egenskaber og detaljer til relationer mellem mennesker og den situation, de er i, kan virke som en simpel og forenklet omskrivning, men er, som beskrevet, både en dybdegående, tidskrævende og omfattende proces. I den sidste del af mine interviews forsøgte jeg at holde fokus på lærernes – og skolelederens – oplevede anvendelse af systemteoriens værktøjer i dagligdagen, og her fremkom flere dilemmaer: Der blev beskrevet en generel enighed i, at systemteorien

Fokus flyttes fra fejler og mangler ved eleven mod et studie af systemet, og da man ikke kan undersøge et system, som man selv er en del af, uden at studere sig selv, så bliver mit sprog og det, jeg retter *min lygte* mod som lærer, væsentligt for dannelsen af nye historier om eleven og dermed nye muligheder.



var gledet i baggrunden, og samtidig blev der udtrykt ønsker om en større mulighed for og tid til at anvende den systemiske metode. Lærerne beskrev at befinde sig i et spændingsfelt mellem skolens systemiske værdigrundlag og skolens målsætning, som klart beskriver, hvad eleven skal lære hvornår. Skolelederen antydede desuden, at systemtænkningen i dag er for teoretisk og ulogisk at anvende i praksis, idet den jo siger, at læreren ikke har nogen direkte indflydelse på det, eleven lærer, eller det, eleven skal finde meningsfuldt.

Et øget fokus på, hvorvidt eleven når målene for læring som fx mulighed for videreuddannelse og i sidste ende sikring af den økonomiske velstand, vægtes stadig højere. Dette stiller samtidig store krav til lærerens inddragelse af elevens *livsverden*, da det netop er her, kommunikationen og dermed muligheden for at komme til en fælles forståelse finder sted. Det, der sker i det ene system, påvirker det andet, og derfor er etablering af forbindelser mellem de forskellige systemer meningsfuld.

Lederen på udkigsposten

Bateson betragter metakommunikationen som den væsentligste, når det handler om at skabe kommunikative forbindelser. Han taler om *budskaber om budskabet* eller *forskellen der gør en forskel*, hvilket konkret betyder, at etablering af meningsfulde koblinger mellem personer og grupper i systemet er en forudsætning for meningsfuld kommunikation. Han siger desuden, at det kun er ved at kommunikere på en måde, som modtageren opfatter som konstruktiv, at vi kan samskabe forståelse og derved koordinere forståelser og handlinger (Hornstrup 2011). Maturana giver i sin systemiske teori om domæner

et bud på, hvordan vi kan forstå og arbejde med koordinerede forståelser gennem tre domæner (områder) som forskellige forståelsesrammer, der giver os mulighed for at se menneskelige handlinger og sproghandlinger ud fra forskellige vinkler (udkigsposter):

- *Produktionens domæne*: indeholder de bestemmende regler, normer, mål og krav, der sætter rammerne for, hvad der skal ske i en given handling.
- *Æstetikens/det personlige domæne*: indeholder ønsker, værdier, holdninger og erfaringer. Det er fra æstetikens domæne, at vi giver mening til en bestemt handling.
- *Forklaringens/refleksionens domæne*: danner et norm- og værdifrit område, hvor viden, erfaring og holdninger kan mødes, og hvor alle versioner eksisterer side om side (Ibid.).

Lærernes udtalelser i interviewene vidnede om, at de ser ledelsen befinde sig overvejende på produktionsdomænet i forsøget på at efterkomme politiske krav samt det, som skolen er sat i verden for, nemlig at sikre de bedste betingelser for læring, hvilket i dag bliver forsøgt gjort målbart gennem eksempelvis PISA-tests. Samtidig befinder lærerne sig naturligt nok på æstetikens domæne med en personlig og følelsesmæssig holdning til den forandring, der er sket, og tvivl om, hvilken vej de bør gå, når værdigrundlaget er ét, og mulighederne er noget andet. På forklaringens domæne er der mulighed for at skabe en tydelig forbindelse mellem værdierne, og den enkelte lærer samt leders daglige praksis og koordinerede forståelse skaber nye handlemuligheder. Ifølge Hornstrup fordrer dette, at deltagerne evner at indgå i ligeværdige dialoger, lytte fordomsfrit og at spørge for at udforske og udfolde, hvilket er afgø-

rende for at sikre samspillet mellem de to øvrige domæner – produktionens og æstetikens (Ibid.).

Dilemmaer og muligheder i den systemiske praksis

I forhold til systemteoriens dilemmaer og muligheder fandt jeg ud af, at denne udfordrer vores grundlæggende forståelse af styring, ændring, kontrol og læring. Med tanken om mennesket som autopoietisk, indrestyret og selvrefererende opstår et dilemma, idet læreren ikke har direkte indflydelse på det, eleven lærer, men samtidig har en forpligtigelse over for det, som undervisningsministeriets *Fælles Mål* foreskriver. I dette spændingsfelt bør læreren være bevidst om, hvilket grundlag hans/hendes pædagogiske tiltag og handlinger bygger på, hvilket samtidig udfordrer bevidstheden om faglige såvel som personlige kompetencer. I en tid, hvor der lægges vægt på effektivitet og ressourcebesparelse ser det ud til, at mange af dem, der sætter konteksten, får ens holdninger til det, der tæller, og det, der virker, hvilket stadigvæk gør årsags-virknings-tænkningen svær at konkurrere med. Forandring og ændring og dermed udvikling er dog nødvendigt i en søgen efter nye handlemuligheder, og i et nuanceret perspektiv kan åbenheden over for andres antagelse og ideer vokse, hvor ledelsen har taget ansvaret for etablering af det refleksive og anerkendende rum og derigennem skabt gode betingelser og præmisser for fælles læring og forandring.

Konkrete redskaber

I løbet af min praktik og igennem mine interviews fremkom det, at den systemiske metode ikke forbindes med en håndgribelig og handlingsrettet metode, men mere med et sæt af tanker, hvor alle problemløsninger forbliver sproglige i

ARTIKEL

Når anerkendelse forbindes med positiv vurdering, opstår faren for, at kompleksiteten mellem mennesker får ringe kår, og i jagten på det positive kan autenticiteten og nærværet mistes. **Anerkendelsen må derfor inkludere det smertefulde og det vanskelige.**



retning af: Lad os nu tale om det – hvad synes du selv? Flere lærere efterspørger direkte systemiske værktøjer, hvilket jeg tolker i retning af, hvad skal jeg gøre, når det, jeg gør, ikke virker? Den norske psykologiprofessor Thomas Nordahl har givet et bud på et konkret *redskab* igennem sin *LP-model* (læringsmiljø og pædagogisk analyse), som bygger på den systemiske tænkning, og som samtidig har fokus på, at den systemiske tænkning skal komme til udtryk gennem konkrete handlinger. Analysemodellen har til opgave at sætte spot på, hvilke faktorer der er med til at opretholde, udløse og påvirke lærings- og adfærdsproblemer i skolemæssige sammenhænge. Med fokus på inddragelse af eleven ser jeg desuden en stor fordel i anvendelsen af metoden *LØFT*, som står for løsningsfokuseret terapi, der ligesom

LP-modellen har rødder i systemteorien. Omdrejningspunktet i denne metode omhandler sproget, kommunikationen samt samarbejdsrelationen, hvor formålet er at hjælpe eleven, således at han kan foretage velbegrundede valg og handlinger. Med disse to modeller bliver læreren i samarbejde med eleven tilbudt nogle konkrete redskaber i arbejdet med udfordringer og vanskeligheder. Gennem sparring fra kollegaer og med inddragelse af eleven bliver der sat fokus på det, der går godt – for at gøre endnu mere af det. Og gennem analyse kan man opnå en tilpas forstyrrelse af læreren, således at han/hun bliver bevidst om sin egen rolle i konteksten – med fokus på, hvorledes læreren anvender sit sprog, og hvilke historier og antagelser hun danner sig om eleven og egen situation og muligheder.

Bibliografi

- Gergen, K. J. 2009: *En introduktion til socialkonstruktion*. 1. udgave, 2. oplag. Forlaget Mindspace.
- Hermansen, M. (red.) 2011: *Lærerens psykologibog*. 1. udgave, 1. oplag. Akademisk forlag, København.
- Hornstrup, C. et al. 2011: *Systemisk ledelse – den reflekserive praktiker*. 1. bogklubsudgave, 9. oplag. Dansk psykologisk forlag, Gylling.
- Hummelvoll, J. K. 2006: *Helt, ikke stykkevist og delt*. 3. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag, København.
- Karpatschof, B. & Katznelson, B. (red.) 2007: *Klassisk og moderne psykologisk teori*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Løw, O. 2012: *Pædagogisk vejledning – facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. 1. udgave, 4. oplag. Akademisk forlag, København.
- Moe, S. 2003: *Systemisk-konstruktivistisk pædagogik – et læredigt*. 1. udgave. Forlaget Klim.
- Møller, L. 2008: *Anerkendelse i praksis – om udviklingsstøttende relationer*. 1. udgave, 1. oplag. Akademisk Forlag, København.
- Nordahl, T. m.fl. 2013: *Adfærdsproblemer hos børn og unge*. 1. udgave, 5. oplag. Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Riber, J. 2005: *Forstået og forstyrret – om systemisk og narrativ pædagogik*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.

ARTIKEL

Mødet mellem lærer og elev – fokus på elevens selvopfattelse

Af Anne Bruun

Vi ved alle, at eleverne går i skole for at lære. I den forbindelse er det også vigtigt at have opmærksomheden rettet mod faktorer, der kan påvirke den intenderede faglige læring. Elevens selvopfattelse, de karakteristika, eleven tillægger sig selv, har indflydelse på den intenderede undervisning og dermed elevens læring. Dette gør det aktuelt for læreren at støtte eleven i udvikling af en positiv selvopfattelse. Det er en væsentlig og forpligtende pointe i forhold til lærerens arbejde med eleverne. Artiklen søger derfor at præsentere mulige praktiske tilgange og kommunikative handlemuligheder til at styrke elevens selvopfattelse.

Brobygning mellem specialtilbud og almentilbud

Det handler om at finde de ressourcer, der er i de børn. At finde de ressourcer er sådan et ledarbejde, tænker jeg tit. At finde ud af, hvor de er, og hvordan jeg kan få hvert eneste barn her til at tænke, at de er noget værd, og at de rent faktisk kan noget og ikke er nogle dummenikker. Sådan lyder det fra en lærer, der dagligt har fokus på at styrke udviklingen af en positiv selvopfattelse hos eleverne.

Artiklens empiriske data er indsamlet på en specialskole. Herfra er der taget

afsæt i læreres arbejde med eleverne. I den forbindelse er det dog meget vigtigt at pointere, at de tilgange og kommunikative handlemuligheder, der præsenteres, i høj grad også skal anvendes i det almene tilbud. Erfaringer fra specialtilbud kan nemlig være med til at give almentilbuddet værdifuld inspiration (Hertz 2012). Det drejer sig derfor om at bygge bro mellem specialområdet og almentilbuddet. Denne brobygning er særlig væsentlig i forhold til inklusionen, som vi alle står overfor.

At vende en negativ opfattelse

I skolen er der elever, der har en problemfyldt skolegang med oplevelser af nederlag og med en negativ opfattelse af sig selv. *Jeg gad ikke lave nogen ting, jeg kunne ikke finde ud af noget. Jeg er pisse irriterende, og jeg er ikke sjov at være sammen med. Jeg har aldrig været god til noget.* Således udtrykker en elev sig om sine oplevelser fra en tidligere skole og om, hvordan lærerne vil beskrive hende. Elevens negative opfattelse af sig selv kan medføre, at eleven får en opfattelse af ikke at være særlig dygtig og måske derfor affinder sig med denne tilstand og tænker, at sådan er det bare (Nielsen 2010). Når eleven har denne oplevelse, kan det medvirke til opgivenhed og ringe eller ingen deltagelse i læringssituationerne.

Det væsentlige spørgsmål bliver, hvordan der i situationer som disse kan skabes rum for ny positiv udvikling, og hvordan eleverne løbende kan støttes. Et narrativt og systemisk perspektiv samt mestringsbegrebet har vist sig at være anvendeligt i denne forbindelse.

Læreren er mere end en faglig formidler

En lærer skal være god til at formidle faglig viden videre til eleverne og bevidst om, hvordan dette gøres på den mest lærerige måde. Men den samme lærer skal også være bevidst om, hvordan denne kommunikerer og forholder sig til eleverne, da undersøgelser har vist, at læreren har en afgørende betydning for elevernes selvopfattelse. Eleverne har behov for at blive set (Emmery 2003). Det er afgørende at være opmærksom på de fortællinger, eleven selv og andre fortæller om denne, samt elevens tiltro til sig selv i forhold til løsning af konkrete opgaver, da dette er faktorer, der påvirker og danner den menneskelige selvopfattelse. Menneskets selvopfattelse er et individuelt anliggende, men på trods af dette kommer den i høj grad udefra, fra de menneskelige omgivelser, der socialiserer os (Nielsen 2010).

Elever med en negativ selvopfattelse har brug for autentiske beviser for egen kunnen, altså opgaver de kan mestre, at

elevens udfordringer/problemer ikke ses som noget iboende, at der skabes nye fortællinger, og at læreren har blik for forskellige oplevelsesverdener og egen påvirkning af situationen. Det er lærerens opgave at skabe disse oplevelser, give troen på, at ting kan lade sig gøre, skabe positive og alternative fortællinger og se tingene i et større perspektiv.

Selvopfattelse og læring

Bergebet *self-efficacy*, som på dansk kan navngives som *forventning om mestring*, er med til at give et indblik i sammenhængen mellem selvopfattelse og læring. Dette skyldes, at Albert Bandura (2012) i sin teori om mestring netop kobler selvopfattelse og læring igennem et fokus på præstationsniveau. Forventning om mestring forstås som den enkeltes tiltro til sig selv i forhold til løsning af en konkret opgave. Viden om dette bliver aktuel i arbejdet med elevens selvopfattelse og læring, for når en elev ikke tror på at kunne løse bestemte opgaver, vil det kunne resultere i, at eleven tvivler på egne evner og dermed sænker sit ambitionsniveau. Det påvirker derved elevens ydeevne og præstationer. Elevens forventning om mestring er medvirkende til at bestemme elevens føle- og tænkemåde, motivation og adfærd (Bandura 2012). *Jeg er dårlig til det (...) Når jeg ikke kan finde ud af det, så gider jeg ikke lave det, og så laver jeg ikke særlig meget.* Dette er en elevs udsagn om arbejdet med matematik, hvor elevens forventning om mestring er lav. Her ses det, hvordan elevens præstationsniveau, ydeevne og tro på sig selv påvirkes af elevens forventning til sig selv i situationen. En konsekvens af dette kan være, at eleven undlader at indgå i det samspil, der er væsentligt for læring, og derved påvirkes udbyttet af den intenderede faglige læring.

Troen på at kunne

– autentiske beviser og erfaringer

For at styrke sin selvopfattelse har eleven brug for opgaver, som kan mestres. Det handler om at skabe positive mestringserfaringer, da disse skaber autentiske erfaringer og beviser på elevens kunnen (Bandura 1997). *Ved mestringserfaringer forstås tidligere erfaringer med at mestre opgaver svarende til dem, vurderingen gælder* (Skaalvik og Skaalvik 2007: 110). Elevernes tidligere erfaringer spiller derved ind på deres nuværende velbefindende og faglige læring i skolesammenhæng. Det interessante bliver så, hvordan læreren kan skabe disse autentiske beviser. I forbindelse hermed udtaler en lærer: *Det er vigtigt, at barnet oplever at kunne løse opgaver, at sænke det faglige niveau lidt, så barnet igen oplever at kunne noget skolemæssigt.* Læreren skal derfor udforme meningsfulde opgaver og aktiviteter, som eleven kan mestre, og som fører succesoplevelser med sig. Dette gøres ved at kende elevens niveau. Eleven skal have opgaver, hvor der startes ud på et meget lavt niveau. På den måde sikres muligheden for at mestre, og derved undgår man at placere eleven i situationer, før denne har en rimelig chance for at klare opgaverne.

Det er vigtigt med små skridt, hvor der hele tiden bygges ovenpå. I den forbindelse er det dog også meget vigtigt, at det stadig giver mening for eleven; ellers mistes motivationen. Det væsentligste i denne sammenhæng bliver at ramme elevens *zone for nærmeste udvikling* (Vygotsky 1978). Endvidere kan det også være relevant, at eleven kan tænke tilbage på succes og har dokumentation på fremgang. Dette kan gøres ved, at opgaver, eleven har løst, er samlet i en bog. På denne måde bliver progressi-

onen for elevens læring og succeser synliggjort for eleven. Effekten af dette arbejde kommer til udtryk i en lærers udsagn: *Når det lykkes for eleven, oplever eleven succes og får derved øget selvopfattelse og lyst til mere af samme skuffe.*

Fortællingernes betydning

Tilgangen til og tilrettelæggelse af elevernes læring er ikke det eneste område, læreren skal være bevidst om i arbejdet med at styrke elevernes selvopfattelse. Et *narrativt perspektiv* er med til at synliggøre vigtigheden af at rette en opmærksomhed mod det sprog, vi bruger, da virkeligheden og vi selv konstrueres gennem sproget. I det narrative perspektiv er vores egne og andres fortællinger om os med til at skabe og danne vores selv (Bruner 2004). I en lærers udsagn bliver det tydeligt, hvor magtfuldt sproget er: *Det betyder rigtig meget, hvad eleverne har fået af vide om sig selv, for hvad de tror på om sig selv.* I mødet med den enkelte elev handler det derfor om at se på elevens selvfortællinger og resultaterne af de fortællinger, der medvirker til at forme eleven. Dette skyldes, at en elev med tiden kan komme til at opfatte, at problemer fortæller sikre sandheder om blandt andet dennes karakter. Disse fortællinger kan have en totaliserende indflydelse på den enkeltes liv, hvilket kaldes dominerende fortællinger (White 2006).

