



BACHELORVINKLER PÅ LÆRERPROFESSIONEN

- ET KRITISK OG KONSTRUKTIVT BIDRAG TIL
LÆRERSTUDERENDE OG SKOLENS PROFESSIONELLE

NR. 2, MAJ 2014

Bachelorvinkler på lærerprofessionen

- et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle

Nr. 2 Maj 2014

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

Redaktion: Henrik Balle Nielsen (ansv.), Lisbeth Lunde Frederiksen

Oplag: 700 stk.

Tryk: Bording A/S

ISSN: 2245-8972

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

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

Indholdsfortegnelse

Forord	4
Lektiers mulige roller og implikationer <i>Af Anne Maiken Lyhne Bendixen</i>	5
Børneperspektiver på læsevanskeligheder <i>Af Anna Sofie Grøn og Rebekka Juul Rømer</i>	12
Gør de matematiske abstraktioner virkelighedsnære <i>Af Lasse Elkjær</i>	18
Matematikdidaktik 2.0 <i>Af Olau Sejergaard Lousdal Rasmussen</i>	25
Sundhedsfremme i skolen <i>Af Louise Simonsen</i>	35
Dannelsespotentialiet i arbejdet med realitygenren <i>Af Mette Engberg-Sønderskov</i>	45
Konkurrencestatens udfordringer i folkeskolen <i>Af Dennis Sjøner</i>	52
Litteraturundervisning i det senmoderne samfund <i>Af Janni Lybech</i>	58

Forord

Læserne af årets Bachelorvinkler på lærerprofessionen møder otte artikler med hver sin særlige interesse i udvikling af gode læringsmiljøer for eleverne i grundskolen. Samlet set har projektmagerne udforsket og udfordret praksis fra begyndertrinnet til sluttrinnet. I adaptationen fra bachelorafhandling til artikel lægger skriverne ikke mindst vægt på at fremstille deres undersøgelsesmetodiske praksis og refleksion. Dette kan inspirere såvel den lærerstuderende i sine studier som læreren, der ønsker at udvikle sin praksis.

På indholdssiden kan man sige, at artiklerne spænder fra en tydelig psykologisk interesse, med fokus på eksempelvis motivation, mestring og identitet, til en tydelig pædagogisk interesse, herunder eksempelvis med fokus på almen dannelse i perspektiver som it, medier, sundhed og demokrati.

Alle artikler henter i øvrigt teori, metoder og empiri i konkrete fag i skolen, herunder matematik, biologi, samfundsfag og dansk, hvilket vitaliserer væsentlige diskussioner i krydsfelter mellem fagdidaktik og almen didaktik.

Lisbeth Lunde Frederiksen og Henrik Balle Nielsen

Lektiers mulige roller og implikationer

Har vi lektier for i dag, Anne? Er der lektier til i morgen, hvis vi ikke er færdige? Disse spørgsmål genlyder i klasseværelset. Eleverne fra henholdsvis 2. og 7. klasse har endnu svært ved at forstå, at deres nye matematiklærer ikke giver lektier for fra dag til dag. Forældrene ligeså. Drømmen er, at eleverne selv skal få øjnene op for vigtigheden af at forberede sig derhjemme. At fordybe sig i færre, men større opgaver og ikke vente til sidste øjeblik med at gå i gang.

Af Anne Maiken Lyhne Bendixen

Indledende betragtninger

Der er skrevet og sagt meget om lektier. En afsøgning af viden om feltet finder frem til både børnebøger om emnet, bøger med gode råd til forældre og decideret forskning i feltet. Alene en søgning på internettet på "lektier i folkeskolen" og på "lektier forskning" giver henholdsvis 65.300 og 57.100 hits. Dog er der ikke meget litteratur eller forskning fra Danmark. På seminariet er emnet lektier heller ikke noget, vi har modtaget undervisning i. Hvad er 'lektier'? Og hvordan kan en generel definition af 'lektier' lyde? Slår man ordet op i et leksikon, står der følgende: "*lektie - hjemme, (af lat. Lectio) skolearbejde, som eleverne skal lave hjemme.*" (Den store Danske, 2009), men er det nu overhovedet så simpelt? Og hvorfor har eleverne overhovedet lektier for? Lige siden der i 1814 blev indført undervisningspligt i Danmark, har lektier været en fast del af det at gå i skole. Lektier er simpelt hen blevet en selvfølge i den danske folkeskole (Krause-Jensen). Lektier er opstået på baggrund af vores viden om, at børn lærer overalt, hvor de bevæger sig i sociale fora (Gaarsmand, 2006). Derfor må børn også lære derhjemme, hvor forældrene kan være en fin opbakning og støtte.

Lektier er ikke nævnt i den danske folkeskolelov (Gaarsmand, 2006), hvorfor det er op til den enkelte lærer, skole, ledelse og bestyrelse at vurdere behov og omfang af lektier på netop deres skole. Dette kan tages op som en debat mellem netop lærere, forældre og bestyrelse i forhold til, hvilke fag der skal gives

lektier for i, hvor mange lektier og hvilken type af lektier (Gaarsmand, 2006).

Undersøgesdesign

Netop derfor satte jeg mig for at undersøge feltet nærmere. Jeg valgte et undersøgelsesdesign, som kombinerede forskellige kvalitative undersøgelser samt en kvantitativ undersøgelse (Andersen, 2010).

Størstedelen af min empiri blev produceret i min praktik, hvor jeg havde matematik i en 6. klasse. Fokus i min empiriindsamling var at undersøge, hvorfor elever har lektier for. Jeg ønskede derudover at finde en måde at give eleverne lektier for, som stemmer overens med den differentiering, der finder sted i klassens matematiktimer. Ligeledes ønskede jeg at undersøge, i hvilket omfang eleverne får hjælp til lektierne af deres forældre, og hvilken betydning det har i forhold til lektier. Den første del af min empiri bestod af ustrukturerede interviews (Larsen, 2002) med klassens matematiklærer med henblik på at undersøge, hvorfor eleverne skal have lektier for, samt et supplerende kvalitativt spørgeskema til to andre lærere for at få flere læreres syn på den del af min problemstilling, da dette ikke nødvendigvis kan kategoriseres som hårde data (Andersen, 2010).

For at indsamle data til at belyse spørgsmålet "Hvordan lektier kan tænkes ind i matematik-undervisningen med udgangspunkt i en differentieret undervisning" tilrettelagde jeg et undervisningsforløb, der tog afsæt

i forskellige typer af lektier. For at undersøge forældrenes betydning i forhold til lektielæsningen udarbejdede jeg en kvantitativ undersøgelse (Andersen, 2010) i form af et online spørgeskema til netop forældrene.

Fem typer lektier

En af de få danskere, der har beskæftiget sig indgående med lektier, Adam Valeur Hansen, skelner mellem fem forskellige kategorier af lektier: træningslektier, forberedelseslektier, udbygningslektier, færdiggørelseslektier og integrerede lektier (Hansen, 2010, s. 12).

Træningslektien er en af de mest anvendte former for lektier. Det er her, eleverne træner deres færdigheder i fx den lille tabel, de fire regnearter osv. Træningslektien repeterer noget tidligere indlært. Forberedelseslektien er ligeledes en meget benyttet lektieform. Den omhandler viden og færdigheder, som eleven skal bruge i den efterfølgende time. Her er det vigtigt, at eleverne møder forberedt, således at alle elever har mere eller mindre det samme grundlag for læring i den pågældende time. En sådan lektie gives ofte, fordi der simpelthen ikke er tid nok i timen til at lave den der, og læreren er nødsaget til at give en sådan lektie for at nå elevernes læringsmål. *Udbygningslektier* er en type lektie, der specielt anvendes i slutningen af mellemtrinnet og i udskoling. Her bringes eleven til at arbejde videre med en opgave, som eleven har arbejdet med i skolen, derhjemme og på en ny måde. Det kan fx være, at eleverne har arbejdet med rumfang i klassen og nu skal gå hjem at finde rumfanget af deres værelse. *Færdiggørelseslektier* er arbejdsopgaver, som eleverne har startet i klassen, og som skal færdiggøres hjemme. Denne form for lektie er ikke tilpasset elevernes niveau, og derfor er det typisk de elever, der arbejder lidt langsommere eller har det sværere ved tingene, som derfor får lektier for. Denne type lektie kan være særdeles demotiverende for eleverne. Ofte føler de sig udstillet i skolen som de urolige, de langsomme eller de dårlige, og når de så oven i købet skal lave lektier derhjemme, føles det som en straf. Det skal

dog siges, at der også er elever der er glade for denne type lektier, da de har muligheden for i ro og mag at dygtiggøre sig i noget de har svært ved. Samtidig kan færdiggørelseslektien være motiverende for de elever, som ser en fordel ved at arbejde hurtigt og effektivt i klassen, idet de så ingen lektier har for.

Den sidste kategori af lektier er integrerede lektier, som er lektier, hvor eleven får mulighed for at fordybe sig i et bestemt fagområde. Denne type lektie er altså en mere åben og fri opgave. Det er også denne form for lektie, som hører til et problem- eller projektorienteret arbejde, hvor eleven selv skal finde et problemfelt, undersøge dette for derefter at skrive om det og til sidst fremlægge det for resten af klassen. Denne type lektie kan godt være svær for forældrene at håndtere, da det faglige mål ikke fremstår så tydeligt (Hansen, 2010).

Hvorfor har eleverne lektier for?

Det at have lektier for, er blevet en tradition, der er indgroet i vores forestilling om at gå i skole, således beskriver Niels Krause-Jensen det i sin artikel: '*Lektielæsning – et samfunds-perspektiv*' (Krause-Jensen). På trods af dette har lektier alligevel undgået diverse pædagogiske overvejelser, hvilket også ses ved, at den didaktiske handling 'at give lektier for' fx ikke indgår som en del af læreruddannelsen, lige-som der stort set ikke er forsket inden for dette felt derhjemme. Dette endda på trods af de mange pædagogiske overvejelser der gøres på selve undervisningsområdet generelt. Lektier har været en selvfølge i den danske folkeskole. Det er dog ikke helt tilfældet mere, idet man i dag stiller spørgsmål ved, om lektier overhovedet virker. Som det er beskrevet i en artikel om lektiers effekt (Ebdrup, 2008) og hos Flemming B. Olsen (Olsen, 2011), som godt nok har forsket i lektier til gymnasieelever, opleves lektier ofte gammeldags og uden betydning for eleverne. Ifølge en OECD-rapport fra 2004 om grundskolen i Danmark er målet med lektier som følger: "Nøgelpunktet er, at børn, der skal lære, har brug for

koncentreret tid for sig selv, hvor de ikke "undervises", for at kunne tænke, opsuge ny viden og teste sig selv ved at bruge den nye viden" (Gaarsmand, 2006). Altså må en af grundene til, at eleverne skal have lektier for, kunne findes i denne rapports udsagn om, at børn lærer i et af dem selv skabt rum, hvor de har mulighed for at afprøve ny viden. Man kan spørge sig selv, om den traditionelle lektie, som vi kender den, er forældet, som det er beskrevet ovenfor? Tanken om lektier set i forhold til tanken om læring i folkeskolen i dag stemmer ikke rigtig overens. I dag ser vi i folkeskolen, hvordan læring bygger på differentiering i undervisningen, på at facilitere sin egen læring, læring i samspil med andre og læring baseret på forskellige individers evner og metoder at lære på. Her har lektien ikke rigtig fulgt trop. Man lægger stadig op til, at en lektie skal laves individuelt derhjemme, alle elever har mere eller mindre den samme lektie for og samme mængde af lektier (Krause-Jensen). Dette viste sig også tydeligt i min indsamling af empiri, hvor de lærere, der synes at differentiere mest, udelukkende gjorde det på mængden af lektier.

Lektier i skole-hjem-perspektivet

En anden bevæggrund for lektier i grundskolen er hensynet til forældrene. Forældrene forventer i flere tilfælde, at deres børn får lektier for (Krause-Jensen), idet lektier for forældrene ses som et bevis på skolens legitimitet og professionalisme (Krause-Jensen). Dette mærkedes også tydeligt i de tre adspurgte læreres begrundelse for at give lektier for. En lærer svarede direkte: *"En anden grund til at give lektier for er, at de fleste forældre faktisk forventer, at deres børn har lektier for."* Dette kan skyldes, at skolen i dag i højere grad skal kunne redegøre for sin autoritet og professionalisme. Dette kan ske igennem lektierne, da forældrene her igennem føler, at de har en form for dokumentation for, at skolen tages seriøst af lærerne. Lektierne bliver derfor for forældrene en målestok for, hvad deres børn lærer (Hansen, lektier i den danske fol-

keskole, 2009). Netop derfor kan en debat om lektier med fordel tages op til et forældre-møde i klassen. Her kan man som lærer komme med et oplæg til en diskussion om, hvorfor børn skal have lektier for (Gaarsmand, 2006). I oplægget kunne man klargøre over for forældrene, hvor vigtig deres opbakning omkring det at gå i skole er. Den betydning, som forældre tillægger lektier, synes også at have en betydning for elevens holdning til lektier og skole-hjem-samarbejdet omkring lektier. I en OECD-rapport fra 2004 tydeliggøres det også, at forældre-støtten er vigtig, da elevernes læring kan højnes, hvis eleverne oplever en positiv tilgang til skolen fra deres forældre (Gaarsmand, 2006). Modsat kan lektier også være et problem, hvis forældrene ikke er i stand til at give eleverne den fornødne støtte, da de i så fald vil falde endnu længere bagud i undervisningen, end de eventuelt var i forvejen (Gaarsmand, 2006). I mit undersøgende undervisningsforløb med fokus på forskellige typer af lektier så jeg, at uanset hvilken type af lektie, der blev givet, var det altid de samme elever, der ikke havde lavet deres lektier - oftest elever der ikke havde den fornødne støtte eller opbakning fra hjemmet. Begrebet 'habitus', kan anvendes til at forstå, hvorfor det kan være svært for nogle børn at få lavet deres lektier. Hvis ens egne forældre ikke har gået i skole, som det er tilfældet med mange nydanske forældre, (Dannesboe, Kryger, Palludan, & Ravn, 2012) kan det fx være svært at videregive skoleorienterede værdier til sine børn. Det samme gør sig gældende, hvis forældre som børn har dårlige skoleerfaringer, eller hvis forældrene ikke selv oplevede forældre, der var engagerede i deres skolegang. På denne måde videregives forældrenes habitus til børnene, og børnene kan derfor have svært ved at forstå vigtigheden i at lave lektierne og i at gå i skole, med andre ord: at knække den såkaldte skolekode. Forældres indflydelse på børnenes skolegang og lektielæsning påvirkes også af det forhold, at der fra folkeskolens begyndelse og frem til i dag er sket noget med lærerens og skolens autoritet. Da lektier er en aktivitet, der ofte foregår i hjemmet, må forældrene

ofte hjælpe deres børn med at finde den gode arbejdsmoral frem. Dette kan dog være problematisk, hvis man som forælder har svært ved at hjælpe sine børn med lektierne, måske heller ikke selv forstår vigtigheden af den givne lektie eller ikke har tillid til lærerens professionalisme. I takt med at læreren ikke længe har den store autoritet i forhold til eleven, er læreren blevet mere afhængig af, at eleverne selvstændigt kan tage ansvar for deres lektier, og hvis dette ikke er muligt, er læreren i endnu højere grad afhængig af forældrenes medansvar.

Lektier, motivation og differentiering

Motivation handler om, hvordan vi som mennesker sætter os mål og opnår disse, og hvorfor vi gør det. Motivation består af både indre og ydre faktorer. I skolesammenhæng kan motivation derfor ses som en indre iboende faktor hos eleven, men samtidig også som noget, vi som lærere må arbejde på løbende at højne hos eleven. Det er vigtigt, at vi som lærere arbejder professionelt med at udvikle elevernes følelse af 'self efficacy' (Imsen, 2007) – deres oplevelse af at kunne mestre en given opgave eller situation. Vi skal medvirke til at udvikle en positiv mestringsforventning hos eleverne. Det vil også medvirke til at øge elevernes motivation.

Derfor er det vigtigt, at fx en regneopgave stillet af læreren er tilpasset den enkelte elev. Er opgaven fx for svær, vil eleven hurtigt opgive og miste troen på sig selv. Hvis eleven for ofte oplever at blive stillet for vanskelige opgaver og derfor ikke lykkes med disse, da skruer eleven ned for egne forventninger og motivationen bliver lavere. Hvordan kan man med den viden om motivation og mestring skabe et bedre grundlag og incitament for lektier?

Når sværhedsgraden og mængden af lektier er passende, når eleven oplever feedback fra læreren, og når eleven har taget ejerskab i lektierne, viser det sig også, at lektier kan være med til at fremme barnets alsidige udvikling (Hansen, Lektier og forældrestøtte, 2010). Omvendt får elever ikke noget ud af at lave lektier,

hvis de er for svære, eller hvis eleven ikke har de fornødne færdigheder. Også derfor kan det være en god ide, at elevens lektier også rummer træning af forskellige færdigheder.

Lektier kan være med til at give barnet en ansvarsfølelse, de kan medvirke til at motivere eleven til at lære mere, og de kan hjælpe barnet med at forstå, at læring kan opnås på mange måder. Samtidig er det dog vigtigt for lektiers mulighed for at skabe motivation, at eleven oplever, at lektier betyder noget, at det gør en forskel både for egen mestring, men også for omgivelsernes reaktion i form af både feedback og sanktioner på fx forsømmelser i forhold til lektier.

Forskellen på undervisningsdifferentiering og elevdifferentiering er, at man i undervisningsdifferentiering tager udgangspunkt i det enkelte individ i fællesskabet og derudfra tilrettelægger sin undervisning, mens man ved elevdifferentiering inddeler eleverne efter deres niveau. Undervisningsdifferentiering blev i 1993 gjort til et princip i forbindelse med den dengang nye folkeskolelov, et princip som også burde gælde for lektierne. Gaarsmand og Christiansen (Gaarsmand, 2006) argumenterer også for, at eleverne skal have forskellige lektier for afhængigt af deres måde at lære på. Dette er imidlertid ikke realiteten i min indsamlede empiri eller i den praksis, jeg har oplevet. Igen så jeg alt for ofte, at eleverne skulle lave såkaldte færdiggørelseslektier, en lektie der virker uovervejende og mangler planlægning. Ofte bar en sådan lektie præg af at være et påfund fra læreren, når det gik op for vedkommende, hvor meget de forskellige elever havde nået en pågældende time. Vi må derfor tænke ud af boksen for at differentiere en opgave, således at den passer til den undervisningsdifferentiering, der finder sted i læringsmiljøet, og ikke blot bliver en elevdifferentieret lektie. En af måderne at gøre dette på kan være ved at gøre brug af Adam Valeur Hansens integrerede lektieform.

Lektier i forhold til folkeskolens opgave

Lektier kan være med til at sikre elevers læring og skabe oplevelsen af motivation og mestring for den enkelte elev. Det kræver dog, at vi som lærere formår at give eleverne den rette mængde af lektier med den rette sværhedsgrad, således at elevernes mestringsforventning stimuleres og nås. På denne måde vil eleverne opnå en følelse af at lykkes med læringsmålene og derved være motiverede for at lære mere (Imsen, 2007). Læring følger ikke automatisk af lektier. Det kræver som anført, at lektierne er tilpassede. Ligeledes er det muligt ved hjælp af lektierne at få eleverne til at få øjnene op for, at læring kan ske på flere forskellige måder, eksempelvis i samspil med andre eller alene, når en ny viden skal udvikles og afprøves (Gaarsmand, 2006). Endelig kan lektier siges at være et led i at forberede eleverne til de voksnes verden, en verden fuld af forventninger, ansvar og pligter. Min analyse i mit bachelorprojekt viste også, at lektier i tilknytning til en differentieret undervisning opleves at være en vanskelig læreropgave, idet man her skal tage udgangspunkt i individet i fællesskabet. Da lektier ofte er et stykke arbejde, der laves uden for fællesskabet, vil man også ofte komme til at elevdifferentiere lektierne i stedet for at lade dem tage afsæt i en differentieret undervisning. Eksempelvis arbejdes der i undervisningen ofte i grupper, mens der sjældent lægges op til lektielæsning i grupper - ligesom mange lærere mener at have differentieret lektierne når der gives en mindre mængde til nogle elever. Oftest er disse lektier dog generelle og ikke lektier, der ligger op til at kunne løses på forskellige måder. For mig at se, er det dog afgørende, at folkeskolen lykkes med at knytte lektiegivning til en differentieret undervisning, da det vil være af stor betydning for elevernes motivation og følelse af egen-mestring. Sværhedsgrad, mængde og mening med lektierne er altafgørende for, om eleverne lykkes med opgaven, og derfor om eleverne vil være motiverede for at lære mere.

Folkeskolens opgave er dobbeltsidig. Den skal både uddanne det enkelte individ, men også

tage hensyn til individet i fællesskabet. Begrebet om undervisningsdifferentiering synes at stå centralt i denne relation mellem individ og fællesskab. Folkeskolen skal skabe dannede mennesker, der på sigt kan indgå i en demokratisk verden med medansvar, rettigheder og pligter.