Læreren arbejder med fortællingerne

Hvis eleven er tyngt af dominerende negative fortællinger, er det vigtigt, at læreren går på jagt efter alternative fortællinger. Ved at være på udflugt efter undtagelser og unikke hændelser, kan der skabes en alternativ fortælling, der står i opposition til den dominerende negative fortælling (White 2006). I

ARTIKEL

I det daglige kollegasamarbejde, hvor eleverne drøftes, er det væsentligt at være opmærksom på den måde, der bliver talt om eleverne på.



mødet med elever, der har en negativ opfattelse af sig selv, fortæller en lærer: *Jeg har meget fokus på den positive fortælling og på at fremhæve det, eleven kan, frem for at have fokus på det, eleven ikke mestrer.* Det handler altså om at være opmærksom på sprækkerne, finde elevens ressourcer og de situationer, hvor det ønskede sker. Disse skal fremhæves og synliggøres for eleven. Det er læreren, der skal være med til at skabe en ny, positiv fortælling sammen med eleven. De nye fortællinger kan derved være med til at styrke elevens selvopfattelse i en positiv retning.

Eksternalisering

– en måde at møde eleven på

Eksternalisering er en anden måde at arbejde med elevens problemer/ udfordringer og negative fortællinger på. Her får vi med sproget mulighed for at flytte problemet fra at være *inde i* eleven som et karaktertræk til i stedet for at være noget *udefrakommende*, som har en indflydelse på elevens liv. Eksternalisering søger altså at adskille eleven og problemet og ser ikke problemet som noget iboende eleven (White 2006). På den måde bliver det synliggjort både for elev og lærer, at det ikke er eleven, der er problemet, men at problemet er problemet. Det gøres ved, at udfordringen får et navn, og derved italesættes den som *udfordringen er* eller *drillenissen er* i stedet for *eleven er*. Derefter kan der tales med eleven omkring, hvad *udfordringen* gør ved eleven, hvor meget *udfordringen* fylder, og hvornår *udfordringen* fylder. Konsekvensen af denne tilgang beskriver en lærer: *Så hele det der med, at det ikke er mig, der er noget galt med, men det er noget andet, der kommer ind og spiller et puds.* Dette er et eksempel på en eksternaliserende tilgang, som læreren kan anvende i sine samtaler

med eleverne. Problemet får frataget sin magt, og det kan være med til, at eleven ikke vil bruge disse problemfyldte karakteristika i sin beskrivelse og derved i sin opfattelse af sig selv.

Lærers blik for samspillet

I arbejdet med at støtte udvikling af en positiv selvopfattelse hos eleverne skal der også fokus på *lærers forståelsesramme*. Der kan være mange måder at beskrive ting på og derved forskellige opfattelser af den samme situation. Det kan udtrykkes ved, at vi laver forskellige kort over det samme landskab (Løw 2006). For at skabe udvikling er det vigtigt at være sig dette bevidst, da en elevs og en lærers oplevelsesverdener (kort) kan danne grundlag for, at en situation kan opfattes forskelligt. At få indblik i, hvordan eleven ser tingene, bliver derfor vigtigt.

Det er i det *systemiske perspektiv*, at denne bevidsthed skabes. I det systemiske perspektiv er der også fokus på cirkularitet, hvilket er medvirkende til, at begivenheder og handlinger skal ses som gensidigt forbundne, hvor delene i systemet påvirker hinanden (Bateson 1911). Et eksempel på denne cirkularitet, og hvordan tingene kan påvirke hinanden, ses hos en elev: *Så bliver jeg sur og muggen, og så gider jeg ikke lave noget, hvis de andre er urolige, for så kan jeg ikke koncentrere mig.* Perspektivet her skal altså være med til at bevidstgøre læreren om, at der er mange ting, der kan have indflydelse på elevens handlemønstre, og at lærers egne reaktioner, handlinger og den måde, læreren er på i bestemte situationer, også kan være med til at påvirke situationen og eleven. Denne viden kan læreren bruge til at blive nysgerrighed over for, hvordan tingene kan påvirke hinanden i skolen og klassen.

Samarbejde med kolleger

I det daglige kollegasamarbejde, hvor eleverne drøftes, er det væsentligt at være opmærksom på den måde, der bliver talt om eleverne på. Ole Løw fremhæver vigtigheden af dette: *Det er en forpligtende pædagogisk pointe, at den måde, vi fortæller om elevernes problemer på, i sig selv kan blive en del af problemet* (Løw 2009: 48). Der kan nogle gange være en risiko for, at den dominerende, negative fortælling om en elev suger beviser til sig, som bekræfter fortællingens aktuelle plot: at eleven er en udfordrende elev! Herved kan lærerne, der arbejder med eleven, komme til at overse de undtagelser, der måtte være. En kollektiv bestemmelse af nogen duer derfor ikke, da det ifølge Jerome Bruner kan smitte af på måden, vi omgås og møder eleverne på. Det er i

stedet for meget vigtigt, at samarbejdet med kolleger er med til at få øjnene op for *forskellige* beretninger om samme begivenhed. Det kan være med til at skabe refleksion over, hvordan tingene kan ses forskelligt (Løw 2006). Hertil er det vigtigt at pointere, at fortællingerne skal ses som foreløbige eller delvise frem for endegyldige *sandheder* (White 2006).

Lærerens opgave

Det er vigtigt at fremhæve, at ovenstående tilgange og kommunikative handlemuligheder er set i et perspektiv, der sigter på, hvordan læreren kan kvalificere sin praksis i mødet med eleverne med fokus på at støtte dem i udvikling af en positiv selvopfattelse. I et mere direkte arbejde med fx problemadfærd hos børn og unge og fastlåste mønstre i

relation hertil kan det være nødvendigt også at tage andre tilgange og perspektiver i brug med henblik på at ændre disse mønstre.

Lærerens tilgang, kommunikationens interpersonelle karakter og det sociale samspil har en central betydning i lærerens arbejde med at støtte udvikling af en positiv selvopfattelse hos eleverne. Grunden til, at arbejdet med dette område også er et meget vigtigt element i skolen, er som vist, at der er en sammenhæng mellem elevens selvopfattelse og læring. Det handler om at give eleverne *troen på at kunne, en oplevelse af at lykkes og gøre det besværlige muligt*, da det kan kvalificere undervisningen og dermed elevernes faglige læring.

Bibliografi

- Bandura, A. (1997). Chapter 3: Sources of self-efficacy. I: *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. I: *Foretagsomhedens pædagogik*. Kognition og pædagogik – tidsskrift om gode læringsmiljøer. 22. årgang nr. 83. Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Bateson, G. (1991). Side 13-20 og kap. 3: Kriterier for den åndelige proces. I: *Ånd og natur – en nødvendig enhed*. (2. udg.) København. Rosinate/Munksgaard.
- Bruner, J (2004). Kap. 3: Den narrative dannelse af selvet. I: *At fortælle historier – i juraen, i litteraturen og i livet*. (1. udg.) Alinea.
- Emmery, B. A. (2003). *"Hvis du ikke tror på dig selv kan det måske trøste dig, at jeg tror på dig"*. DPU København (Upubliceret)
- Hertz, S. (2012). Børne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uanede muligheder. (1. udg.) Akademisk Forlag.
- Løw, O. (2006). Gensidig forbundethed i skolen – gensyn med professionelle relationelle og kommunikative kompetencer. I: Ritchie, T. (red.) *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Værløse. Billesø og Baltzer.
- Løw, O. (2009). Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser. I: Jensen, E. og Løw, O. *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. København. Akademisk forlag.
- Nielsen, T. (2010). Kap 5: Personlighedspsykologi. I: *Elementær psykologi*. (1. udg.) København. Frydenlund.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E. M. (2007). Kap. 2: Selvopfattelse. I: *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. (1. udg.) Akademisk forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard University Press.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. (1. udg.) København. Hans Reitzels Forlag.

ARTIKEL

Unge i komplicerede læringsituationer – eller de dovne og utilpassede?

Af Asta Godt

Det er just, så det giver genlyd, når jeg hører mine elever på erhvervsuddannelsen HG Merkantil blive omtalt som dovne og utilpassede. Vel vidende at Nadia netop har bedt om en kort snak med mig, fordi hun igen har selvmordstanker! Hun er flyttet hjemmefra til et lille værelse på skolehjemmet. Så slipper hun for tæsk, men nu har familien cuttet forbindelsen til hende. Inde i klasseværelset sidder Sille klar til at modtage undervisning. Hun har aldrig forstået, hvad der er op og ned på en brøk, men er klar over, at procentregning er nødvendig for at kunne blive butikselev. Hun kæmper. Nadia og Sille er to yderpunkter i den teoretiske verden, men fælles for dem er, at de befinder sig i det, vi i dag kalder en kompliceret læringsituation. At skulle håndtere elever med specialpædagogiske behov er en videnskab for sig, men undersøgelser viser, at fokus på kompetenceudvikling kan være et godt udgangspunkt.

(De omtalte situationer er udpluk fra virkeligheden, og i artiklen er elevernes navne ændret.)

Komplicerede læringsituationer – vi skal have hele spektret med

Da jeg efter andet studieår afsluttede linjefaget matematik på læreruddannelsen, var jeg klar over, at elever ikke

nødvendigvis *har* matematikvanskeligheder, men i stedet befinder sig *i* matematikvanskeligheder. Undersøgelser bekræfter, at antallet af elever i matematikvanskeligheder er langt større end antallet af elever med regulær dyskalkuli (Sjöberg, 2006). Jeg måtte altså sande, at elevernes vanskeligheder både kunne skyldes enten en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, men også lærerens manglende didaktiske formåen, hvor læreren bruger fejlagtige undervisningsmetoder eller ensidig færdighedstræning. Denne erkendelse åbnede en ny verden for mig, og interessen for specialpædagogik rykkede nærmere. Jeg var nysgerrig efter at finde det gyldne kort, så jeg kunne blive verdensmester i at tolke og tilfredsstille elevernes individuelle og særlige behov. Derfor blev specialpædagogik mit linjefag på tredje årgang.

Med specialpædagogikken blev jeg klar over, at det nu ikke længere var nok blot at kalde det kognitive vanskeligheder og sige, at eleven har svært ved at opfatte matematikken eller bare har hukommelsesbesvær. Nu kunne eleverne også have eksekutive vanskeligheder, hvilket omfatter evnen til at få en idé for derefter at planlægge og udføre den, mens den vurderes og justeres (Fleischer, 2007). Lasse er en glad elev fyldt med gode ideer. Han har i en alder

af 20 år netop fået diagnosen ADD. Lasse har svært ved at holde koncentrationen og dermed svært ved at arbejde i timerne. Han har særdeles meget brug for instruktioner og skal fastholdes trin for trin. Lasse har eksekutive vanskeligheder, hvilket gør planlægningsfasen og fastholdelsen af selve udførelsen uoverskuelig, og han udtaler: *Alle bogstaverne hopper rundt på papiret for mig, når jeg får mere end ét spørgsmål ad gangen.* Andre elever med eksekutive vanskeligheder finder det uoverskueligt at skulle afvige fra det, de plejer, eller det, de havde planlagt at gøre – og så starter balladen! Det kan eksempelvis komme til udtryk ved, at eleven kaster bøgerne fra sig, skubber til sidemanden eller begynder at råbe op.

Arne Engström kobler yderligere forklaringsmodeller til begrebet matematikvanskeligheder (Langager, 2009). Engström mener, at eleverne kan have koncentrationsproblemer, som skyldes psykiske påvirkninger. En elev med lavt selvværd og gentagne nederlag kan endda udvikle matematikangst. Og et psykisk pres, fx at skulle præstere over for velmenende forældre, kan blive uoverskueligt for den pligtopfyldende elev. Hermed afledes opmærksomheden fra det at *ville matematik* til det at *skulle matematik*, og den psykologiske ilt for-

svinder ud af elevens læringsrum. Også klassekammerater og venner kan have en indflydelse på elevens matematikforståelse – *De andre er jo meget bedre end mig!* Det bliver med andre ord, hvad Engström beskriver som de sociologiske miljøfaktorer, der spiller en stor rolle for eleven. Sociologiske miljøfaktorer skal altså ikke underkendes i lærerens tilgang til undervisningen, og om vi vil det eller ej, så skal skolen imødekomme elever fra understimulerede eller mangelfulde hjem.

Den inkluderende skole er ikke blot et politisk ønske, det er en forpligtelse i *Salamanca Erklæringen*¹, der i 1994 blev vedtaget med det formål at sikre alle børns ret til at deltage i uddannelsesfællesskaber, og derfor er det ikke nok at forenkle situationen og kalde eleverne *dovne og utilpassede*. Susan Tetler, professor i inkluderende specialpædagogik ved Aarhus Universitet, har bidraget til formuleringen *en kompliceret læringssituation* i den nye lovgivning for læreruddannelsen (Tetler, 2013). Dette åbner i høj grad op for debatten om det miljørelaterede perspektiv. Nu er det et kompetencemål for Læreren grundfaglighed at kunne håndtere elever i komplicerede læringssituationer. Eleverne er *meget mere* end blot *dovne og utilpassede*.

Fire grundlæggende perspektiver at anskue elevens komplicerede læringssituation fra

Udfordringen at skulle undervise Nadia, Sille og Lasse samt måske 20 andre elever på én gang er stor, og følelsen af ikke at kunne nå dem alle rent fagligt kan være utilfredsstillende. Men måske er

det sværeste i virkeligheden at intervernere i blinde mod en ukendt retning, og derfor kan en overordnet screening af eleverne være en god begyndelse. Jan Tønnesvang (Bro, 2009) strukturerer de forskellige interventionsformer i Ken Wilbers fire-kvadrant-model (Wilber, 1996), hvor Wilber definerer elevernes situationer som *det indre og det ydre af individet og af det kollektive*. Modellen anerkender den systemiske

læreren forsøge at få vendt elevens situation til en overskudsposition, så selvet kommer i balance.

Nadias negative tanker omkring sig selv og hendes lave selvværd påvirker hendes følelser, og hendes krop lukker af for indlæring. Der er tale om en underskudsposition, der stammer fra Nadias indre, og som ikke nødvendigvis forværres af det kollektive samspil med de andre

Gengivelse af Ken Wilbers og Jan Tønnesvangs fire-kvadrant-model

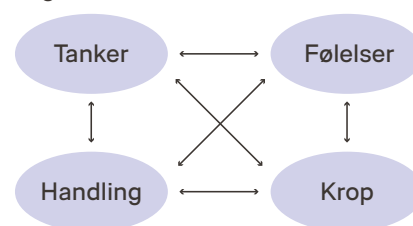
	Indre	Ydre
Individuelt	Mindset Ændre på oplevelsen	Adfærd Ændre på hjernen
Kollektivt	Kultur Ændre på kulturen	Systemer Ændre på det sociale samfund/system

tankegang, hvor der tænkes i helheder, relationer og sammenhænge. Den pointerer, at man som lærer skal have alle fire perspektiver med, når man vurderer, hvad der komplicerer elevens læringssituation.

Mindset

Modellens øverste venstre side handler om elevens indre. Når elevens selv er kommet i en underskudsposition, skal

Kognitiv intervention



(Bro 2009)

elever i klassen. Hendes krop har ikke viljens kraft til at overvinde tanker og følelser, og hun udviser derfor afmagt og frustrationer – som et råb om hjælp. Et råb om hjælp, jeg i øvrigt hverken kan eller skal håndtere, da selvmordstanker ligger uden for *mit* regi. Nadia skal i stedet henvises til professionel hjælp, men det er *mit* ansvar at få hende formidlet videre. Derefter overtager psykologen behandlingen af Nadia, og jeg kan igen koncentrere mig om at undervise. Ikke desto mindre, så er hun jo stadig en del af klassen, og jeg skal undervise hende, såvel som jeg skal undervise Sille, Lasse og de 20 andre elever.

Adfærd

I modellens øverste højre side tager man i stedet udgangspunkt i elevens hjernemæssige dysfunktion. Her finder vi elever med kognitive vanskeligheder

¹ Vedtaget af 92 lande og 25 internationale organisationer på *Verdenskonferencen om Specialundervisning* i Salamanca, Spanien.

ARTIKEL

af forskellig art, herunder regulær dyskalkuli. Sille skal have klare regler for, hvordan hver enkelt matematisk situation skal udregnes. Hun har svært ved abstrakt tænkning og har brug for konkrete situationer at koble teorien på. Der er tale om en dysfunktion af ydre karakter, som var det et fysisk handicap. Hjælpemidler vil i bedste fald kunne virke motivationsfremmende og måske endda føles som en åbenbaring. Silles funktionsnedsættelse bør altså anses som et vilkår for læring. Et vilkår jeg skal tage hensyn til, så hun ikke lider unødvendige nederlag. Hvis Sille uden videre hjælp kunne præstere bedre, er jeg sikker på, at hun allerede havde gjort det.

Systemet

I modellens nederste højre kvadrant tages der yderligere hensyn til det kollektive. Lasses kognitive vanskeligheder kan ikke betragtes som et isoleret problem. En ting er, at hvis han skal kunne holde koncentrationen, er det særlig vigtigt for ham, at skolearbejdet er yderst meningsbærende. Men samtidig kan et kollektivt samspil med andre forværre situationen. Lasses komplicerede læringssituation skal altså ses relationelt, hvilket kommer til udtryk, idet han siger: *Asta, du må hjælpe mig – sig, at jeg ikke må arbejde i gruppe med J og A, så bliver jeg for useriøs og får ingenting lavet!* Hans hjernemæssige dysfunktion gør, at han har brug for ro omkring sig, og han skal fastholdes i opgaverne trin for trin. Gruppens sammensætning kan for Lasse være altafgørende for arbejdsindsatsen.