I folkeskolens formålsparagraf lyder det: "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere" og "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009). For at lykkes med folkeskolens projekt er samarbejdet med forældrene helt afgørende. Erkendelsen af forældrenes store betydning, kan bl.a. ses i den løbende udvikling af folkeskolens formålsparagraf, hvor forældrene tilkendes en rolle i dette projekt, som er større end aldrig før. Projektet kan siges at være et fælles projekt for både forældre og skole. Lektier er derfor et godt bindeled mellem skolen og hjemmet, idet lektierne kan ses som en konkret målestok for forældrene i forhold til elevernes læring, men også da lektierne må siges at være en pligt, der er med til at vise eleverne, hvorfor og hvordan de selv er medansvarlige for egen læring.

Tidlige professionserfaringer med lektier

Jeg har som nyuddannet lærer i mit arbejde i folkeskolen erfaret, at virkeligheden kan være en anden. Jeg erfarer, hvordan eleverne, ganske som ventet, er vant til at få dag-til-dag-lektier for. Jeg erfarer, at lektier kan have brug for en nytænkning, men jeg erfarer samtidig også, at dette kan være svært. Som nyuddannet lærer i et nyt job er der rigeligt at se til. Det er derfor svært at lave opgaver, der er differentierede, da dette er meget tidskrævende. Jeg har derfor valgt at tage udgangspunkt i en for eleverne ukendt verden, nemlig at lektien skal være frivillig, den skal komme af egen in-

teresse og på baggrund af en erkendelse af at have brug for at nå et personligt læringsmål. Generelt giver jeg ikke eleverne dag-til-dag- lektier for. Derimod får de en større ugentlig opgave, som de opfordres til at arbejde på løbende under min vejledning.

Lektier og den nye skolereform

I forbindelse med den nye reforms tilblivelse arbejder vi på nuværende tidspunkt på at tilrettelægge skoledagen på bedst mulig måde. I Randers kommune er der nedsat arbejdsgrupper, der arbejder med de nye tiltag i reformen. Jeg deltager i en gruppe vedrørende den sociale arv. Her kommer vi blandt andet ind på lektier og forslaget om den kommende frivillige lektiecafe. Spørgsmålet er imidlertid, hvornår på dagen disse timer skal placeres, hvor mange elever der vil møde op, når det er frivilligt, hvilke elever der møder op, og om de kan få den fornødne hjælp?

Det er i denne sammenhæng vigtigt, at de forskellige skoler nytænker deres politik omkring lektier. Hvordan skal der gives lektier for?

Hvornår og hvor skal lektier laves - og sammen med hvem? Jeg forestiller mig, at man helt udelader ordet lektier og i stedet medtænker de timer, der er afsat til lektiecafe i undervisningen, som såkaldte faglige fordybelsetimer. Timer, hvor eleverne kan dygtiggøre sig inden for et kendt område. Dette skal gøres med udgangspunkt i elevernes læringsmål, således at eleverne kan følge deres egen progression. Det kan også være timer, hvor eleverne i grupper kan arbejde med større projektopgaver, eller med opgaver der er inddelt mere efter niveau. Dette kan eventuelt også foregå på tværs af klasser eller årgange. Men hvordan det hele faktisk ender, kan kun tiden vise.

Litteraturliste

- Andersen, G. B. (2010). Empiriafsnittet. I G. B. Andersen, Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen (s. 43-67). Frederikshavn: Dafolo.
- Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (2012). Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer. I K. I. Dannesboe, N. Kryger, C. Palludan, & B. Ravn, Hvem sagde samarbejde? (s. 9-20). Århus: Forfatterne og Aarhus universitetsforlag.
- Den store Danske. (19. Juni 2009). lektie - hjemme. Hentede 5. Februar 2013 fra Den Store Danske - Gyldendals åbne encyklopædi : http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Sprog/Fremmedord/I-ik/lektie_-_hjemme?highlight=Lektier
- Ebdrup, N. (8. September 2008). Lektier virker ikke. Hentede 24. Marts 2013 fra videnskab.dk: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/lektier-virker-ikke>
- Gaarsmand, S. o. (2006). Velkommen til samarbejde : Hvordan kan vores børn lære mere i skolen? København: Skole og Samfund; Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening .
- Hansen, A. V. (2009). lektier i den danske folkeskole. Hentede 3. Februar 2013 fra undervise.dk: <http://www.undervise.dk/lektier-i-den-danske-folkeskole-2009-adam-valeur-hansen.pdf>
- Hansen, A. V. (2010). Lektier og forældre støtte. København: Unge pædagoger.
- Imsen, G. (August 2007). At se fremtiden gennem nutidens vindue. KVAN , MOTIVATION, s. 7-19.
- Krause-Jensen, N. (u.d.). Lektielæsning - et samfundsperspektiv. Liv i skolen , 2008 (Juni), s. 46-50.
- Larsen, A.-L. S. (2002). Interview. I A.-L. S. Larsen, Videnskab og forskning (s. 76-90). København: Gads.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (24. Juni 2009). Fælles Mål - Elevernes alsidige udvikling. Hentede 20. Januar 2013 fra <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>
- Olsen, F. B. (5. April 2011). flemmingbolsen.dk. Hentede 24. Marts 2013 fra <http://www.flemmingbolsen.dk/#home>

Børneperspektiver på læsevanskeligheder

Af Anna Sofie Grøn og Rebekka Juul Rømer

Dette bidrag til tidsskriftet består af udsnit fra vores bachelorprojekter omhandlende læsevanskeligheder i børneperspektiver. Vores projekter undersøgte hvorvidt og hvordan skolen kan skabe rammer for et inkluderende læringsfællesskab, der har fokus på udviklingen af en positiv selvopfattelse hos elever i læsevanskeligheder i indskoling og på mellemtrinnet. Vi anlagde et børneperspektiv og dermed et afsæt til at opnå indsigt i og forståelse af, hvorledes eleverne oplever at være i læsevanskeligheder, og hvordan det kan påvirke deres selvopfattelse og indstilling til skolen. Oftest bliver elever i læsevanskeligheder målgruppe for specialundervisningsforløb uden for almenklassen, og skolens organisering af den specialpædagogiske støtte viser sig dermed at få betydning for elevernes deltagelsesmuligheder i skolens læringsfællesskaber. Eleverne skal således ikke blot forholde sig til at være i læsevanskeligheder, men også kunne forbinde deres deltagelse og læring på tværs af almen- og specialundervisningen. I artiklen belyses, analyseres og diskuteres disse dilemmaer med afsæt i et inkluderende perspektiv.

Specialpædagogikken - et krydspresfelt i den danske folkeskole

Inklusion er for alvor sat på dagsordenen i det danske uddannelsessystem, hvilket kommer til udtryk i de seneste års forandringer på det specialpædagogiske felt. I 2007 blev det specialpædagogiske felt en kommunal opgave, og den hidtidige skelnen mellem det almenpædagogiske og specialpædagogiske felt ophævedes (Langager & Tetler, 2009). Senest ses det i 2012, hvor den nye bekendtgørelse for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand trådte i kraft. Her vedtog Folketinget, hvad der i daglig tale kaldes inklusionsloven, men reelt set er det en ændring af lov om folkeskolen m.v. (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Lovændringen peger på en øget inklusion med en ny afgrænsning af specialundervisningen, og inklusionen har således vundet indpas. EVA-rapporten fra 2011 viser, at 97 procent af landets kommuner har fokus på inklusion som indsatsområde, og at skolerne finder det væsentligt at opprioritere indsatsen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). Ifølge Lis Pøhler står inklusion med rette højt på dagsordenen. *"Jo flere, der kan blive inden for det såkaldte normale skolesystem, jo bedre. For eleven, forældrene, skolen, kommunen og samfundet. For alt andet lige så er*

det, hvad de allerfleste elever allerhelst vil [...] Og de fleste kan jo klare det." (Pøhler, 2012, s. 9). Spørgsmålet som Pøhler stiller er dog, hvad vi gør med de elever, der ikke kan "klare det". Den igangværende styrkelse af fagligheden i folkeskolen gør, at kravene til skriftsproglige kompetencer stiger markant. Dette betyder, at flere elever har vanskeligt ved at leve op til de faglige krav, man fra ministeriel side stiller til de forskellige klassetrin. Skolen oplever således et dobbeltpres i den forstand, at der stilles krav om såvel øget faglighed som inklusion, hvor alle "er med". Derfor bliver udfordringen, hvordan skolen gennem sin organisering af støtten kan skabe et læringsfællesskab, hvor elever i læsevanskeligheder inkluderes, og samtidig må indrette sig efter samfundets krav og forventninger.

Empirisk og videnskabsteoretisk fundament

Den producerede empiri tager sit udgangspunkt i to almene folkeskoler på henholdsvis begyndertrin og mellemtrin. Der er anlagt et hermeneutisk fænomenologisk videnskabsideal, hvor *"Det centrale perspektiv for den hermeneutiske fænomenologi er, at der ikke findes et ståsted uden for historien, hvorfra man så at sige forudsætningsløs kan iagttage og beskrive en virkelighed, som man ikke samti-*

dig selv udgør en del af." (Rønn, 2006, s. 191). Iagttagelses- og fortolkningssammenhænge kan således ikke anskues som noget objektivt men båret af iagttagerens eller fortolkerens subjektive viden og interesser (ibid.) Der er både anvendt kvalitative og kvantitative forskningsmetoder for at øge henholdsvis reliabiliteten og validiteten. Denne triangulering egner sig ifølge William J. Filstead "... til at fremdrage forskellige aspekter af virkeligheden, hvorfor de i sidste instans bør supplere hinanden." (Kruuse, 2007, s. 32). Metoderne har forskellige måder at gribe deres undersøgelsesfelt an på, og vores undersøgelser analytiske udlægning er således kun én af mange måder at belyse de pågældende problemstillinger på.

Der tages udgangspunkt i børn som eksperter, da det er eleverne som ved mest og bedst om, hvordan de oplever at være i læsevanskeligheder i skolesammenhænge (Knudsen & Lindberg, 2010). Med afsæt i den videnskabs-teoretiske position kan der dog ikke tales om kun ét børneperspektiv, da det må afhænge af det enkelte barn og dennes oplevelser. Det hermeneutiske afsæt gør det således problematisk at opretholde et børneperspektiv, men trods bevidstheden herom, er det målet at søge et sådant.