Kulturen

Miljøet omkring eleven kan selvsagt være en afgørende faktor, hvilket anerkendes i Ken Wilbers nederste venstre kvadrant, hvor omdrejningspunktet er elevens indre set i et kollektivt perspektiv. Olof Magne

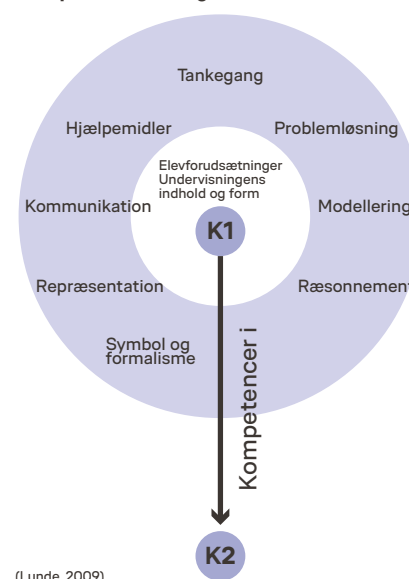
beskriver, hvordan indlæringsvanskeligheder kan anses som en disharmoni mellem eleven og miljøet (Magne, 2002). Dårlig klasserumsledelse kan føre til mobning, men negativ klasserumsledelse, hvor den psykologiske ilt suges ud af rummet, kan også påvirke elevens tanker og følelser i sådan en grad, at de ender i en *læringsbarriere*. En læringsbarriere, der er skabt i samspillet med omgivelserne.

Anna kommer fra et hjem, hvor voldelige episoder ikke er usædvanlige. Hun tog den voldelige adfærd med sig til en efterskole, hvilket resulterede i, at hun blev bortvist fra skolen. Negativ selvopfattelse forfølger hende, og det, der for nogle opfattes som små bagateller, kan for hende virke som urimelige situationer at skulle håndtere. Hun er særlig følsom over for omgivelsernes attitude, og fokus på *den gode historie* omkring hende er vigtig. Det er den komplicerede situation, der her er problemet – ikke Anna – så derfor skal de to faktorer i dette tilfælde adskilles skarpt. Dette kaldes *eksternalisering*² (Bro, 2009).

Brug modellen som en screening

En screening af eleverne ud fra Ken Wilbers fire-kvadrant-model er et brugbart redskab i lærergerningen, og det koster hverken tid eller penge. Modellen kunne med rette bruges som et udgangspunkt for kompetencemålet i Lærers grundfaglighed om at kunne håndtere *elev i komplicerede læringssituationer*. Og hvad så, når screeningen har kortlagt elevens komplicerede læringssituation, og vi skal i gang med at intervenere? Hvad gør vi så? Vi vender blikket væk fra færdighedstræning og kigger i stedet på kompetenceudvikling.

Kompasmodellen i grove træk



Olav Lundes kompasmodel (Lunde, 2009) illustrerer, hvordan vi som lærere kan finde retningen mod matematikmestringen hos de elever, der befinder sig i matematikvanskeligheder. Fokus drejes væk fra elevens færdigheder og vender sig i stedet mod elevernes matematiske kompetencer. Elever, der befinder sig i konteksten K1, skal ved hjælp af kompetenceudvikling guides til en ny kontekst K2.

For Sille handler det måske om at kunne mestre brugen af hjælpemidler samt at kunne sortere i, hvilke hjælpemidler der er bedst i den givne situation. Måske er det at kunne italesætte en matematisk situation, så ordene bliver hendes egne, gunstigt for hendes hukommelse. Kommunikationskompetencen kan også udvikles ved en skriftlig matematisk beskrivelse. Hvad end det handler om skriftlig eller mundtlig kommunikation, er det dog vigtigt, at jeg som lærer for-

² Ideen med eksternaliseringen er, at der sker en adskillelse af problemet fra personen.

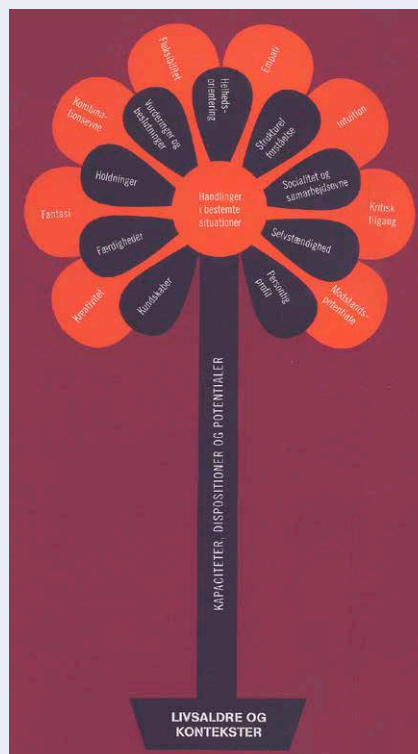
mår at være Silles *medierende hjælper*³, hvis hun har brug for det, med mindre hun kan få hjælp fra andre. Det betyder, at jeg skal være villig til at forklare Silles betydningen af ord og begreber, som hun ikke forstår. Hvis Sille skal rykke sig i sin *zone for nærmeste udvikling*⁴, skal hun have den fornødne hjælp til rådighed, når hun går i stå.

Men hvad med Nadia, Lasse og Anna, der måske i virkeligheden slet ikke har svært ved matematik, men i stedet er følelsesmæssigt blokerede eller relationelt påvirkede?

Kompetencer er ifølge Knud Illeris ...

... *evnen til at møde en udfordring, som ikke er givet på forhånd, men i stedet kontekstafhængig* (Illeris, 2011). Det er altså ikke en rutinemæssig, men en ny udfordring, i et åbent udfald. Kompetencer forankres følelsesmæssigt via de handlinger, eleven foretager, men forankres også til de beslutninger og vurderinger, der ligger til grund for handlingen. Illeris' kompetenceblomst illustrerer et helhedsbillede af begrebet kompetence og giver et godt overblik over betydningen, der samtidig skal forstås kontekstafhængigt.

Anna orienterede mig i starten af skoleåret om sin tendens til voldelig adfærd. Den er naturligvis uacceptabel på skolen, og min opgave er at guide hende til en bedre adfærd. Fokus på kompetenceudvikling vil kunne hjælpe hende til bedre at kunne vurdere de små bagateller i omgivelsernes attituder og træffe fordelagtige beslutninger, så hun



(Illeris 2011)

på den måde ikke skader sit omdømme yderligere. Efterfølgende vil hendes positive handlinger blive følelsesmæssigt forankret, og hun udvikler kompetencer, der skal hjælpe hende ud af den komplicerede læringsituation.

Når Lasse beder om at få opgaven splittet op i små stykker eller om *ikke* at arbejde sammen med J og A, har han allerede gennemgået en særlig form for læring – nemlig en kompetenceudvikling. Han formår at vurdere, om situationen er god eller skidt for ham. Han har tilegnet sig holdninger, kundskaber og en personlig profil, der hjælper ham til at bevæge sig ud af sin komplicerede læringsituation.

Kompetenceformlen

Knud Illeris har lavet *kompetenceformlen*, der indeholder tre vigtige elementer for kompetenceudvikling: ENGAGEMENT – PRAKSIS eller PROBLEM – REFLEKSION. Det er altså særlig vigtigt, at jeg som lærer har fokus på læringsprocessen. Der skal være en form for engagement/involvering fra eleven, hvilket jeg bedst opnår ved at tage udgangspunkt i elevens forudsætninger, underforstået kompetencer. Kompetencerne udvikles på baggrund af praksis eller et problem, således at kompetenceudviklingen bliver meningsfyldt. Afslutningsvis skal der ske en form for refleksion, hvilket kunne være i form af en kort samtale med eleven: *Hvad var det egentlig, der skete lige her?*

Anna har fejllært måden at takle svære situationer på, og det har kostet hende mange relationer og givet hende op til flere bortvisninger. I dag er hun bevidst om baggrunden for sin adfærd og har følt konsekvenserne af en voldelig optræden. Hun begynder at kende sig selv og er i form af ENGAGEMENT modtagelig for hjælp-til-selvhjælp. Gang på gang er hun endt i situationer, hvor hun i den grad har skullet vurdere situationen nøje og yde modstand mod voldelig adfærd. I dag søger hun ofte mig i de situationer, hvor hun føler sig stødt og uretfærdigt behandlet. Hun lytter til mit råd om *ikke* at ødelægge sin status i klassen, og på den måde er hverdagens PROBLEMER kompetenceudviklende for hende. Hun er begyndt at REFLEKTERE, hun tænker efter, og hermed forankres hendes kompetencer følelsesmæssigt, så hun vil kunne begå sig i nye og ukendte kontekster. Kompetenceudvikling hjælper Anna til at have kendskab og tillid til sin egen formåen.

³ Den medierende hjælper er omdrejningspunktet for at elevens ZNU.

⁴ Zonen for nærmeste udvikling stammer fra den socialkonstruktivistiske russiske psykolog Lev Vygotsky.

ARTIKEL

Det er kompliceret og knap så ligetil at skulle undervise elever som Anna, Sille, Lasse og Nadia, men **blot at kalde dem dovne eller utilpassede er for afvisende og enkelt – og afspejler måske nærmere mangel og afmagt i forhold til en lærers grundfaglighed.**



Gråzonen

Jeg kan og skal ikke agere som psykolog over for Nadia, der i stedet skal have professionel hjælp for at komme videre. Men Sille, Anna og Lasse kan hver især hjælpes ved at udvikle de nødvendige kompetencer, der skal til for at kunne begå sig i praksis. På den måde bevæger de sig væk fra den komplicerede situation, der afholder dem fra at kunne modtage og håndtere undervisning. Det er kompliceret og knap så ligetil at skulle undervise elever som Anna, Sille, Lasse og Nadia, men blot at kalde dem dovne eller utilpassede er for afvisende og enkelt – og afspejler måske nærmere mangel og afmagt i forhold til en lærers grundfaglighed.

Litteraturliste

- Bro, K. m. (2009). *Psykologiske perspektiver på intervention – i pædagogiske kontekster*. Silkeborg: Dansk psykologisk forlag A/S.
- Fleischer, A. V. (2007). *Eksekutive vanskeligheder hos børn – Vurdering og indsats i praksis*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- Illeris, K. (2011). *Kompetence – Hvad – Hvorfor – Hvordan?* Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Langager, S. T. (2009). *Specialpædagogik i skolen*. København: Gyldendal.
- Lunde, O. (2009). *Nå får jeg det til! Om tilpasset oplæring i matematikk*. Info Vest Forlag.
- Magne, O. (2002). *Den nye specialpædagogiske tenkning innen matematikundervisning*. Kristiansand: Forum for matematikvansker. En matematik for alle i en skole for alle.
- Sjöberg, G. (2006). *Doktoravhandling, Om det inte är dyskalkyli - vad är det då?* En multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv. . Umeå Universitet: Fakultet för lärarutbildning, Matematik, Teknik och naturvetenskap.
- Tetler, S. O. (September 2013). Er inklusion et problembarn? *Asterisk*, s. 7.
- Wilber, K. (1996). *Historien om alting - kort fortalt*. Silkeborg: ID ACADEMY MEDIA v/Ole Vadum Dahl.

ARTIKEL

Innovationsprocesser giver succesoplevelser

– et kritisk og konstruktivt bidrag til den obligatoriske projektopgave på 9. klassetrin

Af Jakob Hokser Olesen

”Kan du ikke hjælpe mig med at komme på nogle ideer, som vi kan arbejde videre med? Jeg har svært ved at finde på noget. Måske er det, fordi jeg ikke er så kreativ”. Disse spørgsmål genlyder ofte i den obligatoriske projektopgave på 9. klassetrin. Projektopgaven er mere end et emnearbejde og adskiller sig ved, at eleverne bevæger sig på flere og mere komplicerede taksonomier. Ud fra erfaringer i praksisfeltet er det min opfattelse, at de fleste elever har svært ved den problemorienterede tankegang, med mindre de bliver hjulpet lidt på vej. Men hvordan kan man guide disse elever i forløbet, og kan man overhovedet lære at være kreativ, innovativ og entreprenant?

Indledende betragtninger

Innovation og entreprenørskab er i høj grad blevet et fast punkt på den politiske dagsorden og fremstår som tidens mere seriøse svar på nogle af velfærdssamfundets problemer og udfordringer. Især debatten om, at vi gennem uddannelsessystemet skal stimulere unges handlekompetence, har vundet indpas. Elevernes evne til at tænke nyt, se muligheder og omsætte ideer til værdi har været i centrum, da foretagsomhedskompetence skal styrke vores fremtidige konkurrenceevne. Entreprenørskabsundervisning er i forlængelse af dette blevet et centralt emne for lærerne i skolen. Afsættet for denne interesse er en grundlæggende

antagelse om, at innovative kompetencer ikke udelukkende er en medfødt individuel egenskab, men at det muligvis kan læres eller stimuleres (Tanggard, 2010). Men i hvilken sammenhæng kan dette forenes med projektopgaven, og hvilken effekt har det?

Hensigten i projektopgaven er ikke kun at forholde sig reproduktivt til viden. Essensen er i stedet, at eleverne selv skal skabe viden ved at analysere det emne, de beskæftiger sig med, og dertil sammenholde det med egne metoders effektivitet. Problemfeltet er at skabe et rum og facilitere en proces, som tager højde for den usikkerhed og angst, der kan være knyttet til mødet med det ukendte. I læringssammenhæng arbejder eleverne dels med den viden, gruppen allerede besidder, og dels den viden, de endnu ikke har. I tillæg til dette bevæger innovationsprocesserne sig ligeledes på kanten af den eksisterende viden, så innovation kan opstå, og ny læring kan integreres i elevernes handlinger. Med andre ord ønsker innovationsprocesserne at fremme løsninger på autentiske problemer, men med afsæt i elevernes interesse. Det er her meningen, at processerne skal åbne for de problemer, der kan opstå på vejen fra idé til værdiskabende handling. Disse argumenter fordrer tanken om innovation i projektopgaven.

Netop derfor satte jeg mig for at under-

søge feltet nærmere. Jeg undersøgte, hvilke af de utallige nye teoretisk funderede pædagogisk-didaktiske modeller, som understøtter entreprenørskabsundervisningens særegenhed. Men vigtigst af alt ønskede jeg at undersøge, hvilke faktorer der kan fremme og hæmme innovationsprocesserne. Til at belyse spørgsmålet forsøgte jeg at inddrage:

1. Ebbe Kromann-Andersen og Irmelin F. Jensens pædagogisk-didaktiske model + tools til tilrettelæggelse af innovative læringsforløb – KIE-modellen
2. Albert Banduras begreb om self-efficacy
3. Anne Kirketerps definition af foretagssomhed og den didaktiske SKUB-metode.

Hvad er der på spil?

Det specielle ved projektopgaven er, at eleverne skal investere megen tid og mange kræfter i længere tid uden at vide om anstrengelserne bærer frugt. Er projektet fx for uafgrænset, vil eleverne hurtigt opgive og miste troen på sig selv. Jeg har erfaret, at eleverne alt for ofte ikke selv har værktøjer til at bryde projektet ned i små dele, så de har fuld kontrol igennem processen. Hvis projektet ikke indledes af et prejekt¹, er

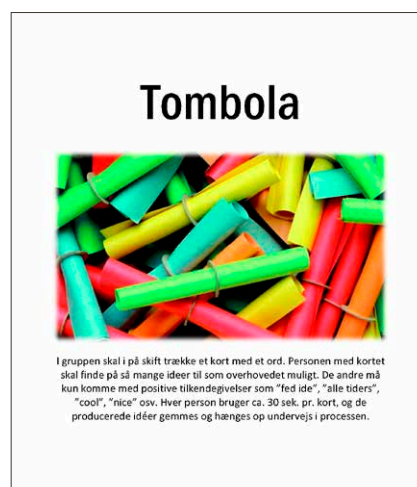
¹ Stavelen *pre* betyder før, dvs. prejekt kommer før projekt. Prejektet er målsøgende og divergent, hvor projektet per definition er målstyret og konvergent.

der større sandsynlighed for, at eleverne bliver stillet for vanskelige opgaver og ikke lykkes med disse. Det kræver derfor en robust tro på egne evner, og det er her, den canadisk-amerikanske psykolog Albert Banduras begreb om *self-efficacy* bliver et vigtigt kardinalpunkt. Han forklarer, hvordan mentale processer påvirker elevernes oplevelse af at kunne mestre en given opgave eller situation. Øget *self-efficacy* vil give større tiltro til egne muligheder, og eleverne vil dermed opfatte *vanskelige opgaver som udfordringer, der skal tages op, snarere end som trusler, der skal undgås* (Knoop & Kirketerp, 2012: 16). I projektopgaven bliver det dermed lærerens vigtigste opgave at udvikle en positiv mestringsforventning hos eleverne via påvirkning af 4 faktorer:

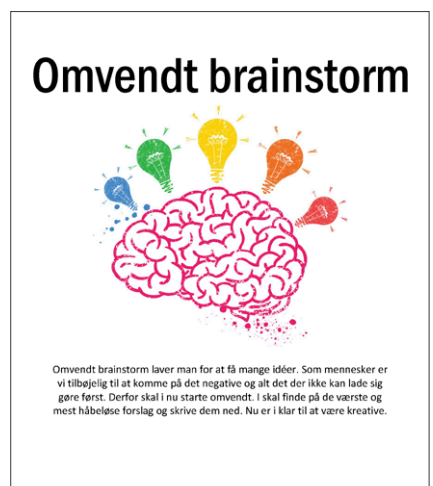
1. Ved mange små **mestringsoplevelser** får eleverne oplevelsen af at have overvundet forhindringer ved en vedholdende indsats. Dette skaber succesoplevelser, som fremelsker en stærkere tro på, at kommende opgaver kan klares trods modstand.
2. Ved **rollemodellens stedfortrædende oplevelser** kan eleverne konstatere, at andre kan opnå gode resultater ved at yde en vedholdende indsats. Eleverne kan spejle sig.
3. Ved **verbal social overtalelse og opmuntring** kan man opleve, at eleverne lægger flere kræfter i opgaven og dermed anstrenger sig mere for at løse den.
4. Ved at **hindre tendens til negativ sindsstemning** vil positiv sindsstemning være præstationsfremmende.