Selvopfattelsens (læse)vanskeligheder

"At have læsevanskeligheder kan sammenlignes med at have en skarp sten i skoen. Det prikker smertende, hver gang man træder..." (Elbro, 2008, s. 35). Således præsenterer Elbro det at have læsevanskeligheder, som noget der starter som et lille problem for eleven, men som hurtigt breder sig til at omfatte hele elevens skolegang – såvel fagligt som socialt. Læsevanskeligheder defineres af Elbro som noget relativt, og beskrives som værende "...et misforhold mellem færdigheder (funktion) og forventninger." (ibid. s. 26). I et samfund som det danske med en rig skriftkultur og derfor høje krav til læsefærdigheden, kan selv små begrænsninger i læsefærdigheden give store problemer. Elbro mener således, at man ikke

kan se læsevanskeligheden som uafhængig af konteksten, men at den må ses i en social ramme. I forlængelse af dette påpeger Holmgaard igennem sin forskning, at læsevanskeligheden først bliver en vanskelighed, når den relateres og sammenlignes med andres læsefærdigheder, dvs. som sociale erfaringer (Holmgaard, 2007). Elbro mener således, at lærerens vigtigste opgave er, "at finde stenen i skoen." (Elbro, 2008, s. 36), hvilket kræver en grundlæggende viden om eleven samt dennes forudsætninger. Læreren kan dog ikke "fjerne stenen fra elevens sko", det kan kun eleven selv (ibid.). Elbro understreger endvidere, at med de "...meget få åndehuller i skoledagen, hvor der ikke er krav om læsefærdighed." (ibid, s. 207), er der risiko for, at elevernes motivation svækkes. Elever i læsevanskeligheder indstiller således hurtigt deres mål efter, hvad de forventer at kunne mestre og opnå, hvilket påvirker selvopfattelsen. Vores undersøgelser tager afsæt i selvopfattelse som en fællesbetegnelse for forskellige dele af en persons selvopfattelse, vurderinger og forventninger til sig selv (Skaalvik & Skaalvik, 2008). Hertil udmønter Albert Bandura begrebet self-efficacy som et bindeled mellem selvopfattelse, motivation og målorientering. Bandura forstår således self-efficacy som individets forventning om mestring (Imsen, 2008). Der skelnes mellem to størrelser af forventning: efficacy expectation (omhandler individets forventninger om at klare opgaven) og outcome expectations (indebærer følgerne af handlingen) (ibid.). I denne sammenhæng vil det betyde, at elever i læsevanskeligheder, som ofte har mange dårlige erfaringer med læsningen, kan have nedsat energi og udholdenhed, hvilket vil påvirke forventningen om at løse den givne opgave.

Inklusion – en grænseløs grænse?

Inklusionsbegrebet er komplekst og anvendes i et bredt omfang med mange forskellige formål – politisk, økonomisk, pædagogisk og etisk. Inklusion kan også forstås som et ideal, skolen må forsøge at pejle efter. Ifølge Susan Tetler kan visionen om den inkluderende skole

"... ikke forstås som et færdigudviklet koncept, men som en evig proces – i den forstand, at det er et mål, som aldrig helt kan nås, men at det til enhver tid vil være muligt at arbejde hen mod det; dvs. bestræbe sig på at give rum for (mest muligt) inkluderende processer." (Tetler, 2008, s. 38). I forlængelse heraf peger både Tetler og Rasmus Alenkær på, at præmissen for at skabe inklusion handler om, at skolen må skabe forskellige typer af fællesskaber. I forlængelse heraf pointerer Hanne Hedegaard Hansen, at man kan skelne mellem to diskursive praksisser henholdsvis fuld inklusion og ansvarlig inklusion. Hvis vi ønsker at skabe en inkluderende skole må vi tilstræbe at øge muligheden for inklusion, samtidig med at vi har en bevidsthed om grænserne i forhold til elevers forskellighed *"... hvorfor inkluderende læringsfællesskaber i dette perspektiv ikke nødvendigvis er det mest optimale for alle elever (Hansen, 2011). Mangfoldige fællesskaber er dermed en nødvendighed i forhold til, at elever er forskellige, men denne variation kan ifølge Hansen ikke være ubegrænset, da en grænseløs inklusion vil betyde, at der ikke kan ekskluderes. "Det kunne føre til, at der skabes et ekskluderende fællesskab i inklusionens navn."* (ibid. s. 252). Det betyder altså, at skolen i sin stræben efter en inklusionsorienteret tilgang må være kritisk i sin udformning af idealet. Grænsen mellem inklusion og eksklusion er ifølge Hansen relationelt betinget, situeret, kontekstafhængig og en evig udviklingsproces for den enkelte skole (ibid.).

Lærings- og børnefællesskaber

Inklusionsperspektivet og det læringsteoretiske afsæt understreger det essentielle fokus på fællesskabet, da individet har fokus på fællesskabet som forudsætning, og kvaliteten af fællesskaber er afgørende for udvikling og læring. I forlængelse heraf påpeges det, at for elever i læsevanskeligheder er det særligt vigtigt for deres læring, at de oplever sig som deltagere af sociale fællesskaber, da den sociale inklusion bliver en afgørende forudsætning for den faglige læring (Nielsen, 2009). Ifølge Niel-

sen bliver det vigtigt at have in mente, at elever i høj grad er med til at dominere disse sociale fællesskaber hvilket betyder, *"...at børn kan ekskludere hinanden fra betydningsfulde fællesskaber, og de kan ligeledes inkludere hinanden."* (ibid. s. 170). Nielsen er således ligesom Charlotte Højholt orienteret mod vigtigheden af børnefællesskaber, og pointerer, at *"Børn socialiserer børn..."* (Nielsen, 2012, s. 205). De indtager en fundamental plads i socialiseringsprocessen og har dermed en større indflydelse på hinandens sammenhænge i livet, end man først har troet. Endvidere argumenterer Højholt for, at deltageren står forskelligt i det fælles, hvilket betyder, at deltagerne oplever det, der sker, forskelligt alt efter, hvad den enkelte tillægger betydning - og handler således også forskelligt herudfra (ibid.). Elevernes mulighed for at deltage i skolens fællesskaber er i høj grad forudbestemt af skolens rammer. *"Pointen er, at det er de voksnes organiseringer, der samler og opdelte børnene – og at disse samfundsmæssige kategoriseringer og opdelinger får betydning i samspillet mellem børn og har konsekvenser for, hvordan forskellige børn kan deltage i deres udviklingsmæssige sammenhænge."* (ibid. s. 51).

Teori og praksis – to sider af samme sag

Hvordan elever oplever at være i læsevanskeligheder, og hvorvidt og hvordan de organisatoriske rammer påvirker dem, viser sig at have indflydelse på deres læring, udvikling og selvopfattelse. Weiner og Tardif påviser, at det er til elevernes fordel at befinde sig i en inkluderende organisationsform, og der er fare for stigmatisering og marginalisering i de specialpædagogiske tilbud, hvor eleven ekskluderes fra klassefællesskabet. Hertil understreger Morin, at elever, der ekskluderes fra almenklassen, oftest har en mere kompliceret adgang til læring og til samspillet med de andre børn (Morin, 2009). Opdelingen af special- og almenundervisningen betyder således, at elever i læsevanskeligheder sættes i en position, hvor det er dem, der ensidigt skal tilpasse sig

skolens organisering. Eleverne skal kunne navigere på tværs af arenaer, hvilket betyder, at elevernes omstillingsparathed skal være i højsædet. I vores empiriske undersøgelser viser det sig dog, at elevernes deltagelse i forskellige læringsfællesskaber har forskellig indflydelse på forskellige elever, hvilket medfører en pædagogisk opgave, der ifølge Højholt "...stiller sig meget forskelligt for forskellige børn..." (Højholt, 1996, s. 67). Opretholdelsen af et børneperspektiv og stræben efter at komme så tæt på elevernes oplevelser har igennem den empiriske analyses divergens og konvergens skabt refleksion over, hvad der egentlig er elevernes egne oplevelser. I bevidstheden om selvopfattelsens kompleksitet bliver det problematisk entydigt at undersøge elevernes oplevelse og opfattelse af sig selv - som gruppe. Alligevel ser vi et analytisk belæg for at kunne pege på, hvilke faktorer der for vores fokuselever ser ud til at have indflydelse herpå. Opstilles der kriterier for inklusion kan det være en forsimpning af praksisfeltet, idet kontekstens kompleksitet vil spille en afgørende rolle. Vores empiriske analyse viser, at det netop ikke er den faglige og fysiske adskillelse, der har størst indflydelse på elevernes oplevelse af at være inkluderet, men i stedet omhandler det tilknytningen til kammeraterne og dermed børnefællesskaberne. På baggrund af analysen nås der således frem til, at læringsfællesskabet i klassen blot er ét blandt mange fællesskaber, der figurerer i elevernes liv, og at det særligt er det sociale aspekt, der får betydning for, om eleverne oplever sig som inkluderet i læringsfællesskabet, og om de udvikler en positiv selvopfattelse.

Kan man ekskludere med henblik på at ville inkludere?

Ifølge Hansen bliver inklusionen som nævnt først meningsfuld i lyset af eksklusion. I det perspektiv vil der således altid være brug for at sætte en grænse for inklusion, da det er i kraft af denne, at fællesskabet eksisterer (Hansen, 2011). Ifølge Madsen kan og skal man således ikke spørge, om alle elever skal inklu-

deres. "Det er ikke alle børn, der kan inkluderes, men det er ikke en egenskab ved det enkelte barn, der afgør, om det kan - det er en egenskab ved fællesskabet." (Madsen, 2011, s. 7). Dermed finder vi begrebet om "ansvarlig inklusion" særlig relevant og er således heller ikke af den overbevisning, at det er selve organisationsformen, der i sig selv definerer, om den enkelte er inkluderet eller ej. Til gengæld er der faktorer ved den inkluderende organisationsform, som gør den særlig ideel (Fischbein, 2011). Med skolens diversitetspræmis viser det sig, at ikke alle elever har brug for samme støtte, og ikke alle oplever læringsfællesskabet i klassen som det mest udviklende. Udfordringen bliver dermed, at skolen på den ene side skal skabe rammer for inkluderende læringsfællesskaber, der sikrer alles ret til deltagelse, og på den anden side sætter en grænse for inklusion, da fællesskabets sammenhængskraft kun eksisterer i kraft af eksklusionsprocesser (Hansen, 2011). Spørgsmålet er således ikke, om man kan ekskludere med henblik på at inkludere eller, om der er grænser for inklusion, da dette altid må afhænge af den enkelte elev. Således muliggøres - igennem den "ansvarlige inklusion" - hensynet til den enkelte samt fællesskabet, da inklusion i dette perspektiv må handle om at skabe forskellige muligheder for forskellige elever inden for samme ramme. Dette bliver for skolen en didaktisk opgave, der kræver forskellige specialpædagogiske indsatser med afsæt i den enkelte elevs betingelser.

Foregribende undervisning - et muligt inklusionstiltag?

Elever i læsevanskeligheder opdager hurtigt, at de er anderledes end de andre børn, og ifølge Elbro er elever i 1. klasse allerede mere følsomme overfor vanskelige aktiviteter i skolen (Elbro, 2008). Det betyder, at elever i læsevanskeligheder også har sværere ved at indhente de andre i læsningen og for at komme på det samme faglige niveau med klassekammeraterne, må de i en periode være hurtigere i deres læseudvikling end de andre i klassen

(ibid.). I 1. klasse er forskellen i læsefærdigheder ikke så stor, da alle eleverne er i gang med at knække læsekoden. Derfor er det et ideelt tidspunkt for at nærme sig klassekammeraterne ved at indgå i en foregribende undervisningsproces (ibid.). Fordelene ved den foregribende indsats er, at den er intensiv, således at eleverne i en periode får det faglige skub, så de kommer op på klassekammeraternes niveau. Der arbejdes målorienteret, således eleverne altid er klar over, hvornår der skal læses, og hvornår de skal andre ting (ibid.). Den foregribende undervisning skal være et supplement til almenundervisningen, hvilket vil sige, at eleverne er inkluderet i alle ugens timer (ibid.). Foregribende undervisning er udvalgt som handleperspektiv i denne sammenhæng, fordi det er til fordel for elever i læsevanskeligheder at tilegne sig færdigheder så hurtigt som muligt, således at de på sigt undgår mange nederlag i forbindelse med sko-learbejdet. Med færdigheder menes ikke, at det blot er eleven, som skal udvikle sig, men at eleven udvikler strategier til at kunne håndtere læsevanskelighederne. Dette vil være med til at fremme udviklingen af en positiv selvopfattelse. Derudover giver indsatsen mulighed for, at eleverne på sigt kan deltage på lige vilkår med deres klassekammerater. På den baggrund er den foregribende undervisning i dette perspektiv et godt bud på, hvordan skolen kan fremme inkluderende læringsfællesskaber med fokus på udvikling af en positiv selvopfattelse hos elever i indskoling og på mellemtrinnet.

Konklusion – skolens udfordringer

Læsevanskeligheder er blevet et samfunds-mæssigt problem, et vilkår for skolen og for mange en livslang kamp og dermed en trussel mod deres selvopfattelse. Udfordringen for skolen bliver at håndtere denne diversitet i et krydspres af dilemmaer mellem forskellige inklusionsdiskurser. Dilemmaerne er uafværgelige, og det bliver afgørende, at de ikke forstås som dikotomier eller rivaliserende perspektiver. Med afsæt i inklusionsdiskur-

serne og de forskellige inklusionslogikker anser jeg inklusion som værende en mulighed og en del af skolens konstante refleksivitet i visionen om hele tiden at udvikle sig med omdrejningspunkt i eleverne. Det bliver afgørende, at skolen gør op med den traditionelle måde at forstå læring på og i stedet se læring i et samspil mellem individet og omgivelserne. Vores undersøgelsers særlige problemfelt har været, hvorvidt og hvordan der i skolen skabes udviklings- og læringsmæssige fællesskaber for elever i læsevanskeligheder. På baggrund af den empiriske analyse og diskussion kan der dog ikke entydigt defineres én organisering af støtte til elever i læsevanskeligheder, og det berettiger dermed et flertydigt og komplekst svar, da det afhænger af den enkelte elev. Forskellighed er et vilkår i en inkluderende skole, og hvis dette skal være en berigelse og forstås som en læringsbetingelse, må alle lærere have en viden, der kan facilitere det bedst muligt. Det er en betydningsfuld opgave. En inklusionsopgave, der umiddelbart fremstår utopisk, men som i visionen om den inkluderende skole må være styrende for praksis.

Litteraturliste

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). Indsatser for inklusion i folkeskolen. Rosendahls-Schultz grafisk a/s.
- Elbro, C. (2008). Læsevanskeligheder. København: Gyldendal.
- Fischbein, S. (2011). Børns oplevelse af specialpædagogiske indsatser. I L. Bjar, & A. Frylmark, Børn læser og skriver - specialpædagogiske perspektiver (s. 43-66). Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, J. H. (Marts 2011). Barrierer for inklusion i den pædagogiske praksis. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, s. 249-257.
- Holmgaard, A. (2007). Viljen til læsning - læsevanskeligheder belyst igennem et erfaringsperspektiv. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I: C. Højholt, & G. Witt (red.), Skolelivets Socialpsykologi - nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver (s. 39-80). København: Unge Pædagoger.
- Imsen, G. (2008). Elevens verden. København: Gyldendal.
- Knudsen, R. K., & Lindberg, S. (2010). Børn som eksperter. I A. Petersen (red.), En lille bog om metode (s. 49-60). Via Systime.
- Kruuse, E. (2007). Kvalitative forskningsmetoder (6. udg.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Langager, S., & Tetler, S. (2009). Indledning. I S. Langager, & S. Tetler (red.), Specialpædagogik i skolen (s. 9-14). København: Gyldendal.
- Madsen, B. (2011). Inklusion er fællesskabets pædagogik. Forskning Børn og Unge, marts (nr. 10, s. 4-7). BUPL.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (2012). Lov om ændring af lov om folkeskolen m.v. Lokaliseret: 10. Marts 2013 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611>
- Morin, A. (2009). Specialundervisning og læring i skolen - et decentreret perspektiv. I S. Langager, & S. Tetler (red.), Specialpædagogik i skolen (s. 89-102). København: Gyldendal.
- Nielsen, J. (2009). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. I: R. Alenkær (red.), Den inkluderende skole i praksis (1. udg., s. 243-270). København: Frydenlund.
- Nielsen, J. (2012). Gode lærings- og udviklingsmiljøer. I O. Løw, & E. Skibsted (red.), Psykologi for lærerstuderende og lærere (s. 196-215). København: Akademisk Forlag.
- Pøhler, L. (2012). Er dysleksien kommet for at blive? I: S. Samuelsson m.fl. (red.), Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget (1. udg., s. 7-10). Stockholm: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rønn, C. (2006). Metateori og metodologi. I C. Rønn, Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne (s. 271-276). København: Alinea.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Skolens læringsmiljø. København: Akademisk Forlag.
- Tetler, S. (2008). Historien bag "den inkluderende skole". I R. Alenkær (red.), Den inkluderende skole - en grundbog (s. 31-46). København: Frydenlund.

Gør de matematiske abstraktioner virkelighedsnære

- et sociokulturelt perspektiv på motivation i matematik

"Ligesom det går godt, skal det til at gå skidt". Sådan lød det fra en elev i 3. klasse, da han gik fra frikvarter ind i klasselokalet til matematikundervisning. I praktikken på mit andet år i læreruddannelsen var jeg lærer i den pågældende time. Jeg blev ramt dybt i hjertet af dette udsagn, da jeg jo oplever matematik som et spændende og interessant fag. Derfor kunne jeg ikke lade være med at tænke på, hvordan denne elev var nået så langt ned i motivation for matematik, idet jeg efterfølgende fandt flere tegn på, at eleven gennemgående distancerede sig fra faget. Siden dette praktikforløb har jeg været stærkt optaget af elevmotivation i matematik.

Af Lasse Elkjær

Med udgangspunkt i mit bachelorprojekt

Denne artikel tager udgangspunkt i mit bachelorprojekt *Motivations indvirkning på læring i matematik*. Det empiriske materiale bestod i systematiserede erfaringer i en 8. klasse. Herunder interviewede jeg to elever. Valget af disse to fokuselever byggede på observationer, som viste en dramatisk forskel i motivation for matematik mellem de to elever. Eleven M demonstrerede en meget høj grad af motivation, mens eleven P demonstrerede en meget lav grad af motivation. Interviewene blev gennemført på baggrund af et matematikforløb, som jeg underviste i. Det kvalitative interview kan hjælpe til forståelse af elevers egne oplevelser og forklaringer på deres handlinger i læringssituationer. Jeg valgte at anlægge et sociokulturelt og et kognitivistisk perspektiv på motivation i såvel undervisningen som i interviewet, da disse teorier i kombination kan hjælpe til forståelse af elevens handlinger i en social kontekst uden at nedtone interessen for elevens subjektive oplevelse. Dette var en forudsætning for, at min undervisning og disse interviews kunne give svar på spørgsmålet om, hvordan læreren kan motivere elever til at lære matematik.

havde jeg en hypotese om, at problemorienteret matematik ville være mere motiverende at arbejde med end deduktiv matematik. Jeg antog altså, at jeg kunne motivere mine elever ved at arbejde induktivt. I praktikken afprøvede jeg flere modelleringsforløb og søgte igennem interviews og observationer svar på, om min hypotese var sand. Matematisk modellering er når vi ved hjælp af matematikken beskriver virkeligheden. Det tager som regel udgangspunkt i et problem i omverdenen, og ved hjælp af matematikken bearbejdes, analyseres, forudsiges eller foreskrives problemet (Blomhøj 2003 og Skott 2009). At besidde modelleringskompetence er også et slutmål for eleverne; *"Udføre matematisk modellering og afkode, tolke, analysere og vurdere matematiske modeller."* (Fælles mål 2009). I det følgende præsenteres hovedpunkterne i min analyse i forhold til det sociokulturelle perspektiv på motivation for matematisk læring. Den kognitivistiske dimension vil ikke blive udfoldet her, idet jeg for dette henviser til Skaalviks gengivelse af Banduras teori om mestringsforventninger og Covingtons teori om selvværd (Skaalvik 2007).

Inden jeg påbegyndte mit bachelorprojekt,

Sociokulturelt perspektiv på motivation

Der kan være visse læringsfaktorer, som eleven ikke besidder. Faktorer som eleven gennem skolepraksissen ikke har nogen indflydelse på. Eksempelvis kan eleven alene ikke tildeles ansvaret for manglende motivation, og dette kan det sociokulturelle perspektiv åbne forståelse for. Perspektivet sætter motivation og læring i et andet lys, end der har været traditionen for inden for eksempelvis behaviorisme eller kognitivismen, hvor læring er isoleret til individet (Woolfolk 2004). Perspektivet bygger på Lave og Wengers begreb om situeret læring (Tanggaard 2009). I et sociokulturelt perspektiv kan vi ikke skelne mellem skolen og elevens motiver for at indgå i læringssituationer uden for skolen, hvis vi ønsker at forstå elevens manglende motivation for skolearbejdet. Skolen bidrager til, at eleven bliver placeret i en institution, der gennem mål og krav kører sin egen praksis. Kan eleven ikke identificere de valgte sociale praksisser og interesser uden for skolen med skolens voksenstyrede rammer, kan der opstå motivationsproblemer. Derfor må læreren også se på den virkelighed, eleven befinder sig i uden for skolen. Paradoksalt nok kan man sige, at den danske skole har drømme og visioner om livslang læring på elevernes vegne samtidig med, at skolepraksissen "dræber" nogle elevernes motivation for skolearbejdet undervejs. Hvorfor skal eleven som har ønsker om en frisørkarriere lære ligningsreduktion? For eleven giver det ingen mening at arbejde med dette, og for matematiklæreren kan det være svært at begrunde og argumentere for emnets relevans både i frisørjobbet, men også i livet generelt. Giver ligningsreduktion lyst til livslang læring? Gør indskrivning af lineære funktioner? Hvad med arbejdet inden for trigonometri? Det bidrager måske mere til, at abstraktionsniveauet forstørres og virkelighedsaspektet formindskes. Er vi opmærksomme på den ungdomskultur og den målgruppe, vi præsenterer disse emner for?