Alt dette lyder som en selvfølgelighed, men ved at bryde projektet ned i mindre dele ved hjælp af innovationsprocesserne, oplever eleverne små skridt med fuld kontrol. Denne konstellation skaber

små succeser undervejs. Elever med en høj grad af *self-efficacy* er klar over, at man må øve sig, hvis man vil være god til noget. Hvorimod personer med lav *self-efficacy* ofte tror, at det er dem som elever, den er gal med. Elevernes grad af *self-efficacy*, mener jeg, kan fremme eller hæmme arbejdet med innovationsprocesser i projektopgaven. Ved som lærer at holde fokus på selve opgaven og ikke eleverne, der skal udføre opgaven, giver man elever med lav *self-efficacy* mulighed for at opleve, at det ikke er eleven som person, der er noget galt med. Det er i denne sammenhæng vigtigt, at de første trin i projektet er små og bliver taget med fuld kontrol, så eleverne får succesoplevelser, der højner den indre motivation. Hertil er de innovative tools² fra KIE-modellen gode til at guide eleverne i processen. Inden for projektopgaven giver *self-efficacy* dermed en vigtig forklaring på, hvilke faktorer der påvirker graden af entreprenant intention og sandsynligheden for, at idé bliver til handling.



² Indeholder tools til det kreative, innovative og entreprenante læringsrum.

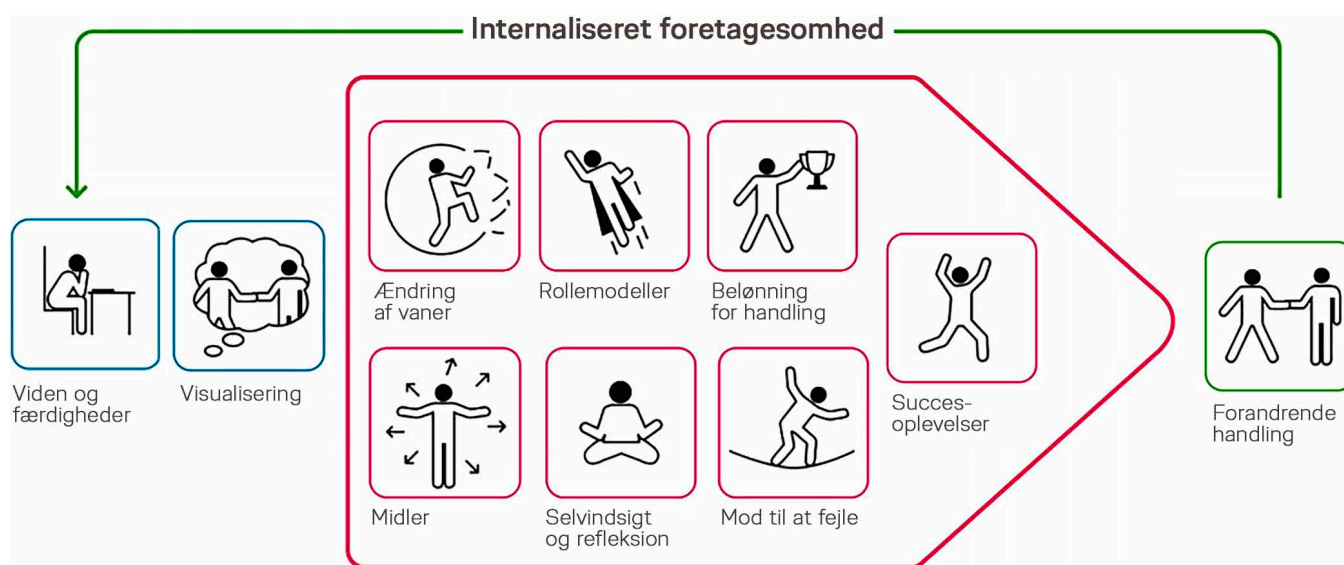


Figur 1 – Tools fra KIE-modellen

Kan elever skubbes til succes?

I skolesammenhæng kan begrebet om *self-efficacy* begrundes ud fra pædagogikken om foretagsomhedskompetence. Denne tager udgangspunkt i det faktum, at eleverne oplever situationer, hvor de kunne og burde handle i overensstemmelse med deres intentioner, men alligevel undlader at gøre det. For at elevernes *self-efficacy* og foretagsomhed kan forøges, er det vigtigt, at foretagsomheden anses som en personlig kompetence. Årsagen til, at eleverne undlader at handle, kan være lav *self-efficacy*. Til alt held kan denne foretagsomhed, ifølge Anne Kirketerp, trænes og opøves. (Knoop & Kirketerp, 2012) Hertil har Anne Kirketerp udviklet skub-metoden (se figur 2). Formålet med metoden er, at eleverne igennem deres viden og færdigheder bliver i stand til at foretage forandrende handlinger på baggrund af refleksion og de 'skub', som læreren giver dem. Derved udvikler eleverne større foretagsomhed, og deres *self-efficacy* øges. Det er 7 strategier og 'skub', som jeg konkret har brugt i

ARTIKEL



Figur 2 – Skub-metoden. Kilde: Knoop & Kirketerp, 2012, s. 72-73

projektforløbet:

1. Succesoplevelser
2. Udgangspunkt i midler
3. Mod til at fejle
4. Ændring af vaner
5. Selvindsigt og refleksion
6. Rollemodeller
7. Belønning for handling

Hvordan virker det så?

Hensigten med at inddrage skub-metoden i arbejdet med projektopgaven og i samspil med innovationsprocesserne er at give eleverne mange små succesoplevelser med at omsætte dyb faglighed til værdi for andre. Udfordringen er at analysere elevernes udsagn om: *det kan jeg bare ikke – det er jeg ikke god til eller jeg er bare ikke kreativ*, og derved skubbe eleverne til handling. Det handler om at tage udgangspunkt i og udnytte de midler, eleverne allerede har. Det kræver, at eleverne kender deres styrker, således at svaghederne undgår at hæmme dem.

I praksis havde jeg inden projektugen udstyret eleverne med en *ToolBox* til arbejdet med KIE-modellen. KIE-modellen har en række gode værktøjer til at åbne op for de forskellige læringsrum og de midler, eleverne allerede besidder. Når der opstod problemer i et af læringsrummene, tog jeg sammen med eleverne udgangspunkt i et *tool*, så fokus dermed holdes på selve opgaven og ikke på eleverne. De mange tools bryder det uoverskuelige ned i kortsigtede og realistiske mål, hvor man tager mange små skridt med fuld kontrol. I nyere innovationsforskning anvender Saras D. Sarasvathy begreberne *effectuation* og *causation*, der er to forskellige perspektiver på, hvordan man kan arbejde med entreprenørskab i skolen (Knoop & Kirketerp, 2012). I *causation*-logikken tages målet for givet, og der lægges planer for, hvordan eleverne hensigtsmæssigt kan nå målet. I *effectuation*-logikken tages der udgangspunkt i eleverne:

Hvem er jeg, hvad kan jeg, og hvem kender jeg? KIE-modellen er, modsat den traditionelle målstyrede tænkning, som virksomhederne anvender i innovationsprocesser, præget af en middelstyret tilgang til processen. Målet bestemmes i høj grad af midlerne. Disse kan ændre sig undervejs, efterhånden som eleverne får nye erfaringer og viden, som kan kvalificere ideen og projektet. Jeg mener, at vi i projektopgaven skal fjerne fokus fra *causation*-logikken og i stedet fremelske *effectuation*-logikken. Dette kan være med til at give eleverne en mere problemorienteret tilgang til projektopgaven.

Elevernes lyst til at prøve nye muligheder må ikke stå og falde med, om de har *mod til at fejle*. Modet til at fejle er en forudsætning for, at eleverne tør at være undersøgende i projektforløbet. Jeg har erfaret, at de mange værktøjer til innovationsprocesserne kan være med

til at styrke modet til dette. Nogle af de tools der er i KIE-modellen, har blandt andet modet til at fejle som fokus. Skal elevernes foretagsomhed trænes, kan der med fordel tilrettelægges små succesfyldte *ændringer af vaner* i projektugen. I stedet for at eleverne kun arbejder med deres spidskompetence, må nogle træne den divergente tænkning, mens andre skal have hjælp til at være mere strukturerede i den konvergente fase. Fordelen er, at de kan hjælpe hinanden i projektgruppen, så det bliver til små succesoplevelser for begge parter. Hertil bliver elevernes *selvindsigt og refleksion* et vigtigt element. Rent konkret brugte jeg noget af elevernes vejledningstid på at spørge ind til deres personlige kompetencer, så eleverne ville vedkende sig eventuelle negative emotioner, som dukkede op. Selvfølgelig ændrer dette sig ikke i løbet af en kort projektuge, men kun ved gentagne gange at arbejde med elevernes adfærd og spidskompetencer. Formålet er, at kender vi os selv, ved vi, hvordan vi skal undgå, at vores svagheder kommer til at hæmme os.

En mulighed for at skabe grobund for lyst til handling eller ændring af vaner er, at brugen af *rollemodeller* kan skalere det svære ned i øjenhøjde. Eleverne kan spejle sig i dem og opleve succes. Den gode rollemodel i elevernes projektopgaver er en, der anviser den første trædesten, så det bliver overskueligt at bevæge sig ind i nyt ukendt terræn. Sidst men ikke mindst skal omgivelserne understøtte den diskurs, som gør det attraktivt at være foretagsom. Dette indebærer, at projektopgaven skal *belønne handling*. Kravet til den typiske projektopgave er meget bredt, eftersom eleverne både vurderes på deres synopsis, arbejdsindsats/proces, produkt og fremlæggelse. Megen undervisning, som tager udgangs-

punkt i handlingsorienteret undervisning, risikerer nemlig at fejle, hvis slutproduktet ikke medtænkes fra starten.

Den nye skolereform som perspektiv

I forbindelse med den nye reform skal der i højere grad arbejdes på at implementere denne nye og anderledes undervisningsform. Med de nye *Forenklede Fælles Mål* er innovation og entreprenørskab blevet introduceret som et tværgående emne, som alle skolens fag skal medtænke. For mig at se, er innovation nok nærmere en metode, som kan bruges tværfagligt. Innovation og entreprenørskab kan indgå som en integreret del af fagundervisningens indhold og form eller udmøntes i procesorienterede undervisningsforløb (Schack, 2014). Mine observationer peger på, at projektopgaven i 9. klasse har gode muligheder for at inddrage innovation og entreprenørskab. Projektopgaven kan give eleverne mulighed for både at øve og demonstrere deres innovative kompetencer til fremlæggelsen såvel som i projektføreløbet.

Man kan undre sig over, hvorfor det overhovedet er nødvendigt at skubbe eleverne til handling? Man kan stille sig spørgsmålet: Hvorfor gør eleverne det ikke bare af sig selv? Vi har altid hørt, at mennesket er født med en lyst til leve, lære, skabe og være socialt. Kirketerp forklarer dette med, at vi gennem vores uddannelsessystem aflærer mange af disse livsytringer. Eleverne belønnes for at sidde stille og for at lære abstrakte teorier, som ikke nødvendigvis kan eller skal bruges til noget. *Alt dette har en utilsigtet bivirkning, nemlig at vi aflærer en naturlig tendens til at handle på muligheder, når de opstår* (Knoop & Kirketerp, 2012: 71). Innovationsprocesserne og kravet om handling kan

Ud fra erfaringer i praksisfeltet er det min opfattelse, at de fleste elever har svært ved den problemorienterede tankegang, med mindre de bliver hjulpet lidt på vej. **Men hvordan kan man guide disse elever i forløbet, og kan man overhovedet lære at være kreativ, innovativ og entreprenant?**



ARTIKEL

Årsager og betydning	Visioner og alternativer	Handling og forandring
<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor er dette emne vigtigt for os - Hvilken betydning har det for os og for andre? Nu og i fremtiden? - Hvilke påvirkninger udsættes vi for og hvorfor (kampagner, reklamer etc.)? - Hvordan var det før i tiden, og hvorfor har det udviklet sig, som det har? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke alternativer kan vi forestille os? - Hvordan er forholdene i andre lande og i andre kulturer? - Hvilke alternativer vil vi foretrække og hvorfor? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forandringer skal der ske, for at vi nærmer os de opstillede visioner? - Skal der ske forandringer med os selv, i klassen, på skolen, i familien, i samfundet? - Hvilke handlemuligheder eksisterer der at opnå disse forandringer? - Hvilke barrierer er der for at udføre forskellige handlinger og for at de fører til forandringer? - Hvilke handlinger vil vi sætte i gang? - Hvordan vil vi samle op på vore handlinger og evaluere dem?

Figur 3 - Spørgsmål til undersøgelse i projektopgaven. Kilde: Paustian, 2010.

afhjælpe denne tendens.

Skolens udfordring og lærerens opgave

Undervisning i innovation skal have til hensigt at skabe gejst, gnist, undren, nysgerrighed og handlelyst hos eleverne. Lærerens opgave bliver at facilitere eleverne til, hvordan de selv kan arbejde med innovation som metode og ikke bare opnå faglige kompetencer, men i den grad også de personlige kompetencer. Derfor er jeg blevet meget optaget af de forskellige innovationsmodellers formål samt styrker og svagheder. De fleste modeller indeholder tre helt grundlæggende fokusområder, som eleverne kommer til at beskæftige sig med i innovative forløb (se figur 3). KIE-modellen er for mig at se den mest simple model, der eksisterer i øjeblikket. Modellen er god som introduktion, da den er meget overskuelig og samtidig har en stor Toolbox med mange hjælpemidler. Man kan diskutere, hvorvidt

KIE-modellen kan stå alene, da den efter min mening mangler en forberedelsesfase inden det kreative læringsrum og en refleksion/evalueringsfase til sidst i forløbet. Ydermere har jeg bemærket, at eleverne har svært ved at være kreative, hvis der ikke sættes klare rammer op inden den kreative fase. Dilemmaet er her, at eleverne i løbet af kort tid vil reproducere viden, hvis opgaven er alt for åben i starten. Kreativiteten opnås altså paradoksalt nok ofte ved at indføre begrænsninger. Hertil kan der med fordel anvendes andre modeller som fx 4D- og 5D-modellen i folkeskolen (Mouberg, 2005). Min pointe er blot, at vi i folkeskolen skal være bevidste om, om det er processen eller produktet, der er det mest væsentlige, når man arbejder innovativt i skolen. I nogle modeller er det først og fremmest kreativitetens outcome, der tillægges betydning, og ikke kreativitet og innovationsevne i sig

selv, der er målet. Personligt vurderer jeg, at begge sider har potentialer, men at udvikling af elevernes foretagsomhedskompetence bør være målet i folkeskolen.

Et fremadrettet perspektiv

Mit sidste punkt i artiklen beskæftiger sig med en tanke, jeg fik under fremlæggelserne af projektopgaven. Kunne projektopgaven på længere sigt blive en eksamen i innovation? For hvis eleverne igennem deres skoletid bliver introduceret til denne arbejdsmetode, så mener jeg, at det kunne være interessant at se på, hvordan vi evaluerer disse kompetencer? Projektopgaven rummer for mig at se gode muligheder for at evaluere elevernes innovative arbejdsindsats i forløbet. I øvrigt gøres dette allerede, dog med en lidt anden vinkel. I bedømmelsen af den traditionelle projektopgave lægges der stor vægt på, hvordan gruppen har grebet opgaven an. Her er det lærerens opgave at vurdere gruppens struktur, fordybelse, samarbejde samt deres indsamling af informationer. Skulle projektopgaven være en eksamen i innovation, kunne der med fordel stilles disse yderligere spørgsmål til arbejdsindsatsen: Hvilke værktøjer til idégenerering har eleverne brugt? Hvordan er eleverne kommet fra idé til konkret produktforslag? Hvordan vil eleverne formidle løsningen? Og hvordan forklarer og argumenterer eleverne selv for deres valg i forløbet? Projektopgaven involverer en lang række skolefag, så derfor er det vigtigt, at eleverne forstår at inddrage og udnytte forskellige faglige vinkler og gøre brug af forskellige innovative værktøjer til at besvare deres problemformulering og deres problemstillinger undervejs. Jeg vurderer, at det kan give projektopgaven et fagligt løft, hvis denne gøres til en eksamen i innovation!

I mine øjne har innovationsprocesserne gode muligheder for at udvikle elevernes handlekompetence/foretagsomhed i projektopgaven. Den dynamiske undervisningsform udvikler en naturlig stræben efter ny viden og kreativ tænkning. Imidlertid har elevernes self-efficacy vist sig at have en stor betydning for deres egen tro på at blive foretagsomme. Hertil kan skub-metoden være med til at gøre det lettere for læreren at skubbe eleverne til handling. Drømmen er, at eleverne igennem skoletiden har opbygget en rygsæk med en række innovative værktøjer og strategier, der kan anvendes i udskolingen til at åbne for projektopgaven. Processerne skal således skabe en tydelig ramme, som gør det nemmere at omsætte viden til værdi. Det er i denne sammenhæng vigtigt, at læringsrummene inspirerer eleverne til at deltage i både den divergente og konvergente tænkning, så

de oplever flest mulige succesoplevelser i processen fra tanke til handling. Inden for de sidste 10 år er der udkommet et hav af procesorienterede og visuelle læremidler, som understøtter innovationsprocesser og fordrer nytænkning og handling. Disse kan anvendes som inspiration og supplement i planlægningen af den faglige undervisning.

Ønsker vi, at fremtidens skoleelever skal kunne arbejde innovativt, vurderer jeg, at arbejdet skal starte på de yngste klassetrin, så vi sætter elevernes naturlige og medfødte nysgerrighed i centrum. Fokus bliver elevernes kompetencer til at skabe, udvikle og handle. Tanken er at introducere eleverne til den innovative arbejdsform for at udvikle elevernes erfaringer med innovative arbejdsprocesser. Alt sammen for at lære eleverne at håndtere de udfordringer og udnytte de muligheder, der er forbundet med at være individ i en foranderlig og kompleks verden.

Litteraturliste

- Darsø, L. (2012). *Innovationspædagogik – Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfundslitteratur.
- Knoop, H. H., & Kirketerp, A. L. (2012). *Kognition & pædagogik – Foretagsomhedens pædagogik*. Dansk psykologisk forlag.
- Mouberg, T. (2005). Appreciative inquiry (AI). I T. Mouberg, *Konfliktens redskaber – fra ubevidst kultur til bevidst strategi* (s. 131-138). Børsen.
- Paustian, P. (2010). *Projektopgave i idræt – erfaringer og anbefalinger fra SKUD*. Det nationale videncenter KOSMOS.
- Schack, T. (2014). *Innovation og entreprenørskab - vejledning*. Hentet fra Emu: www.emu.dk/modul/innovation-og-entrepren%C3%B8rskab-vejledning
- Tanggard, L. (2010). At skabe kreativitet i skolen. I L. Tanggard, *Fornylsens kunst – At skabe kreativitet i skolen* (s. 13-29). Akademisk forlag.

ARTIKEL

Børn fortjener at læse det bedste – kriterier for valg af ungdomslitteratur

Af Louise Blicher Nilsson

Børn fortjener at læse det bedste, og det skal være reglen, at "det bedste ikke er for godt, og at børn fra begyndelsen bør lære sproget og kunsten at kende i den bedst mulige, ægte og levende form". Dette skrev litteraturforsker Sven Møller Kristensen tilbage i 1974, og det bør stadig være reglen. Derfor har læreren et ansvar for at vise eleverne, hvad god litteratur er. Litteratur spiller en væsentlig rolle i danskundervisningen, og derfor bør man kræve noget af den. Netop af den grund er det nødvendigt med kriterier for denne vurdering. Både som lærer og kommende lærer er det vigtigt at være bevidst om, hvordan man mest kvalificeret kan udvælge litteratur til sin klasse, så man både tilgodeser de formelle krav og elevernes forudsætninger og dannelse.

I denne artikel er udgangspunktet mit bachelorprojekt *Kriterier for valg af ungdomslitteratur* med særligt henblik på min undersøgelse af læreres udvælgelse af og kriterier for ungdomslitteratur. Tidligere i *Fælles Mål 2009 – Dansk* kunne eleverne nøjes med at overveje tekstens kvalitet, men nu skal eleverne ifølge *Forenklede Fælles Mål for faget dansk* allerede i 4. klasse have viden om kvalitetskriterier og i 9. klasse have viden om vurderingsmetoder vedrørende teksters kvalitet. Lærere må derfor fremover eks-

plicitere disse over for eleverne, hvilket er interessant, når forskere efterlyser mere viden og diskussion på området.

Hvor er kvaliteten?

Jeg har i mine praktikker på læreruddannelsen oplevet lærere på to skoler, som valgte ungdomsromaner til deres klasser udelukkende ud fra en kollegas anbefaling, og hvad bogdepotet havde at byde på. Dette gjorde mig nysgerrig på, hvilke kriterier der kunne ligge til grund for deres valg, og derfor foretog jeg en spørgeskemaundersøgelse for at undersøge og klarlægge læreres udvælgelsesproces i valg af ungdomslitteratur til deres klasser. Min spørgeskemaundersøgelse spænder over 15 læreres besvarelser, og undersøgelsen viste en tendens blandt lærerne, som vil blive udfoldet her i artiklen.

3 parametre til udvælgelsen

For dansklæreren, der skal undervise i ungdomslitteratur, er det relevant at vide, hvordan man på en kvalificeret måde vælger denne litteratur til sine elever. I udvælgelsen bør 3 parametre komme i spil: kriterier for god litteratur, elevernes forudsætninger og dannelse samt de formelle krav i form af de af regeringen fastsatte mål bestående af bl.a. *Fælles Mål (Forenklede Fælles Mål for faget dansk fra sommer 2015)*

og Folkeskolens Formålsparagraf. Disse mål er lærerne forpligtede til at følge. Ifølge førstnævnte skal der i undervisningen med litteratur være fokus på elevernes alsidige udvikling, og at eleverne skal udvikle erkendelse gennem oplevelse og fordybelse. Dette findes der ingen vejledning for, og der er mange værker at vælge imellem, så formålet med denne artikel er at gøre udvælgelsen mere konkret og overskuelig, så kriterierne kan blive anvendelige i en udvælgelsesproces. Jeg præsenterer derfor ikke de gyldne kriterier for denne udvælgelse, men jeg viser resultaterne af min undersøgelse samt demonstrerer, hvilke kriterier, jeg finder, er væsentlige at have med i overvejelserne, når læreren skal vælge ungdomslitteratur til sine klasser. Desuden vil jeg sluttelig præsentere et redskab til direkte brug i udvælgelsesprocessen, således at man sikrer litteratur af god kvalitet. Jeg vil i det følgende beskrive resultaterne af min spørgeskemaundersøgelse omkring lærernes udvælgelse af ungdomslitteratur.

Resultater af undersøgelsen med henblik på udvælgelse

Ifølge undersøgelsen vælger lærere ungdomslitteratur ud fra 1) kollegas anbefaling, 2) de finder selv bøgerne og 3) anmeldelser.

Lærere følger kollegas anbefaling

Ved at følge en kollegas anbefaling kan kollegaen give sine erfaringer videre, fx hvad virkede, og hvad virkede ikke med værket i den pågældende undervisnings-sammenhæng, men det er vigtigt at være opmærksom på, at der er tale om forskellige klasser og derved mange forskellige elever. Derudover kan man som lærer også have forskellige kriterier for den litteratur, man præsenterer for sine klasser, da man selv bedst ved, hvordan man kan støtte sine elevers alsidige udvikling, udnytte deres ressourcer og udvikle deres potentialer.

Skolen kan, ifølge faghæfte 47 *Elevernes alsidige udvikling*, åbne op for elevernes udviklingspotentialer, hvilket blandt andet kan ske via elevernes engagement og det, at læreren giver eleverne mulighed for at lære på forskellige måder – undervisningsdifferentiering – og lære sammen med andre, hvilket bliver forudsætninger for elevernes alsidige udvikling i skolen. Elevernes engagement og motivation styrkes bl.a. af, at de føler mestring af opgaver. Derfor er det vigtigt, at læreren kender elevernes erfaringshorisont og litterære niveau, så hun kan hjælpe elevernes udvikling til at nå et højere niveau. Det er vigtigt at tage hensyn til elevernes forudsætninger, for at de lykkes i undervisningen og med opgaver, samt at eleverne føler, at de får succesoplevelser. Med udgangspunkt i elevernes forudsætninger kan ungdomslitteraturen støtte eleverne i at få tillid til egne muligheder, som det nævnes i formålparagraffen.

Ved at lade eleverne deltage i udvælgelsen af værker, fx lade dem vælge mellem en gruppe på forhånd udvalgte romaner, gives de derved medbestemmelse, hvilket på den måde motiverer dem og

skaber større engagement, som er lig med større læring. Dette stemmer også godt overens med Folkeskoleloven § 18, stk. 4, hvori der står, at læreren og eleverne skal samarbejde om fastlæggelsen af mål, arbejdsformer og metoder.

Lærere finder selv bøgerne

Når læreren selv finder bogen, vil lærerens begejstring for bogen med stor sandsynlighed kunne smitte af hos eleverne, idet lærerens engagement også kan være motiverende for eleverne.

I *Formål for faget dansk* stk. 1 står, at *formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog [og] litteratur [...] som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet (Fælles Mål 2009 – Dansk)*. I stk. 2 står, at *undervisningen skal [...] kvalificere [...] [elevernes] indlevelse og indsigt i sprog [og] litteratur (Ibid.)*. Samme indhold står i fagformålet til *Forenklede Fælles Mål for faget dansk* (2014). Det vil sige, at læreren må udvælge tekster til litteraturundervisningen, som hun vurderer, kan bidrage til at fremme en sådan udvikling og forståelse. Som lærer kan man altså ikke kun vurdere et værk ud fra et tekstin-ternt perspektiv, men skal også kunne vurdere, om et værk er anvendeligt i en undervisningssammenhæng. Lærerens valg er derfor altid kontekstbestemt.

Der er ikke fra administrativ side formuleret vurderingskriterier, så man må som fagperson, der foretager smagsdomme på børns vegne, være forpligtet til dette, særligt med ikrafttrædelsen af de nye *Forenklede Fælles Mål* som tidligere nævnt.

Lærere vælger ud fra anmeldelser

Når lærere vælger bøger ud fra anmeld-

elser, kan disse være fra eksempelvis fagbladet *Folkeskolen*, Center for Undervisning (CFU) eller bibliotekarers/lektor anmeldelser. *Folkeskolens* anmeldelser kan sidestilles med en kollegas anbefaling, da anmeldelserne er skrevet af lærere. CFU's anmeldelser er skrevet af deres konsulenter, som har taget efteruddannelse, fx i form af en master i børnelitteratur, hvilket kan opkvalificere deres anmeldelser, men CFU har dog ingen faste kriterier for deres vurdering og for indkøb af ungdomslitteratur. Det er op til den enkelte konsulent at vurdere bogen, hvilket kan være en udfordring og kræver fagligt velfunderede konsulenter og lærere. Bibliotekarers mangler ifølge lektor Anna Skyggebjerg på baggrund af evalueringsrapporten *Date med ungdomslitteraturen* (2010-2011) efteruddannelse. Bibliotekarerne har ifølge rapporten en nøgleposition i litteraturformidlingen, og de har derfor brug for efteruddannelse, der gør dem i stand til at reflektere over kriterier for indkøb, valg og vurdering af ungdomslitteratur, mener Skyggebjerg, men det er desværre ikke noget, der efterspørges, siger konsulent Dorthe Eriksen fra CFU. I rapportens talmateriale fremgår det endvidere, at 94,7 % af skolebibliotekerne ingen kriterier har for indkøb af titler til ungdomsafdelingen.

Det er problematisk, at bibliotekarerne har indflydelse på, hvilke bøger børn kan vælge og end ikke har udformet kriterier for kvalitet. I Dansk Bibliotekscenters Retningslinjer for Lektorudtalelser står, at de skal vurdere bøgernes kvalitet, men kvalitetsvurderingen er ikke nærmere defineret, og heller ikke på hvilket grundlag en sådan vurdering skal foretages. Selv om det er vigtigt at huske på, at en anmeldelse altid er en subjektiv vurdering, må man gå ud fra, at

ARTIKEL

Der er ikke fra administrativ side formuleret vurderingskriterier, så man må som fagperson, der foretager smagsdomme på børns vegne, være forpligtet til dette, særligt med ikrafttrædelsen af de nye *Forenklede Fælles Mål*.



både lærere, konsulenter, bibliotekarer mv. som fagpersoner vægter kvalitet i et værk, men kvalitet er et mangetydigt ord, hvor erfaring, viden og holdninger kan spille ind. Derfor er det vigtigt med en diskussion af disse kriterier for kvalitet, især da der for læreren skal særlige kriterier til at vurdere litteratur på grund af den faglige kontekst.

Kriterier

Med indsigt i lærernes metode til at finde ungdomslitteratur skal vi nu kigge nærmere på, hvilke kriterier der ligger til grund for lærernes udvælgelse af denne litteratur til undervisningen. Der er ingen præcis definition på god litteratur, men forskere har identificeret visse træk for kvalitet, hvoraf jeg har udvalgt dem, jeg finder anvendelige i vurderingen af ungdomslitteratur i en undervisnings-sammenhæng og i forhold til lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen. Blandt andet opstillede Sven Møller Kristensen i 1974 tre kriterier for kunstnerisk kvalitet for børne- og ungdomslitteratur: *enhed*, *intensitet* og *kompleksitet*, og selv om de efterhånden har en del år på bagen, henviser adskillige forskere endnu til dem. Kort fortalt handler Kristensens begreb enhed om, at værkets enkeltdele supplerer hinanden i en samlet helhed, dette være sig handlingsforløb, personer, fortælleform m.m. Intensitet vil sige sprogets opbygning i forhold til spændingsopbygning og litterær billeddannelse. Begrebet kompleksitet vil sige en mangfoldighed af modsætninger i værket, som kan forhøje hinanden, fx mangfoldigheden af personer, modstilling af temaer, ideer og livsopfattelser, foreningen af alvor og humor osv. Det er altså en sammensathed i kompositionen, men som ikke er mere kompleks, end at det kan virke inden for samme helhed.

Kristensen skriver i forlængelse af sine kriterier, at de må prøves og diskuteres i forhold til børne- og ungdomslitteratur, men ikke at kravene skal lempes i forhold til disse, hvad man ofte førhen troede. Som tidligere nævnt, pointerer Kristensen derimod, at det skal være reglen, at selv det bedste ikke er godt nok, da børn bør lære kunsten at kende i den bedst mulige form. Der er derved nok nærmere tale om en stramning, eftersom erfaring viser, at det kun er et fåtal af voksenbøger, der bliver accepteret af børn, det vil sige, at børn formulerer deres egne kriterier, som måske er anderledes end de ovenfor nævnte. Han tilføjer dog, at der, når det omhandler børnebøger, ved enhedskriteriet skal tages hensyn til, at børn bedst kan lide litteratur med en spændende handling – episk struktur. I forhold til intensitetskriteriet mener Kristensen, at der stilles særlige krav til bogens sprog og stil, så dialogen derved bliver levende, og børnene kan leve sig ind i fortællingen. Desuden skal bøgerne dreje sig om noget væsentligt for børn. Til kompleksitetskriteriet tilføjes, at man her må medtænke barnets alder og erfaringshorisont. Kristensen mener, at en kompliceret struktur ikke kan kaldes en værdi i sig selv, men at den må bedømmes efter sin funktion, det vil sige i forhold til forfatterens emne og intention.

Lærerne i undersøgelsen vægter også et af Kristensens kriterier højt i deres kriterier for valg af ungdomslitteratur, hvilket vi skal se på nu.

Resultater af undersøgelsen med henblik på kriterier

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærere vælger ungdomslitteratur ud fra kriterierne: 1) Bogen vil gøre indtryk på eleverne, 2) Læselighed og 3) Kompleksitet.

Læreren forventer, at bogen vil gøre indtryk på eleverne

Idet lærere mener, at bogen skal gøre indtryk på eleverne, antager jeg, at det er med henblik på, at bogen skal udfordre eleverne, herunder at den vil fange dem, så de bliver motiverede for at læse den. Som Peter Mouritzen siger, skal man som lærer turde være den, der tør bestemme og sige: *Nu udfordrer jeg jer med noget andet end det, I kender – det kan godt være, at I forkaster det, men I skal have chancen for at se det!* (Madsen 2006). Og ifølge lektor Martin Blok Johansen (2011) skal man udfordre eleverne, så de overskrider sig selv, hvorved dannelsen finder sted. Netop ungdomslitteraturen kan være en uvurderlig hjælp til at udvikle evnen til selvoverskridelse, det vil sige refleksion og selvfordobling. Læreren kan eksempelvis udfordre eleverne ved at præsentere dem for kompleks litteratur, hvilket kan ses som et særligt kvalitetstræk. Eleverne skal altså udfordres, så de kan udvikle deres potentialer, og læreren er med som deres guide. En ungdomsroman kan blandt andet udfordre sin unge læser gennem en indskreven læser, da den faktiske læser møder værket med nogle kompetencer, som værket gennem den indskrevne læser, kan bidrage til udviklingen af, emnerne, kompleksitet, herunder blandt andet tomme pladser, dialog og spørgsmål.

I forlængelse heraf mener den tyske sociolog Thomas Ziehe (2004), at man ikke skal fordoble elevernes livsverden, men derimod præsentere dem for *god anderledeshed*, fordi de udvikles gennem mødet med det, der er fremmed og anderledes. For når de møder noget nyt, hvilket kan være i mødet med litteraturen, fx en romanperson eller implicit fortæller, trækker de på deres erfaringer

og reflekterer over det, de oplever. Anderledesheden kan skabe modstand og frustration hos eleverne, hvilket resulterer i selvrefleksion og bidrager til ny viden og selvforståelse.