Hvad skal jeg bruge matematik til?

Mens M siger: "*Matematikken, den er lidt over alt, og jeg synes bare, det er rigtig vigtig i vores hverdag*", siger P: "*Jeg kan ikke forstå, hvorfor matematik skal være der (...) hvor kunne man overhovedet få brug for det.*". Disse to citater siger noget om det grundlæggende i situeret læring. Det kunne tyde på, at det har stor motiverende virkning for M's aktive deltagelse i matematik at kunne se sammenhængen mellem matematikken i klassen og dens anvendelse i virkeligheden. P har derimod svært ved at se denne sammenhæng. Det kan forklares ved, at skolen har en tradition for at give frihed og ro til fordybelse uden forstyrrelse fra virkelighedens stress. Den samme frihed og ro kan være en udfordring for elevens motivation, hvis sammenhængen mellem matematik og den verden, der findes uden for skolen, ikke er tydelig. Ziehe diskuterer også den problematik, at motivationen svækkes, hvis eleven ikke kan se sammenhæng mellem den viden, skolen tilbyder, og elevens hverdag (Benzendahl 2009 p. 41). Læreren didaktiske udfordring over for P's læringssituation består derfor i at skabe forbindelse mellem matematikken og P's verden uden for skolen. I hvert matematisk emne skal det pointeres og tydeliggøres, hvori anvendelsen og brugbarheden ligger i forhold til P's øvrige liv.

Matematik er for abstrakt

P: "*Nogle gange eller sjældent kan jeg godt finde på at skrive det ned, men så mister jeg tit papirerne.*". P beskriver med andre ord her, at hun ikke gør meget for at støtte sin egen matematiske læring. Her kan Laves begreb om praksisnære ressourcer (Tangaard 2009 p. 11) eller Vygotskys begreb om artefakter (Benzendahl 2009 p. 35) virke som støttende læringsredskaber, der kan fastholde de matematiske ræsonnementer i P's hukommelse og på den måde støtte såvel det sproglige som det specifikt faglige i matematikken. Praksisnære ressourcer består af objekter, der bidrager til at gøre matematikken kontekstnær. Arte-

fakter er kulturelle produkter, der udtrykker den mening, der er tiltænkt. Eksempelvis kan der i løbet af et skoleår være mange oplevelser af mundtlig og skriftlig karakter. Artefakter som faglige dekorationer i klasseværelset kan hjælpe til at fastholde erfaringerne i kombination med den verbalsproglige kommunikation. Praksisnære ressourcer og artefakter kan også bidrage til at abstraktionsniveauet i matematik formindskes. Ifølge Tanggaard (2009 p. 12-13) er abstraktioner et af de idealer for skolens praksis, som bliver værdsat. Lave fremhæver, at skolen er under indflydelse af en kognitiv funktionalistisk opfattelse, hvor håbet med abstraktionerne er, at eleverne lærer at overføre færdigheder til forskellige situationer (ibid. p. 17). Abstraktioner kan forstås som matematik, der er isoleret fra dens anvendelse i det virkelige liv. Forskning af bl.a. Scribner, Cole og Lave (ibid. p. 12-13) viser, at det for nogle mennesker skaber distance til hverdagen. Distancen formindskes, når vi arbejder med matematikken i den praksis, der er tiltænkt. I den konkrete situation vil mængden af praksisnære ressourcer være stor, da matematikken er knyttet til opgaven. I tekstopgaven ville den være lille, da konteksten ikke er at finde. Skal eleverne udregne rabatpriser på tøjvarer, kunne et besøg til den lokale tøjforhandler gøre bogsystemet i skolen mere kontekstnær.

Når jeg bliver stor, vil jeg være

M: *"Jeg tænker sådan, hvordan kan jeg bruge det i min fremtid (...) jeg bruger også min fritid på matematik."* M vil gerne være ingeniør, og derfor kunne det se ud som om, at M's aktive deltagelse i matematik bunder i et ønske om at blive dygtigere til faget, da han ved, at matematik spiller en stor rolle i hans hverdag, fritid og fremtidsplaner. Sfard og Prusak (ibid. p. 22) forklarer, at sammenhængen mellem "den jeg er nu", "det læreren vil have mig til" og "den jeg gerne vil være på sigt" enten kan give eleven motivation for at arbejde med matematik eller udvikle læringsblokeringer. P har ingen intentioner om en karriere inden for matema-

tikkens verden. Læreren kan ikke gå ind og bestemme, hvilke fremtidsplaner eleven skal have, men skolen skal gøre eleven klar til ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. Chancen for at undgå matematik i fremtidige valg er lav. Derfor kan læreren med fordel inspirere og tydeliggøre sammenhængen mellem verden udenfor og matematikundervisningen i klasseværelset, så P på sigt ikke føler sig truet, når hun møder matematikken.

Jeg holder mig i periferien

P: *" (...) jeg går sådan helt i baglås (...) det bliver meget sværere, når jeg sidder alene."*

Sådan beskriver P sin situation, når der skal arbejdes alene. P har sin trykkelgruppe bestående af 2-3 andre elever fra klassen. Her mener hun selv, at hun kan bidrage til matematikken. I et situeret perspektiv vil deltagelse i sociale processer være vigtige for, at der sker læring hos den enkelte elev. Mere deltagelse i den sociale praksis giver en mere central rolle i læringsmiljøet. Dette benævner Lave og Wenger som *legitim perifer deltagelse* (ibid. p. 14). Parker og Goicoechea (ibid. p. 15) forklarer, at det at lære noget hænger sammen med anerkendelse og identitet, da disse kan give adgang til forskellige sociale praksisser, som vi ønsker at deltage i. Identitet skal ikke forstås som et "jeg" men oplevelsen af, at være "lokaliseret og positioneret bestemte steder i sociale praksisser" (ibid. p. 20-21). Mangel på identitet kan føre til ensomhed, som tager fokus bort fra læreprocessen.

I mit empiriske materiale kunne jeg konstatere, at P er meget begrænset i sin identitet og legitime deltagelse. Så snart hun bliver sat i andre sociale praksisser end hendes trykkelgruppe, er konsekvensen, at hun trækker sig ud i periferien eller helt ud af fællesskabet. Det betyder, at hun igen sidder med matematikken alene. I et sociokulturelt perspektiv får det konsekvenser for P's matematiske læring, hvis hun kun deltager i den sociale praksis, som hun har med de 2-3 andre piger. Det begrænser hendes identitet og op-

levelse af anerkendelse som en, der vil og kan. Adgangen til læringsfællesskabet er vigtig, da der i følge Vygotsky (Bunzendahl 2009 p. 32) først sker læring på et interpsykisk plan og derefter på et intrapsykisk plan. Vi skal indgå i et fællesskab med samtale, samspil og dialogbaserede aktiviteter, før vi kan individualisere de intrapsykeiske handlemønstre og den tillærte viden. Når P sjældent synes at lykkes med matematik, og hun derved ikke har noget at bidrage med, vil hun heller ikke opnå anerkendelse og identitet. For P handler det om at få adgang til at virkeliggøre mulighederne, den sociale praksis viser hen til. Elevens adgang til og tilegnelse af ny viden er derfor afhængig af, hvilke ressourcer eleven besidder, hvilke barrierer eleven er forhindret af. Kan eleven bidrage nyttigt til opgaveløsning i den sociale praksis, vil der opstå udvikling. Hvis barrieren er for høj, fortsætter eleven *ude i en legitim perifer deltagelse*.

Interesserne

Mens P siger: *"Altså det er kun i matematik, jeg sådan er utryk ved at række hånden op (...) et spørgsmål om, at folk tænker, at jeg er helt vildt dårlig."*, siger M: *"Jeg føler mig tryk ved at række hånden op (...) jeg er ligeglad med, hvad du tænker (...)".* Det viser sig, at for P's vedkommende har det betydning, hvad andre i klassen tænker om hende. Hun er bange for at sige noget forkert og blive stempet som dårlig til matematik. M føler sig set og hørt, og det har ingen betydning, hvad andre tænker om ham. Hvis P kunne opleve at blive set og hørt i matematiktimen, ville hun have mulighed for at opleve sig som nyttig og bidragende. Det ville give P en oplevelse af ressourcer og anerkendelse, som er forudsætninger for identitet og adgang til læring i sociale praksisser (Tanggaard 2009 p. 20). P ville se muligheden for at føle sig som en del af forskellige fællesskaber, hvor hun selv ville være aktiv deltager. Skal noget interessere os, må det hænge sammen med noget, der interesserer os i forvejen. *"Vejen til en ny interesse går via en af barnets egne interesser - sådan ly-*

der reglen." (Benzendahl 2009 p. 40). Ifølge Vygotsky kan læreren motivere eleven ved at tage udgangspunkt i elevens hverdagsviden og -erfaringer, når ny faglig viden præsenteres, så eleven både kan se sammenhængen med egen virkelighed og mødes i et sprog, eleven umiddelbart kan bruge i oversættelsen til fagsprog. Udgangspunktet i egne erfaringer og interesser skal fremme drivkraften i P's matematiske læreprocesser og give hende en oplevelse af at være deltagende aktør. Grunden til at udskolingselever kan miste motivationen for skolearbejdet, kan eksempelvis forklares af biologiske forhold i krop og sind. Det betyder, at eleven bliver mere opmærksom på egne tanker, oplevelse og ideer. Hvis P fortæller, forklarer og stiller undrende spørgsmål, øves der i at tænke (ibid. p. 41). Over tid kan hun derfor blive opfattet som en, der vil og kan matematik og blive mere legitim deltager. Læreren kan også danne grupper på baggrund af forskellige vidensområder. I begge tilfælde vil eleven på et tidspunkt virke som zone for nærmeste udvikling (Skott 2008 p. 117) over for de andre elever. Erfarer P, at læreren oplever hendes erfaringer og viden som relevante for undervisningen, og bygger læreren fagsprog og faglighed på dette, opbygges der et godt samspil i relationerne mellem elevens forudsætninger og fagets videns- og færdighedsområder og mellem læreren og eleven.