Læselighed

Det næstvigtigste kriterie *læseligheden* angår både tekstens udseende og elevernes kompetencer, som de møder teksten med. Litteraturforsker og professor Torben Weinreich skelner mellem fem former for kompetencer, en læser af en given tekst må være i besiddelse af. Disse vil jeg ikke uddybe i nærværende artikel, men de er at finde i Weinreich (2004). Det skal dog nævnes, at det er disse kompetencer, der tages hensyn til, når der adapteres, og når værket skal udfordre sin læser. Det er vigtigt, at sværhedsgraden af værket ikke væsentligt overstiger elevernes kompetencer, men udfordrer dem tilpas, så de kan udvikle deres potentialer.

Kompleksitet

Det tredjevigtigste kriterie for lærerne var værkets kompleksitet, som netop også var et af Kristensens tre kvalitetskriterier. Den nyere ungdomslitteratur er for cirka halvdelen vedkommende kendetegnet ved sin kompleksitet. Den nyere komplekse ungdomslitteratur er kendetegnet ved genreblanding, ny slags helte; eksperimenterer med composition, fortæller, læser og sprog; indeholder polyfoni, intertekstualitet, metafiktive træk, mange tomme pladser; behandler barske, grænseoverskridende og tabubelagte emner; har en åben slutning og provokerer og udfordrer i det hele taget sin læser. Derudover har kompleks ungdomslitteratur et stort refleksions-, erkendelses- og dannelsespotentiale, blandt andet i selvfordoblingen, og idet den komplekse litteratur portrætterer

børns komplekse hverdag. Den komplekse litteratur imødekommer derfor skolens ønske om at danne eleverne og udvikle deres evne til at reflektere. Kompleksitet anses af mange forskere som et særligt kvalitetstræk, mens andre mener, at den komplekse litteratur ikke er bedre end den simple, de har bare hver noget forskelligt at byde på.

Lærernes svar i spørgeskemaundersøgelsen viser, at de tænker vigtige kriterier med i deres udvælgelsesproces. Så selv om undersøgelsen også viste, at de færreste lærere holder sig orienteret om faglitteratur omkring ungdomslitteratur, og 4-5 af de adspurgte lærere ikke mener, at de ved nok om ungdomslitteratur, så er de trods alt godt med.

Emner

Lærere vælger i høj grad også ud fra emner, når de vælger ungdomslitteratur til deres klasser. Lærerne i min spørgeskemaundersøgelse svarede, at de især vælger emner som kærlighed, venskab og identitet. Alle tre emner der hører til ungdomslivet, som flere af lærerne i undersøgelsen også nævnte som emne. Emnerne kærlighed og venskab indgår i emnet identitet, og litteraturen kan støtte eleverne i deres identitetsdannelse gennem blandt andet sit refleksionspotentiale, for eksempel i form af et emne eller univers, der er fremmed for eleverne. Thomas Ziehe (2004) mener, at lærerne i dag er meget mere villige til at nærme sig elevernes horisont end tidligere, men det er vigtigt, at undervisningen ikke tager for meget afsæt i det, eleverne allerede er kendte med fra deres hverdag, og bare fordobler elevernes livsverden. Emnet skal ikke gå fra at være fremmed for eleverne til at blive velkendt for dem, for eleverne skal provokeres, da det er her læringen sker.

ARTIKEL

Netop ungdomslitteraturen tvinger sin læser til at tage stilling og er med til at udvikle den unge læsers identitet og selvforståelse. Ungdomslitteratur kan ruste eleverne til at navigere rundt i den mangfoldighed af muligheder, der karakteriserer samfundet i dag, hvor de unge konstant skal træffe selvstændige valg og reflektere. Den gode litteratur, der ifølge Martha Nussbaum (Christensen 2012) får sine læsere til at reflektere og giver muligheder for at forestille sig andre måder at leve og handle på, er med til at forberede eleverne til deltagelse i samfundet og bidrager derved til opfyldelse af Folkeskolens Formålsparagraf.

Vurdering er en subjektiv tolkning

I udvælgelsen bruges kriterier for kvalitet, men denne vurdering vil altid være subjektiv, hvilket man også skal huske, når man læser anmeldelser. Men når man taler om litterær kvalitet, kunstnerisk kvalitet og lignende, kan det ikke undgå at blive en subjektiv tolkning, da kunst- og kvalitetsbegrebet er svært at definere præcist og vil afhænge af, hvem man er, hvilke faglige kompetencer man har, hvilken uddannelse og hvilke erfaringer man har med sig.

Der er flere forskere, som efterlyser mere diskussion omkring kriterier for kvalitet i ungdomslitteraturen, men mange undlader at gå helt ind i diskussionen og udtrykker i stedet, at der skal være et større fokus på kriterier eller udtrykker blot, at de ikke vil nærme sig det yderligere. Det kan tyde på, at der er en modvilje mod at være normativ, når forskerne vælger ikke at gå mere ind i det og netop lave disse kriterier, de selv efterlyser.

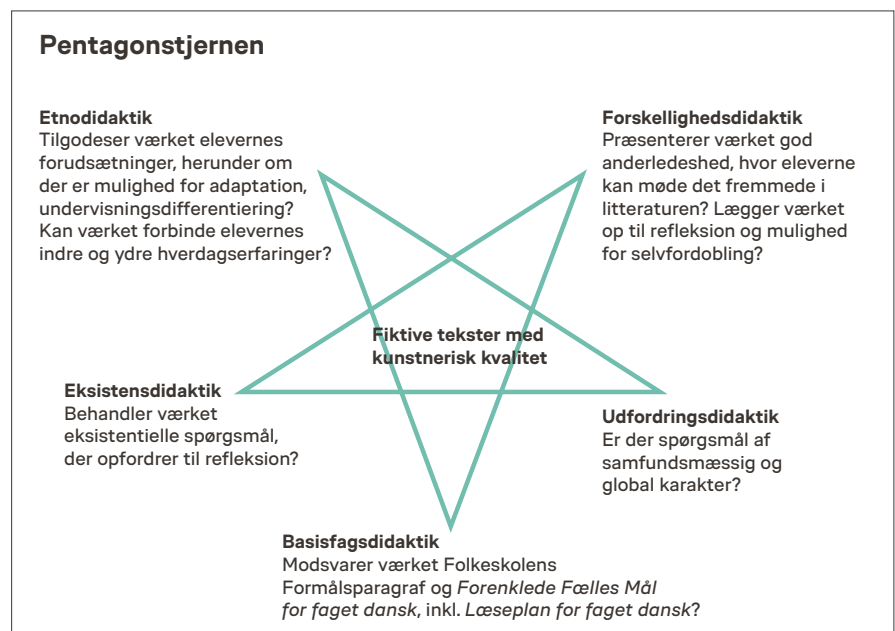
Eftersom denne berøringsangst ikke gør sig gældende her, vil jeg præsentere

et redskab til brug i udvælgelsen af ungdomslitteratur.

Sådan gør du

Når man som lærer skal udvælge ungdomslitteratur til sine klasser, kan dannel-

kvalitet. Stjernen er oprindelig udviklet af Frede V. Nielsen, Bodil Kampp (2002) har videreudviklet den, Annette Fjord Jørgensen (2015) uddybet den, og af disse har jeg været inspireret til denne version af stjernen:



sen ses som det overordnede kriterie. Man kan se dannelsen som en paraply, hvorunder der både står refleksions- og erkendelsespotentiale og herunder igen, at værket udfordrer sin læser. Under paraplyen finder vi også Kristensens kriterier: enhed, intensitet og kompleksitet samt *Fælles Mål* og Folkeskolens Formålsparagraf. Og derudover skal læreren naturligvis altid have elevernes forudsætninger med i overvejelserne.

Et nyttigt og udmærket redskab i udvælgelsen af ungdomslitteratur er den litteraturredaktiske tilgang pentagonstjernen tilbyder, hvor den opstiller fem parametre, der har betydning for

Forskellighedsdidaktikken udfordrer læserens refleksion over litteraturen, og fiktionen kan være med til at udvikle læseren. Denne kan være omdrejningspunktet ved komplekse tekster. Sven Møller Kristensens tre kriterier: enhed, intensitet og kompleksitet kan også findes her.

Basisfagsdidaktikken spørger til, om værket lever op til de formelle bestemmelser, der er for skolen og danskfaget, og ser litteraturen som et videnskabsfag i samspil hermed.

Etnodidaktikken angår elevernes indre og ydre hverdagserfaringer, hvor den

valgte litteratur må tilgodese elevernes forudsætninger og udfordre dem så meget, at de udvikles, samtidig med at værket ikke må være så langt fra elevernes livsverden, at de slet ikke kan relatere sig til det. Herunder ses også elevernes læsekompetencer.

Udfordringsdidaktikken vedrører de samfundsmæssige og globale udfordringer, litteraturen kan præsentere for sin læser. Dette kan fx være emnerne, værket behandler. I den komplekse del af litteraturen ses som nævnt ofte barske, tabubelagte og grænseoverskridende emner.

Eksistensdidaktikken drejer sig om elevens eksistentielle erkendelse i forhold til sig selv og omverdenen, det vil sige elevens syn på sig selv og verden. Refleksions- og dannelsepotentialet kan komme til udtryk gennem blandt andet dialogen med værket, spørgsmålene, de tomme pladser, hvor læseren rykker sig og ændrer på sin forestilling om verden og kan opnå ny erkendelse.

Pentagonstjernen giver et overblik over de potentialer, et værk indeholder. Læreren skal åbne disse potentialer for eleverne, men vigtigt er også, at man som lærer gør sig klart, hvad værket skal

bruges til, og hvad man ønsker, eleverne skal lære. Man må tilgodese de formelle krav, elevernes forudsætninger og dannelse, det vil sige udvælge litteratur, der har det refleksions-, erkendelses- og dannelsepotentiale, som bør ligge til grund for kriterier for valg af ungdomslitteratur.

Til sidst er der kun at sige, at det selvfølgelig kun er det bedste, der er godt nok til vores elever.

Litteraturliste

- Christensen, N. (2008). Om børnelitteratur, tekstbegreber og vurderingskriterier. Et essay. I: Christensen, N. et al., *Nedslag i børnelitteraturforskningen* 9. 1. udgave, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Christensen, N. (2012). *Videbegær – Oplysning, børnelitteratur, dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Evalueringsrapport (2010-2011). *Date med ungdomslitteraturen – Et pilotprojekt i Tønder Kommune, evalueringsrapport 2010-2011*, Tønder Kommune. Lokaliseret d. 15. marts 2014 på: <http://projekter.kulturstyrelsen.dk/projekt/date-med-ungdomslitteraturen-formidling-af-nyere-ungdomslitteratur-og-forskning>
- Forenklede Fælles Mål for faget dansk (2014): www.emu.dk
- Johansen, M. B. (2011). Dannelse og børnelitteratur. I: *Børn & Bøger – Tidsskrift for skolebiblioteker, skole- og kulturpolitik samt børne- og ungdomskultur*. 64. årgang. Nummer 3, maj.
- Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Kristensen, S. M. (1974). Vurdering af børnebøger. I: Kristensen, S. M. & Ramløv, P., *Børne- og ungdomsbøger – problemer og analyser*. 2. udgave, Kbh.: Nordisk Forlag.
- Madsen, M. (2006). *Med åbne øjne – forskellige kvaliteter i litteraturen for børn*. Kbh.: Biblioteksstyrelsen.
- Undervisningsministeriet (2010). *Fælles Mål 2009: Elevernes alsidige udvikling*. (Faghæfte 47)
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål 2009: Dansk*. (Faghæfte 1)
- Weinreich, T. (2004). *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. 2. udgave, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Kbh.: Forlaget politisk revy.

ARTIKEL

It-didaktisk design i litteraturundervisningen

Af Marianne Lassen

Kravet om øget anvendelse af it i folkeskolen er uomtvisteligt – den nye reform taler klart og tydeligt for en øget implementering af it. I de nye forenklede mål for danskfaget står i læseplanen, at "it spiller en væsentlig rolle i danskfaget – både som indhold og redskab". Men hvad kan it? Kan teknologien hjælpe med at understøtte de processer, der har betydning for elevernes målopfyldelse – og dermed kvalificere undervisningen? Eller bliver det ofte teknologi blot for teknologien skyld? Og hvad med elevernes engagement og motivation – er der en målbar forbedring, blot der sættes strøm til undervisningen? Og hvad er lærerens rolle egentlig i en undervisning, der integrerer it? Ofte har vi jo hørt, at eleverne er vældig dygtige til det med it. Artiklen omhandler de udfordringer og muligheder, der er, når it integreres i litteraturundervisningen, og kommer med et bud på ovenstående spørgsmål, samtidig med at der peges på, hvordan litteraturundervisningen anno 2015 kan bedrives – når der sættes strøm till!

Det er vigtigt, at I ikke læser videre end til side 148 i romanen, påpeger jeg over for eleverne en tirsdag formiddag efter to ugers arbejde med en hæderlig, men også småkedelig ungdomsroman. Overraskende må flere elever tilkendegive, at

de ikke har overholdt aftalen og derfor har læst videre. Heriblandt sidder Aske, der udbryder: *Jamen ... jeg var nødt til lige at finde ud af, hvad der var sket med Siri ... jeg har ikke læst resten – kun lige noget.* Uden at afsløre mine tanker tænker jeg *Skønt!* Det er netop en af fagets fornemmeste opgaver: at skabe lyst til at fordybe sig og læse videre i en fortælling. Aske er et klassisk eksempel på en dreng, der mangler læselyst og engagement og derfor ofte forkaster litteraturen. Hans afsløring bekræfter mig i min formodning om, at han og flere andre elever fra klassen er indfanget og tiltrukket af romanens univers. Denne situation fra min praktik efterlod spørgsmålet om, hvad det var, der tændte Aske og resten af 7.a og medførte, at de investerede vilje og energi – ikke kun i læsningen, men også i litteraturarbejdet. Spørgsmålet dannede først grundlaget for min bachelorrapport og senest denne artikel.

Web 2.0 og traditionelt litteraturarbejde

I min praksis erfarer jeg, hvordan web 2.0-teknologien Linoit virker motiverende og samtidig indeholder ressourcer, der understøtter fagspecifikke mål trods det faktum, at teknologien ikke er udviklet specielt til litteraturarbejde i skolen. Derudover erfarer jeg, hvordan teknologien hjælper nogle elever i deres

proces mod de faglige mål, uden at denne støtte er tænkt ind i mit didaktiske design. Begrebet it-didaktisk design er et forholdsvis nyt begreb i skolen. Staffan Selander og Gunther Kress giver i bogen *Læringsdesign i et multimodalt perspektiv* deres definition på it-didaktisk design som et begreb for *hvordan man kan forme sociale processer og skabe forudsætninger for læring, og hvordan individet til stadighed genskaber (re-designer) information i egne meningsskabende processer* (Selander og Kress 2012). Bag begrebet ligger en hensigt om, at nogen (læreren) vil noget (læring) med nogen (eleven). Der er tale om lærerens didaktiske overvejelser omkring planlægning, gennemførelse og evaluering af en undervisning, der integrerer it-medieret læring, og hvor it ikke udelukkende ses som et værktøj, men også indgår som et didaktisk element og som en støtte i læreprocessen. I definitionen ses også en vægtning af, at læring sker i sociale sammenhænge. Særligt for processerne i it-medieret læring er, at eleven har en aktiv indflydelse på bl.a. valget af vidensressourcer, arbejdsprocesser og design for præsentation.

I forløbet skal eleverne arbejde med personkarakteristik over en af romanens to hovedpersoner. De arbejder sammen parvis på den fælles opslagstavle, hvilket



Screendump fra Linoit- lavet af drengegruppe.

netop omtales som en motiverende faktor (Dohn og Johnsen 2009). Hver enkelt elev har oprettet sig som bruger på sitet, hvilket betyder, at begge medlemmer af gruppen kan sidde med hver sin computer og poste på samme opslagstavle, der kontinuerligt opdateres uden problemer. Det er en styrke, at begge gruppe-medlemmer kan arbejde på opslagstavlen på samme tid, da der derved sikres en høj grad af elevaktivitet fra alle elever, hvilket er centralt for deres læring.

Tegn på læring

Selander og Kress hævder, at elevens læring ses gennem transformationen, da *Tegn på læring udgøres af alle de valg af centrale aspekter og gestaltninger, som tages i brug for at vise, hvordan man har forstået noget (på en ny måde)* (Selander og Kress 2012). Når en gruppe bestående af to drenge vælger at tilføje smileys til hver post-it, er disse derfor også et tegn på deres læring. På en post-it skriver de *Han har ingen venner* og vedhæfter en smiley, der græder. Romanen fremstiller Coco (hovedperson

fra romanen) som værende ligeglad med, at han ikke har nogen venner, men flere af hans handlinger fortæller læseren, at han inderst inde er ked af det. Drengene viser, at de har dannet de rette inferenser og forstået noget af underbestemtheden i teksten og dermed udfyldt en af de tomme pladser. Desuden bygger anvendelsen af smileys bro mellem skole og fritidsverden, da aldersgruppens kommunikation uden for skolen i høj grad består af diverse smileys.

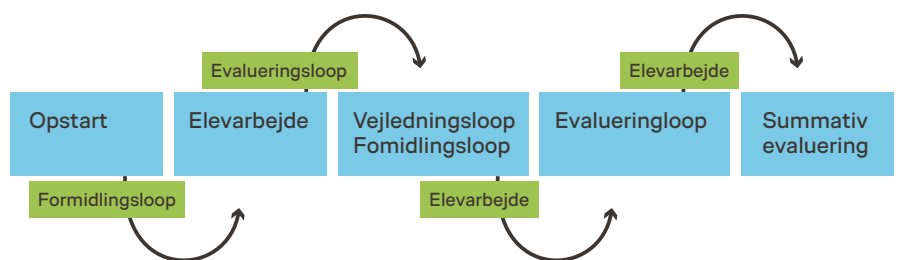
Stilladsering og feedback

Som administrerende medlem af alle grupper kan jeg se, hvem der poster

hvad, og sikre mig, at alle deltager i arbejdet. Desuden kan jeg stilladserer den enkelte elev med passende støtte og feedback, hvilket skaber et optimalt fundament for læring – også jævnfør princippet om undervisningsdifferentering. Feedbacken kan kategoriseres som fremadrettede og formative evalueringsloops jf. Karsten Gynthers teori om undervisningsloop (Gynther 2010). Disse loops kan fungere som små pitstop undervejs i undervisningen. Her får eleverne også lejlighed til at meta-evaluere over deres læring.