Motivation gennem matematisk modellering - klare fordele og mulige udfordringer

P: *"Det vi har lavet (...) har jeg ligesom lært meget af. Der er jeg blevet meget mere aktiv (...). det med modellering. Tennisketsjer og tog halløj, hvor man skulle fremlægge (...)." P* forklarede gennem interviewet, hvad hun troede, der skulle til, for at hun blev mere interesseret og aktiv i matematik. Her nævnte P selv følelsen af at være mere bidragende og engageret i det modelleringsforløb, jeg havde gennemført i praktikken fem uger før interviewet. Grunden til, at P har denne særlige oplevelse af disse matematiktimer, kan være, at matematisk modellering inddrager nogle af de

punkter, det sociokulturelle perspektiv peger på. En af fordelene ved matematisk modellering er nemlig ifølge Blomhøj (2003 p. 51), at eleven får mulighed for at se, hvad matematikken kan bruges til i forhold til fænomener fra virkeligheden. Det bliver matematik i anvendelse og som beskrivelses- og problemløsningsmiddel til dagliglivet og samfundet. Derfor kan matematisk modellering bidrage til at skabe sammenhæng mellem matematikken og P's omverden. At få selvforståelsen som en enspænder i matematikfaget i skolen påvirket gennem inddragelse af P's matematikrelevante hverdagserfaringer kan ikke afgøre, hvilke fremtidsplaner P lægger. Men orienteringen mod P's hverdagserfaringer og samfundet generelt kan imidlertid inspirere og åbne horisonter for P's fremtid, hvor matematik ikke forekommer så demotiverende. Analysen af det empiriske materiale viste også, at modellering lægger op til praksisnære og autentiske problemer, som giver eleverne en mening med arbejdet. Blomhøj (ibid. p. 54) argumenterer ligeledes for, at modelleringsopgaven opleves meningsfuld, hvis den trækker på elevens erfaringer. Står eleverne med et stykke arbejde og en model, som de føler, de har arbejdet godt på, vil eleverne desuden føle ejerskab og medbestemmelse. Mit empiriske arbejde gav indblik i P's interesse for tennis, og dette dannede det tematiske grundlag for en af opgaverne.

Konkrete opgaver i modellering

Denne opgave handlede om at udregne, hvor meget snor der skulle bruges til at stramme en sprunget tennisketsjer op. Snorspild skulle undgås. Som optakt fik hver gruppe en tennisketsjer og diskuterede forskellige løsningsforslag som blev skrevet på tavlen. Herved blev der dannet grundlag for at arbejde med en løsning på forskellige måder. Nogle målte direkte, andre fandt en gennemsnitsstørrelse på de små kvadrater mellem snorens linjer og gangede op, og andre tog fat i ellipsen (hovedet på tennisketsjeren) og prøvede sig frem med omkreds og areal. Pointen er her, at der

ikke findes én rigtig proces eller ét rigtigt resultat. Men på baggrund af de valg, man foretager, fremkommer et muligt løsningsforslag. Igennem arbejdet vil der altid dukke nye dilemmaer op eller spørgsmål til viderearbejde. For eksempel gik det hurtigt op for eleverne, at der også var snor langs ketsjerrammen, som var svær at inddrage. Derfor var antagelser også en vigtig del, for at arbejdet kunne skride fremad. Antagelser, som man senere kan vende tilbage til og ændre på.

Derved opstod der mulighed for, at P kunne bruge egen viden som indgangsvinkel til tennisopgaven og derved bidrage til arbejdet som en mere central deltager i den sociale praksis. Derudover blev der arbejdet med andre praksisnære ressourcer i form af konkrete materialer, som for eksempel legoklodser, som kunne hjælpe P med at huske, hvilken matematik der blev arbejdet på. Som afslutning på opgaverne, producerede hver gruppe artefakter med plancher som blev udsmykning til klasselokalet.

Et andet eksempel på undervisning i modellering var, at eleverne fik til opgave at strukturere og organisere fire "Autozugs" som ankom til Berlins hovedbanegård. Disse fire tog havde alle passagerer og biler, som skulle til fire nye destinationer ud i Europa. Opgaven lød nu på, at eleverne skulle finde et rotationssystem, hvor de på færrest mulige rokader kunne sikre, at alle passagerer og biler kom til de rette byer i Europa. Eleverne fik udleveret papir, farver og legoklodser og kunne tegne deres løsningsforslag. Denne opgave var et startspring til at arbejde med kombinatorik.

Udfordringer i matematisk modellering i praksis

Der viste sig dog også udfordringer i matematisk modellering, som må siges at bryde med hypotesen. Udfordringerne i matematisk modellering skal ikke forstås som negative, men konstruktive bidrag til at optimere undervisningen. For det første kan elever, der normalt

er motiverede i matematik udvise en støjende adfærd, der kan resultere i begrænset læring. Disse elever kalder Skovsmose og Alrø (2003a p. 103) for "modstandsgrupper". De definerer en modstandsgruppe som en gruppe elever, der udviser modstand mod den planlagte undervisning. For det andet lægger matematisk modellering op til et induktivt undervisningsmiljø. Miljøet beskrives af Skovsmose (2003b og c) som et undersøgelseslandskab, hvor man bevæger sig ind i en "risikozone" (Skovsmose og Alrø 2003b p. 123). Det er et kaotisk læringsmiljø, hvor læreren mister kontrollen og forudsigeligheden med elevernes handlinger og kommunikation jo længere ind i forløbet, man kommer. Læreren skal være klar på det uforberedte og kunne handle reflekteret inden for et øjeblik. Læreren bliver desuden udfordret på sin viden og lærerautoritet, da det er umuligt at forudse, hvor eleverne ender i deres arbejde. For det tredje kan det være hårdt at være i en induktiv proces i længere tid. At skulle tage beslutninger, sætte rammer og mål, forholde sig kritisk til argumenter er blot få af de processer, som matematisk modellering kræver af eleverne. Det fik da også en elev i 8. klasse til at spørge i afslutningen af forløbet: "Skal vi ikke snart arbejde med bogen igen?". For det fjerde reagerer nogle elever mod at skulle arbejde i kreativtprocessen. Når elever, ifølge Striim (1992), skal udvikle ideer, skabe gennem nytænkning og løse praktiske problemer, er der brug for kreativtænkning. Men da vi ofte uddanner og træner vores elever i logisk og analytisk tænkning, giver det problemer for idéudvikling og kreativiteten. Problemet er, at eleverne vil have en tendens til løbende kritisk vurdering af tanker og ideer, der udspringer af kreativiteten. Med andre ord bruger eleverne kun de ideer, som de gennem logisk tænkning finder brugbare, og det er hæmmende for den kreative tænkning.

Vi gør det, vi regner på

Forestil dig en skoledag, hvor 8. klasse skal på udflugt i matematik. De skal ned til den loka-

le sportsbutik og være med at sælge og indkøbe sportsudstyr. Forinden har de arbejdet med tennisopgaven og skal fremlægge deres bud på indkøb af snor til butiksejeren. Derudover er der visse praktiske opgaver, der skal klares: rabat og indkøb af varer, organisering og strukturering gennem opmåling og beregninger af udstyr.

Forestil dig en anden skoledag, hvor dataindsamling i tennisspillet sættes i fokus. Statistikker, tabeller og turneringsplanlægning udfoldes i matematiktimen og afprøves i idrætstimen. Vi gør det, vi regner på. I begge eksempler bruges den matematik, som eleverne i skolen har brugt lang tid på at lære. De matematiske abstraktioner bruges i den konkrete situation, og mængden af praksisnære ressourcer er større, end hvis opgaverne blot blev læst ud af bogen. Der vil næsten altid gå noget deduktiv indlæring forud for sådanne forløb. Men hvis eleverne blev gjort opmærksomme på, at forløbet mandede ud i praksisorienterede problemstillinger, ville de have nemmere ved at koble matematiklæringen med livet uden for skolen. Brugbarheden og anvendelse af matematikken vil blive tydeliggjort og muligheden for, at hver elev deltager som mere legitim deltager kan være til stede, da fundamentet er bygget på elevens interesser. Det kræver stort overskud og forberedelse fra lærerens side at rammesætte dette arbejde. Overskud og forberedelse, der kan være svær at finde i en fremtid, hvor flere timer står på skemaet, og mindre forberedelsestid gives til lærerens undervisningskvalificerende planlægning. På den anden side vil en længere skoledag rumme muligheder for praksisnær matematikundervisningen uden for klasserummet, især hvis læringsmiljøet ikke underlægges traditionel lektions- og skemalogistik. De danske elever skal være dygtigere og hurtigere, besidde færdigheder og kompetencer. Men dette er kun muligt, hvis motivationen for læring er dybtfølt.

Litteraturliste

- Blomhøj, M. (2003). Modellering som undervisningsform. I: Skovsmose, O. og Blomhøj, M. (2003). Kan det virkelig passe? L og R uddannelse.
- Fælles mål (2009). Faghæfte 12. Undervisningsministeriet
- Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (2007). Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier. Akademisk forlag. pp. 159-215
- Skott, J. (2008). Matematik for lærerstuderende - delta. Forlaget samfundslitteratur
- Skott, J. mfl. (2009). Matematik for lærerstuderende - omega. Forlaget samfundslitteratur
- Skovsmose, O. og Alrø, H. (2003a). Modstandsbevægelsen - hverdagens helte i matematikundervisningen. I: Skovsmose, O. og Blomhøj, M. (2003). Kan det virkelig passe? L og R uddannelse.
- Skovsmose, O. og Alrø, H. (2003b). Læring med modstand. I: Skovsmose, O. og Blomhøj, M. (2003). Kan det virkelig passe? L og R uddannelse.
- Skovsmose, O. (2003c). Undersøgelseslandskaber. I: Skovsmose, O. og Blomhøj, M. (2003). Kan det virkelig passe? L og R uddannelse.
- Striim, O. (1992). Ideudvikling og kreativ tænkning. I: Striim, O. Ideudvikling- metoder og teknikker, pp. 12-27. Schultz.
- Tanggaard, L og Bunzendahl, V. mfl. (2009). Pædagogisk psykologi - motivation, identitet og læring. Forlag Dafolo. pp. 9-55
- Woolfolk, A. (2004). Pædagogisk psykologi. Tapir Akademisk forlag. Kap. 8

Matematikdidaktik 2.0

På mit 3. år på læreruddannelsen beskæftigede jeg mig med Karsten Gynters "Didaktik 2.0", hvor han argumenterer for, at skolen har brug for en ny didaktik, der søger at styrke, hvad han kalder elevernes didaktiske design (Gynther, 2010). Igennem bogen kommer han med forskellige eksempler på implementering og forsøg på at gøre brug af denne nye didaktik. Her undrede det mig, hvorfor hans eksempler primært omhandler de sproglige fag. Har den øgede opmærksomhed vedrørende digital dannelse og it- og mediekompetencer overhovedet noget at sige i forhold til matematikundervisningen?