It som redskab i litteraturundervisningen

En drengegruppe træffer et valg for deres læring. Denne mulighed var ikke medtænkt i min didaktiske planlægning. Man kan vælge forskellige farver på opslagene, og her skal farverne hjælpe dem med at adskille indre og ydre personkarakteristik. Linoit hjælper således med at facilitere et fagligt læringsmål for forløbet, da teknologien stiller nogle muligheder til rådighed og dermed hjælper dem med at skelne og opdele personkarakteristikken via farverne. Den kollaborative samarbejdsform og det faktum, at *det er nemmere at holde styr på*, fremhæves som positive aspekter i arbejdet med personkarakteristik i Linoit. Samtidig betyder teknologien, at eleverne er engagerede i arbejdet.



Denne version er hentet på www.laeringsteknologi.dk

ARTIKEL

Det traditionelle litteraturarbejde med personkarakteristik er på ingen måde nedprioriteret, blot fordi det laves online i en web 2.0-teknologi.



Elevernes engagement og muligheden for samarbejde kan derfor være en god begrundelse for at inddrage web 2.0-teknologier i undervisningen.

Jeg erfarer, at alle elever – også de, der ofte skal fastholdes af læreren – arbejder godt. De er optagede af at finde billeder på nettet, der kan understøtte deres forestilling/deres indre billeder, og der skrives flittigt på de forskellige post-it sedler på sitet. Eleverne arbejder koncentreret på hjemmesiden, samtidig med at de søger i bogen efter egnede udsagn. Det traditionelle litteraturarbejde med personkarakteristik er derfor på ingen måde nedprioriteret, blot fordi det laves online i en web 2.0-teknologi.

På hjemmesiden www.linoit.com kan der oprettes virtuelle opslags-tavler, hvor elevernes forskellige præsentationer kan udformes. Tavlerne kan deles, og læreren kan oprette grupper for eleverne. Der er tale om en web 2.0-teknologi, som kan anvendes til forskellige formål. Hjemmesiden er ikke udviklet specielt til skolearbejde og er derfor ikke didaktiseret. Linoit findes også som app.

Lærers it-didaktiske hovedpine

I min bachelor konkluderer jeg, at hvis lærerne skal kureres for den it-didaktiske hovedpine, der har fulgt dem den seneste tid, er det min overbevisning, at fagteams må prioriteres højere. Det er mit indtryk, at fagteams er afviklet eller kun eksisterer i meget begrænset omfang ude på skolerne. Disse kollegiale og fagfaglige fordybelsesmøder har været nedprioriteret til fordel for fx årgangsteams og diverse pædagogiske tilgange. Men skal læreren implementere

it succesfuldt i fagene, kan fagteamet været et godt fundament til vidensdeling og udvikling – her kunne et fælles fagsprog omkring it-didaktikken skabes.

Samtidig må den enkelte lærer også besidde en form for risikovillighed, da anvendelsen af it i undervisningen fordrer, at læreren indimellem beskæftiger sig med noget, der ligger på kanten af dennes kunnen. I mit nuværende arbejde som lærer har jeg mødt kollegaer, der fokuserer på det *bøvl*, som it også medfører. Og ja, der er dage, hvor logon-tiden er for lang, hvor hardwaren driller, og størstedelen af eleverne har glemt oplader. Disse kendsgerninger må ikke overskygge den begejstring, der også er til stede, når it og litteratur kombineres. Læreren anno 2015 må derfor besidde en risikovillighed og påtage sig både den tekniske og didaktiske udfordring, der ligger i realiseringen af it i den pædagogiske praksis. Kombinationen af *bøvl* og *begejstring* betaler sig – ikke mindst fordi teknologien kan motivere og engagere eleverne i undervisningen!

Lærers rolle – i en ny forståelse

Tidligere var lærers position i forhold til eleverne kendetegnet ved en særlig grad af asymmetri, men i en pædagogisk kontekst, der er understøttet af it, kan dette traditionelle forhold forskydes (Sørensen, Audon, & Levinsen 2012). Læreren må i dag forholde sig til det faktum, at der i klassen måske findes elever, der er mere kompetente i anvendelsen af it end læreren selv, og det betyder, at læreren i dag må revidere sin professionsforståelse og dermed gradbøje sin opfattelse af *læreren som den klogeste på alle områder*. Dette leder til nye roller og forståelser i forholdet mellem lærer og elev. Det er vigtigt at pointere, at der på ingen måde er tale om, at læreren

indtager en opgivende position og kaster håndklædet i ringen, men i langt højere grad om en anerkendelse og udnyttelse af, at eleverne medbringer noget værdifuldt ind i en undervisning, der inddrager it – og stadig med læreren som den, der besidder det faglige overblik.

Didaktiske udfordringer – evaluering

Karsten Gynther peger på, at der er en usamtidighed i skolen (Gynther 2010). Begrebet dækker over det misforhold, der er, mellem de (fakta-) mål, som skolen stiller, den øgede mulighed for adgang til viden via nettet og sidst de gængse evalueringsmetoder. Derfor er der brug for nye måder at tænke didaktisk design på – en didaktik 2.0.

Jeg erfarer, at mine didaktiske rutiner udfordres, når undervisningen inddrager it, og min traditionelle evaluering er ikke længere fyldestgørende. Når eleverne producerer multimodale produkter, er der behov for at gentænke og supplere de klassiske evalueringsmetoder. Hvad genkendes som læring? Hvilke tegn på læring præsenteres i produktet? Og hvordan er denne et udtryk for, at eleverne har tilegnet sig viden? Her kan et metakommunikerende produkt

være et supplement til evalueringen og dermed et bud på en mulig løsning. Ligeledes må læreren overveje, hvilken vidensadgang eleverne skal have for derved at reducere den kompleksitet, der opstår ved en ubegrænset adgang til nettet. Evalueringen af elevernes repræsentationer må derfor suppleres med nye kriterier. Elevernes slutprodukter er ikke mere udelukkende et udtryk for den enkeltes viden, men et resultat af deres re-mediering af oplysninger fundet på nettet. Karsten Gynther kommer med et løsningsforslag, da han foreslår, at evalueringen i dag ikke kun må tage udgangspunkt i det konkrete slutprodukt, men også i elevernes metakommunikerende produkt, der fx kan være uddybende mundtlige forklaringer.

Litteraturundervisning i en digitaliseret skole

Hvad var det så præcis, der gjorde, at bogdropperen Aske blev optaget af romanen? Ser man på, hvad der ellers optager eleverne, findes her en stor del af svaret. I deres fritid fylder diverse teknologier meget, og derfor må skolen forsøge at etablere læringsformer, som er kendt fra elevernes fritid. En tydeligere kobling mellem skolearbejdet

og elevernes øvrige liv øger relevansen og dermed motivationen. Ovenstående handler om en af de vigtigste kategorier i lærerens didaktiske planlægning, nemlig læringsforudsætninger. Netop derfor har det signifikant betydning, at elevernes læringsforudsætninger, herunder interesser og ressourcer, medtænkes.

I et it-didaktisk design er lærerens opgave derfor at lave et design og realisere diverse teknologier i undervisningen uden på nogen måde at miste det kernefaglige, her litteraturen, som det primære fokus og samtidig være bevidst om, at det er fagets mål, der er omdrejningspunktet. Eleverne skal lære noget danskfagligt ved at bruge teknologien. Læreren må derfor stadig stille sig selv de klassiske didaktiske hv-spørgsmål, dog med en nytænkende og supplerende variation inden for enkelte kategorier – fx evaluering. Fokus skal som altid være på, hvad eleverne skal lære, og ikke hvad de skal lave – og lærerens opgave er så at involvere it, når det løfter faget og bringer eleverne tættere på faglige mål. It er derfor ikke kun en gave til undervisningen, men i høj grad også en opgave for underviseren!

ARTIKEL

Referenceliste

- Asmussen, J. (2014). Didaktisk design og web 2.0 i skole og uddannelse. I J. Asmussen, *Didaktisk design i dansk - Digital planlægning og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* København: Akademisk Forlag.
- Christensen, V. L., & Hansen, J. J. (2010). Innovativ læremiddelkultur. I K. Gynther, *Didaktik 2.0* (s. 91-117). København: Akademisk Forlag.
- Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010). Didaktik 2.0 - didaktisk design for skolen i videnssamfundet. I K. Gynther, *Didaktik 2.0* (s. 57-86). København: Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Dohn, N. B., & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- EVA. (2009). *It i skolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fibiger, J. (2014). Multimodale tekster. I J. Asmussen, *Didaktisk design i dansk - Digital planlægning og praksis* (s. 157-175). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fibiger, J. (2014). Skriften på væggen. I J. Asmussen, *Didaktisk design i dansk - Digital planlægning og praksis* (s. 135-156). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori & didaktik* (s. 144-170). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2010). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* (2. udg.). København: Gyldendal.
- Jacobsen, B., Hillersdal, L., & Walker, H. K. (2010). Forskningsmetoder: Observationer, interview og spørgeskema. I B. Nielsen, N. Mølgaard, & N. G. Nielsen, *Professionsbachelor uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. København: Forlaget UCC.
- Jahnke, I., Norqvist, L., & Olsson, A. (28. september 2013). *Oddernet.dk*. Hentet 28. april 2014 fra www.oddernet.dk/dokumenter/ipads_hvad_kan_vi_laere_af_odder_jahnke.pdf
- KMD.dk*. (u.d.). Hentet 05. 04 2014 fra www.KMD.dk: www.kmd.dk/da/om_kmd/hvem_er_kmd/Pages/hvem%20er%20KMD.aspx
- Kress, G. (17. 06. 2013). *dk4 - læsemagasinet*. Hentet 07. 04. 2014 fra dk4.tv: www.dk4.tv/afspiller.php?ID=772
- Lorentzen, R. F. (nr. 12 2013). Nye veje med it i dansk. *Cursiv - Didaktiske destinationer - 12 bidrag til danskfagets didaktik*.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). Opsamling på forholdet mellem læringsteori og didaktik. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 422-435). København: Hans Reitzels Forlag.
- Riise, A. B. (10. oktober 2013). *Folkeskolen.dk*. Hentet 16. oktober 2013 fra www.folkeskolen.dk/535041/mange-flere-millioner-paa-vej-til-digitale-laeremidler
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Bogforlaget Frydenlund.
- Sørensen, B. H., Audon, L., & Levinson, K. T. (2012). *Skole 2.0*. Århus: Forlaget Klim.
- Tofte, M. (u.d.). *Undervisningsministeriet*. Hentet 9. 10 2013 fra uvm.dk: http://uvm.dk/aktuelt/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Okt/~/_media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/131003%20It%20raadgivningsgruppens%20samlede%20raad%20og%20ideer.ashx
- Tv fra Folketinget*. (u.d.). Hentet 3. april 2014 fra www.ft.dk: www.ft.dk/webtv/video/20131/buu/tv.2090.aspx?from=18-02-2014&to=11-03-2014&selectedMeetingType=&committee=&as=1#
- Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål - faghæfte 1*. København: Undervisningsministeriet.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, s. 89-100.

Når det didaktiske design udfordres af it i undervisningen

Af Tina Vestergård Pedersen

Under min praktik har jeg været meget optaget af at inddrage forskellige web 2.0-platformer i danskundervisningen. Jeg ser et stort potentiale i de frit tilgængelige internetbaserede medier i undervisningen, da de tilbyder autenticitet, kommunikationsfællesskaber og brugergenererede projektmuligheder, der kan blive en resurse til at gå nye og alternative veje i litteraturarbejdet. Men web 2.0-medier er ikke skabt til undervisning, så derfor kræver det didaktiske overvejelser af læreren. Konstruktivt design kan med fordel tage udgangspunkt i en planlægningsmodel. Under mit studie har jeg været tilhænger af Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, men jeg har under bachelorprojektet indset, at planlægningsmodellen ikke er tilstrækkelig med hensyn til nogle af de udfordringer, nye undervisningsmetoder og teknologiske muligheder giver. Derfor giver jeg til slut i artiklen et bud på en udvidelse af den didaktiske relationsmodel, der rummer elementer, der er relevante at overveje, når man gerne vil lave et godt didaktisk design af undervisning, der involverer it.

Web 2.0

I de seneste år har vi oplevet et paradigmeskifte i vores brug af nettet,

og smartphones har gjort det endnu nemmere for os at interagere, uploade og kommunikere. Man taler derfor om internettet version 2.0, hvor informationsstrømmen i langt højere grad er præget af brugernes interaktion og brugergenererede medier. Begrebet web 2.0 bruges lidt i flæng ofte med henvisning til kendte medier som Wikipedia, Facebook eller YouTube.

Nina Bonderup Dohn betragter web 2.0-medierne ud fra dels en teknologisk og dels en handlings- og holdningsmæssig side:

- **Teknologisk:** For det første gælder det, at websiderne er *åbne med hensyn til produktion, redigering, flytning og genanvendelse af data*. For det andet er brugerfladen standardiseret, hvilket giver brugerne handlefrihed og variationsmuligheder.
- **Handlings- og holdningsmæssigt:** Brugere accepterer brug og genbrug af egne og andres materiale, og at de i stadig stigende grad bevæger sig og remedierer indhold mellem kontekster.

Særligt den handlings- og holdningsmæssige side afføder flere spørgsmål, der har betydning, når vi inddrager web 2.0 medierne i undervisningen: Hvad

med kildekritiske overvejelser? Består viden i, at man formår at formulere sig om et emne med egne ord, eller når man formår at hente og remediere andres tekster og billeder til en ny, spændende produktion? Med de nye medier følger der nye krav til elevernes it-kompetencer.

Inddragelse af web 2.0 i undervisningen

Børn har i den grad taget de nye medier til sig med et medieforbrug på 6-7 timer dagligt. For børn er integrationen af forskellige medier helt naturlig. Vi betegner disse børn som *digitale indfødte*. Birgitte Tufte påpeger, at eleverne alt for ofte oplever en stor distance mellem det erfaringsgrundlag, de udvikler uden for skoleregi, og den erfaring, der anderkendes af skolen. Desværre er eleverne ikke helt så mediekompetente, som de selv går og tror, idet de *mangler analytisk forståelse, tolkningskompetence og en kritisk vurderingssans*. Det er derfor Tuftes anbefaling, at man underviser i, med og om medier. Disse overvejelser er værd at have med i sine didaktiske overvejelser, når man inddrager web 2.0-medier i undervisningen. Teknologien er heldigvis flyttet ind i klasseværelset, og de nye medier er på vej til at indgå som et naturligt værktøj i undervisningen.

ARTIKEL

Web 2.0-mediers potentiale i undervisningen

Web 2.0 kan tilbyde undervisningen noget, der kan motivere eleverne og indbyde dem til deltagelse i et socialt fællesskab, der endda kan gå videre ud over skolens mure via internettet. Ligeledes kan et web 2.0-medie være med til at give det faglige indhold relevans, fx når mine elever for tiden er i gang med producere en hjemmeside om Martin Luther og reformationen. Web 2.0-medieret læring giver mulighed for følgende:

- Egenproduktion, hvor det er eleverne, der styrer processen og tager ejerskab
- Samarbejde og tværfaglighed
- Inddragelse af elevernes egen erfaring.

Det er min erfaring, at eleverne *motiveres*, når man inddrager web 2.0-medier og/eller andre teknologier, bl.a. fordi mediet giver mening for eleverne, da de kan relatere til det og bruge det til noget. Eksempelvis har føromtalt projekt med en hjemmeside ført til, at nogle elever er blevet inspireret til at lave deres egen hjemmeside i deres fritid.

Stilladsering

I Karsten Gynthers bog *Didaktik 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og innovation* beskriver han, at stilladsering er afgørende for, om eleverne opnår en kvalificeret læring med de nye teknologier. Baseret på praksiserfaringer med web 2.0-medieret undervisning beskriver Gynther, at eleverne har brug for mere styrende faglig formidling og præciserede krav til produktet og deres arbejdsindsats.

Det er også min erfaring, at når man søsætter et nyt forløb eller projekt, hvor man bringer et nyt medie ind, så er det centralt, at man har overvejet rammerne, og hvorledes man skal stilladsere for

eleverne inden og undervejs i processen, for at sikre sig at projektet bliver en læringsmæssig succes. Et bud på en procesrækkefølge, der inddrager et web 2.0-medie et en projektstyret undervis-

og gøre eleverne opmærksomme på kritiske ressourcer/kilder. Ifølge Karsten Gynther er den konstruktive feedback undervejs og ved projektets afslutning af afgørende betydning. Det gør



ning, kan se således ud:

De blå faser indgår alle i opstartsfasen. De kommer ikke nødvendigvis i samme rækkefølge, og ikke alle faser er betinget hver gang. I præsentationsfasen er det vigtigt at få eleverne til at engagere sig i opgaven – eksempelvis ved dens aktualitet eller andet, der er meningsgivende (fx et medieredskab). Generelt kan man sige, at hvis man vil have læring med web 2.0 til at lykkes, så er det min erfaring, at man må tydeliggøre over for eleverne, hvad læringsmålene er, og hvilke forventninger man har til processen og resultatet. Opgaven kræver måske en gennemgang af faglig viden. Mange elever har brug for inspiration. Med hensyn til eksemplificerings-/modelleringsfasen, så har jeg haft gode erfaringer med at vise eleverne et produkt, som jeg har udarbejdet hjemme. Af den grund kalder jeg den eksemplificering. Det giver en fælles forståelsesramme.

De grønne faser er elevernes arbejdsfase. Her må læreren supportere, støtte

eleverne bevidste om deres fremgangsmåde og resultater og giver dem et fundament af erfaringer at bygge videre på til kommende projekter. Stilladsering er en balancegang. Som lærer må man være bevidst om ikke at gøre stilladseringen så deduktiv og lærerstyret, at der ikke er plads til elevernes kreativitet og ejerskab.

Didaktisk design

Nye udfordringer fra videnssamfundet og den teknologiske udvikling betyder, at læringssituationen ændrer sig. Til at matche videnssamfundets krav og udfordringer fremhæves *didaktisk design*. Forskellige internationale og nationale forskere og praktikere har forskellige bud på, hvad didaktisk design er, men de er alle grundlæggende enige om, at teknologien og it betyder en forandring for undervisningsformer, elevs selvinitierede arbejdsprocesser og kompetencekrav.

Her vil jeg gerne fremhæve Selander og Kress, der definerer didaktisk design i

Jeg ser et stort potentiale i de frit tilgængelige internetbaserede medier, da de tilbyder autenticitet, kommunikationsfællesskaber og brugergenererede projektmuligheder, der kan blive en resurse til at gå nye og alternative veje i litteraturarbejdet.



deres bog *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv* således: (..) *didaktisk design som et begreb for, hvordan man kan forme sociale processer og skabe forudsætning for læring, og for hvordan individet til stadighed genskaber (re-designer) information i egne meningskabende processer.* (Selander & Kress, 2012, s. 21).

For Selander og Kress er det centralt, at didaktisk design anskues fra to vinkler, dels design for læring og dels design i læring.

I design for læring har man eksempelvis lovkrav, skolens fysiske og pædagogiske rammer og undervisningsressourcer, der er en forudsætning for lærerens didaktiske design af undervisning. Her skaber læreren rammerne for undervisningen ved at træffe valg angående undervisningsmateriale, aktiviteter, læringsmål, evalueringsmetoder med mere. Formålet er at skabe undervisning, der genererer muligheder for meningskabende processer.

I design i læring vender man blikket mod elevernes deltagelse. Det handler ikke kun om læring i forhold til de opsatte mål. Læring er meget mere end det. Hvad er eleverne optaget af? Hvilke valg/fravalg træffer de i forhold til ressourcer og social samspil? Og hvordan foregår transformationen af information til nye repræsentationer, der kan ses som tegn på læring?

Eleven som didaktisk designer?

I Karsten Gynters bog *Didaktik 2.0* konkluderer han, at der er brug for et paradigmeskifte inden for didaktikken på grund af de brugermuligheder, internettet og dermed også web 2.0 tilbyder – en didaktik 2.0, der gør op med den traditionelle opfattelse, hvor læreren

har patent på det didaktiske design. I stedet må man medtænke eleverne som didaktiske designere blandt andet på grund af nettets brugergenerede muligheder og en mere projektorienteret arbejdsform.

Gynther ser eleven som didaktisk designer på K1 (gennemførelse af undervisning) og K2 (planlægge undervisningen gennem konkrete valg af mål, indhold, arbejdsformer og læremidler). Lærerens ansvar er alle tre niveauer. En af lærerens vigtigste opgaver er at stilladser elevernes aktiviteter, således at der skabes et didaktisk design for didaktiske designere.

Der er brug for nye planlægnings- og refleksionsmodeller, der tilgodeser eleven som didaktisk designer, men om det lykkes i praksis, er jeg mere tvivlende overfor. I bogen *Didaktik 2.0* beskrives der flere undervisningsforløb, blandt andet på side 61-65. Her er det læreren, der laver vidensmålene og i høj grad finder forskellige læremidler og andre former for ressourcer. Eleverne bliver tilbudt forskellige valgmuligheder – fx søger de selv information på nettet – men erfaringerne viser, at det er vanskeligt for eleverne at finde koblingerne mellem lærerens materiale og deres egne kilder, og at de ikke er kildekritiske nok over for deres egne kilder. Gynther og Christiansen anbefaler, at man imødekommer problemerne med velovervejede vidensmål og stilladsering.

Mit kritiske spørgsmål går på, om eleverne formår at være didaktiske designere, når de blandt andet har problemer med at håndtere deres egen arbejdsproces og vurdere, om kilder er valide? Og bliver man reelt en *didaktisk designer*, fordi man får frihed til at vælge

ARTIKEL

mellem forskellige kilder eller forskellige platforme?

Selander og Kress beskriver også elevernes muligheder for valg og fravalg i design i læring – med andre ord elevernes medansvar for læring. Men disse valg eller dette medansvar gør ikke eleverne til deres egne didaktiske designere, men derimod til medspillere eller medansvarlige i elevernes individuelle læringsdesign.

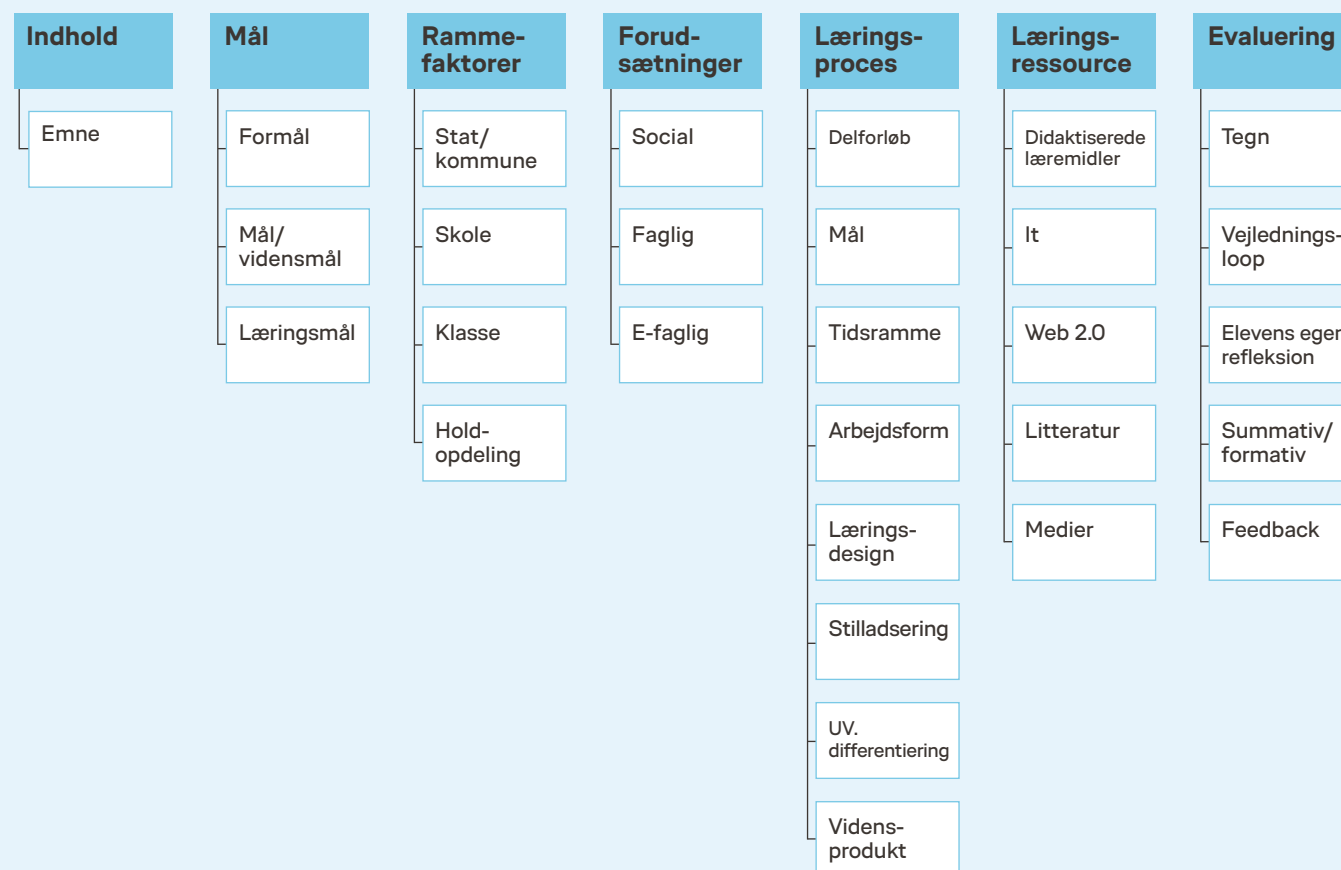
Didaktiske planlægningsmodeller

I bestræbelserne på at lave et godt didaktisk design giver det mening at holde sig til en planlægningsmodel, der tilgodeser

forskellige elementer, der må medtænkes i planlægningen. Gennem min studietid og i min praktik har jeg anvendt Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, men lever den op til de krav, der forventes af et godt didaktisk design? Mange taler om, at der er brug for nye planlægningsmuligheder, men færre giver et bud på en ny planlægningsmodel, der tilgodeser den betydning, it har for vores mål, metoder og arbejdsform. Det er ikke nemt at finde alternativer, men i bachelorprojektet går jeg i dybden med *Didaktik 2.0 – en planlægnings- og refleksionsmodel* udviklet af Karsten Gynther med flere og *E-didaktisk overvejelsesmodel* af Niels

Jacob Pasgaard med flere for eVidenCenter.

Efter en gennemgang af de 3 planlægningsmodeller med udgangspunkt i planlægningen af et forløb med bogtrailere må jeg konkludere, at den didaktiske relationsmodel, der er udviklet i starten af 1990'erne, ikke længere er tidssvarende i forhold til de muligheder, udfordringer og krav, vi dagligt stilles overfor. Men hverken *Didaktik 2.0* eller *E-didaktisk overvejelsesmodel* er en værdig afløser, da disse også har deres mangler, men de tilføjer nogle interessante vinkler til det didaktiske design. Eksempelvis giver det god mening



at lave gode vidensmål og diskutere, hvordan man kan stilladsere eleverne i undervisningen, når de *slippes løs* på internettet. Ligeledes giver det god mening at overveje sit materiale i forhold til læringssyn og diskutere elevernes it-kompetencer og interesser, der med fordel kan inddrages i undervisningen.

En kombination af de tre planlægningsmodeller

Da ingen af de tre ovenstående planlægningsmodeller slår til, har jeg tilladt mig at lave et re-design af den didaktiske relationsmodel, hvor jeg har ladet mig inspirere af de erfaringer, jeg har gjort mig i praksis og i en grundigere gennemgang af de tre planlægningsmodeller.

Det er stadig kategorier fra den didaktiske relationsmodel, der styrer overskrifterne. Til gengæld er der kommet en ekstra kategori på, nemlig *læringsressource* på baggrund af Gynthers erfaringer. Det tydeliggør

denne ressource. Hvad enten det er en roman, en digital læremiddelplatform eller web 2.0, så har den stor betydning. Udfordringen i det didaktiske design er at få ressourcen kædet sammen med de øvrige kategorier.

Under *læreproces* har jeg skrevet en del overvejelser om ind, som det giver mening at vurdere under sin planlægning. Jeg forestiller mig, at et længerevarende forløb kan deles op i forskellige delforløb, der kan have forskellige tilgange til eksempelvis arbejdsform eller vidensprodukt. Et eksempel på et vidensprodukt kan være en virtuel opslagstavle på linoit.com, en bogtrailer, en Prezi om brøker eller lignende. Som tidligere nævnt er stilladsering vigtig at overveje – her spiller andre faktorer ind fx forudsætninger og mål.

Tanken er, at modellen er meget fleksibel, og nye overvejelser kan tilføjes – eksempelvis *bevægelse* – når

behovet opstår, mens andre emner i andre forløb ikke vil få samme opmærksomhed.

Udgangspunktet eller rækkefølgen i ens planlægning er ikke statisk. Man starter ikke nødvendigvis ved indhold. I princippet vil man kunne finde sit udgangspunkt for planlægningen alle steder i modellen. Erfaringsmæssigt er vi nok tilbøjelige til at starte i læringsressourcen, men de øvrige kategorier bør også overvejes særligt grundet den nye folkeskolereform og kravet om mere målstyret undervisning.

I min dagligdag er denne planlægningsmodel en del af mit erfaringsgrundlag og danner basis for nogle af de refleksioner, man gør sig som lærer i bestræbelserne på at skabe kreativ, konstruktiv undervisning med et fagligt indhold, hvor it og i særdeleshed web 2.0-medier kan betragtes som en ressource.

Litteraturliste

- Asmussen, J. (2011). Forord. I J. Asmussen (red), *Digitalt dansk - mediedidaktik 2.0* (s. 9-10). København: Academica.
- Christensen, O., & Tufte, B. (2010). Pædagogik, didaktik og levende billeder – en introduktion. I H.-C. Christiansen, G. Rose, & m.fl., *Læring med levende billeder* (s. 53-74). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dohn, N. B. (2011). Kap. 2: Web 2.0 og Kap. 3: Interaktive muligheder og udfordringer i web 2.0. I J. (. Asmussen, *Digital Dansk* (s. 35-88). København: Academia.
- Fibiger, J. (2014). kap. 9 Skriften på væggen og kap. 10 Modale tekster. I *Didaktisk design i dansk – Digital planlægning og praksis*. København: Hans Reizels forlag.
- Gynther, K. (. (2010). *Didaktik 2.0 Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldedal Undervisning.
- Pasgaard m. fl., N. (2009-2010). *eDidaktisk overvejelsermodel*. Hentet 24. April 2014 fra eViden Center.dk: <http://edidaktik.evidencenter.dk/>
- Pasgaard, N. J. (17. November 2011). *It for læringen eller synets skyld?* Hentet 26. April 2014 fra Videndanmark.dk: www.videndanmark.dk/wordpress/it-for-l%C3%A6ringens-eller-synets-skyld/
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Tufte, B. (Marts 2013). At vokse op i et globaliseret medie- og forbrugersamfund. *Kvan – Digital barndom nr. 95*, s. 80-89.

OM FORFATTERNE

Anne Bruun, født 1988. Linjefagsuddannet i dansk, specialpædagogik og dansk som andetsprog ved læreruddannelsen i Århus. Ansat som lærer på Gullestrup skole i Herning fra august 2014. Har funktion som tosprogs koordinator og er ansvarlig for sprogstøttecenter samt indgår i den daglige undervisning i indskoling. Arbejdet tre år som faglig og social mentor for piger med anden etnisk baggrund i aldersgruppen 12-18 år. Indgår aktuelt på tredje år i et frivilligt projekt på en ungdomspsykiatriske afdeling.

Anni Tornmark Kjær Jensen, født 1990. Lærer på NOVA-skolen i Vejle. Uddannet ved VIA University College, læreruddannelsen i Århus med linjefagene dansk, dansk som andetsprog samt specialpædagogik.

Asta Godt, født 1973. Tidligere ansat i det private erhvervsliv. Uddannet på Læreruddannelsen i Nørre Nissum i 2014 med linjefagene matematik, specialpædagogik og geografi. Modtager af Frøken pensioneret lærerinde Karen Sørensens legat for flid, dygtighed og særlige pædagogiske evner. Handelslærer på UCH, Center for handel og kontor i Holstebro samt gæstelærer på pædagogisk diplomuddannelse for lærere på VIA i modulet "Elever med særlige behov". Har udgivet artiklen "I Norge med fokus på matematikvanskeligheder" (udkom i 2013 i Liv i skolen samt i det norske blad Tangenten), hvilket udløste et foredrag på "Matematik - En for alle - alle for en" som var arrangeret af VIA CFU i Århus.

Jakob Hokser Olesen, født 1991. Lærer på Friskolen i Viborg. Uddannet ved VIA University College, læreruddannelsen i Silkeborg med undervisningsfagene idræt, fysik/kemi og natur/teknik. Fra sommeren 2015 en del af undervisningskorpset i projektet Krop og Kompetence, der har til hensigt at udvikle kompetencerne i idræt og bevægelse på alle skoler i Aalborg, Herning, Ringkøbing-Skjern, Frederikssund og Slagelse. DIF, DGI, Dansk Skoleidræt og VIA University College står bag projektet med støtte fra A.P. Møller Fonden. Projektet løber frem til og med september 2016 og skal danne baggrund for en senere national udrulning.

Louise Blicher Nilsson, født 1988. Læreruddannet i dansk, tysk og samfundsfag ved VIA University College, læreruddannelsen i Århus. Studerer kandidatuddannelsen i didaktik (dansk) ved IUP, Aarhus Universitet. Ansat som timelærer hos Lærdansk Aarhus og privatunderviser hos ElevAkademiet.

Marianne Lassen, født 1972. Uddannet fra VIA University College, Læreruddannelsen i Silkeborg med undervisningsfagene dansk og matematik. Ansat som lærer i Favrskov kommune på Skovvangskolen, Hammel. Tidligere beskæftiget i det private erhvervsliv.

Tina Vestergård Pedersen, født 1972. Uddannet fra VIA University College, Læreruddannelsen i Silkeborg med linjefagene dansk og matematik. Vinder af særprisen 2014 for bachelorprojektet uddelt af Lærerprofession.dk for det bedste projekt, der diskuterer muligheder og udfordringer i arbejdet med it-støttet undervisning og digitale læremidler. Nuværende arbejdsplads: Hyldgårdsskolen i Ikast. Tidligere produktionstekniker/indkøber i tekstilbranchen.