Af Olau Sejergaard Lousdal Rasmussen

Artiklens indholdsvalg

I denne artikel vil jeg bringe perspektiver fra mit bachelorprojekt om informationsteknologi, matematikfaget og digital dannelse, idet jeg vil lægge vægt på resultater fra min egen undersøgelse. Jeg tog i projektet udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan bidrager lærerens forståelse af it i matematikundervisningen samt begrebet digital dannelse til matematikundervisningen på en efterskole, hvordan kan undervisningen kvalificeres, og hvad kan inddragelse af elementer fra en didaktik 2.0 herunder bidrage med i forhold til elevernes læring i matematikundervisningen?

Jeg valgte at producere min empiri på følgende måder:

1. Interview med praktiklærer med fokus på inddragelse af IT i undervisningen forståelse af digital dannelse.
2. Spørgeskemaundersøgelse i 10. klasse i 4.års praktikken med fokus på et undervisningsforløb med inddragelse af it og blogs i matematikundervisningen.
3. Refleksioner i logbog efter undervisningslektioner i praktikken, hvor jeg eksempelvis reflekterede over, hvordan eleverne havde arbejdet med it i timen.

På trods af dens vigtighed for mit projekt er

der ikke plads til her at fremstille den videnskabssteori, som jeg anvendte i mine undersøgelser. Ligeledes bringer jeg af pladshensyn her ikke viden fra min interviewundersøgelse trods dens vigtighed for mit projekt. I min praktik forsøgte jeg at gøre brug af it både som værktøj gennem det dynamiske geometri-program GeoGebra, og som medie ved brug af web 2.0-mediet blogs i form af den tjeneste, som sitet wordpress.com tilbyder. På baggrund af mine erfaringer, observationer og et spørgeskema besvaret af klassens elever vil jeg diskutere fordele og ulemper ved de to måder at inddrage it i undervisningen.

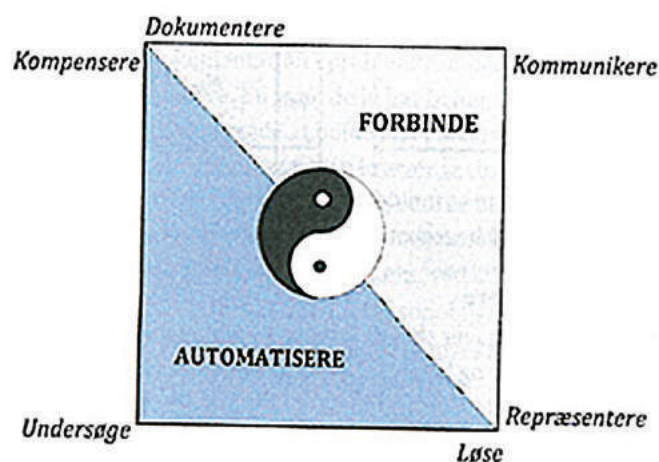
At spille bold på elevernes hjemmebane

I praksis oplever jeg, at mange lærere finder det udfordrende for læreprocesserne, at eleverne har adgang til internettets distraherende fristelser, når computeren anvendes i undervisningen. En måde at anskue denne udfordring og et bud på, hvordan man kan forholde sig til den, vil jeg belyse ved at inddrage Thomas Ziehes begreb livsverden. Livsverden er den umiddelbare hverdagsvirkelighed, som den enkelte oplever det. Unges livsverden er ofte kendetegnet ved en hverdagskultur, der er præget af at lytte til bestemt musik, bruge mobiltelefoner, gå i et bestemt smart tøjmærke osv. Den er en sammensmeltning af symboler, tegn, fortolknings- og adfærdsmønstre, der alle er hentet i populærkulturen, som

unge nøje udvælger, og derved kreerer de deres egen livsverden (Ziehe, 2001). At udnytte elevernes interesse i at have adgang til alt muligt andet, fx internettet fyldt med information og sociale tjenester, er netop, hvad inddragelse af en didaktik 2.0 i undervisningen ved brug af it som medie forsøger at gøre. Ved at inddrage informationssøgning, sociale medier, som Facebook og blogs og Youtube og lignende kobles matematikken til elevernes livsverden. Dette var også, hvad jeg forsøgte i min praktik ved at inddrage blogs i matematikundervisningen. Elevernes respons på udbyttet og det at arbejde med blogs var dog noget blandet og overvejende præget af negative udsagn som: "jeg synes ikke jeg har lært så meget, ved at bruge bloggen", "jeg kunne ikke helt se pointen med at blogge" og "jeg synes desværre, det var lidt spild af tid. Det var godt at lære at fremstille matematik på en måde, så andre kunne forstå det, men selve bloggen var ikke så god". Denne kritik kan nuanceres ved at inddrage Ole Skovmoses skelnen mellem opgaveparadigmet og undersøgelseslandskaber samt Ziehes begreb subjektivering. En undervisning præget af opgaveparadigmet er kendetegnet ved, at læreren starter med at gennemgå noget nyt stof, hvorefter udvalgte opgaver gennemgås, og hvorefter eleverne til sidst selv sidder og regner opgaver. Modsat er et matematisk undersøgelseslandskab præget af en spørgende, undrende og undersøgende tilgang til matematik, der inviterer eleverne til at gennemføre en udforskning (Skovsmose, 2003, s. 147-148). Med subjektivering i Ziehes optik forstås, at unge har en tendens til at spørge "hvad har det med mig at gøre?", når de bliver mødt af forskellige emner. Deres reaktionsmønster er et ønske om selv-reference (Ziehe, 2005, s. 67), hvilket betyder, at de gerne vil kunne identificere sig med det og kunne se en nyttevirkning deraf. Nogle af de blogopgaver, jeg gav grupperne, kunne i Skovmoses terminologi karakteriseres som værende under opgaveparadigmet. Jeg gav eksempelvis eleverne en opgave, hvor de ved hjælp af en trekant skulle forklare, hvad hypotenusen og kateterne er ud fra vinklen A. Denne opgave

lægger op til et bestemt rigtigt svar og fordrer ikke megen undren eller udforskning hos eleverne. Derfor blev matematikken ikke subjektiveret i elevernes livsverden, som jeg formoder, et undersøgelseslandskab ville have gjort. Den negative feedback fra eleverne kan derfor tolkes som en respons på de opgaver, der blev stillet i arbejdet med bloggen.

Den kritiske respons over for brugen af bloggen i undervisningen kan også ses i en anden optik. Hertil vil jeg benytte mig af yin-yang modellen, som Bodil Bruun introducerer (Bruun, 2010, s. 35). Modellen viser to kontekster for matematiklæring og matematikundervisning, som begge stiller krav til, at computeren inddrages som en form for intellektuel partner, der hjælper til den tilsigtede kommunikation, hvorved eleverne lærer. Modellen er delt i to, hvor den ene kontekst går på at automatisere matematiske procedurer og algoritmer, og den anden går på at bruge computeren til at forbinde begreber og sammenhænge.



Yin-yang model (Bruun, 2010, s. 35)

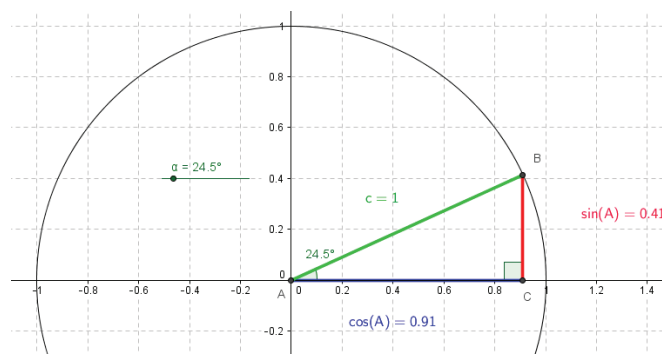
Kobles modellen til min undervisning i praktiken, så arbejdede eleverne med GeoGebra (it som værktøj), hvor de brugte en dynamisk enhedstrekan til at undersøge sammenhængen mellem vinklen v og $\sin(v)$ og $\cos(v)$. De brugte den også til at løse nogle opgaver, idet GeoGebra lavede beregningerne for eleverne. Derved blev programmet også brugt til at kompensere for elevernes manglende algebraiske færdigheder. Omvendt skulle eleverne

gennem brug af bloggen *dokumentere* deres fremgangsmåde og forklare, hvilke udregninger de havde gjort, således at gruppens tankegang fremgik af besvarelsen. Dette skulle de gøre ved skriftligt at *kommunikere* det til omverdenen gennem sproget. De brugte yderligere billeder, video og diagrammer til at repræsentere matematikken gennem. Når klassen ytrer sig negativt omkring arbejdet med bloggen og ikke kan se "*hvad den skulle hjælpe med at lære i matematik*", kan det også tolkes som, at klassen var udfordret på at dokumentere deres fremgangsmåde og beregninger og kommunikere sprogligt gennem bloggen om deres løsningsforslag. Eleverne var generelt ikke bevidste om, at det var inden for disse områder, at bloggen skulle bruges til at forbinde begreber og sammenhænge. Enkelte kunne dog godt se dette formål, og en elev tilkendegav, at han havde lært "*at fremstille matematik på en overskuelig måde for læseren*". Inddragelse af it som medie, i mit tilfælde ved brug af blogs, kan derfor være med til at bidrage til, at eleverne lærer at forbinde begreber og sammenhænge ved at dokumentere deres fremgangsmåde og begrunde deres udregninger og løsningsforslag. Dette sker ved at kommunikere matematikken til omverdenen fx ved at udtrykke sig skriftligt. Dertil kan eleverne repræsentere matematikken eksempelvis gennem brug af grafer, skitser, billeder og video til at understrege deres budskab.

it som værktøj

Erfaringerne med GeoGebra som værktøj vil i det følgende blive holdt op imod den forestillede læringsvej. Da jeg startede mit undervisningsforløb i trigonometri, havde eleverne heldigvis allerede kendskab til GeoGebra, så ift. til at bruge dette værktøj kom undervisningen hurtigt til at dreje om matematikken og med GeoGebra som værktøj. Jeg forestillede mig inden praktikken, at eleverne visuelt nemmere ville forstå sammenhængen mellem henholdsvis den hosliggende katete og $\cos(A)$ og den modstående katete og $\sin(A)$, når hypotenusen er lig med 1 ved at arbejde med en dyna-

misk enhedstrekant¹ (se nedenstående billede).



Egenproduceret enhedstrekant brugt i praktikken

Praktikken indfrieede forventningen i og med at eleverne forholdsvis let kom frem til resultater uden at have de store tekniske vanskeligheder. I en anden time, hvor vi skulle arbejde med cosinus, havde to elever glemt lommeregner og mobil på værelset. Da de skulle i gang med at regne med cosinus, brugte de i stedet for den dynamiske enhedstrekant, som vi havde brugt tidligere til at omregne fra grader til sidelængde. Med dette eksempel viste de, at de havde forstået, at det geometriske og algebraiske sprog komplementerer hinanden, og ved kreativ tænkning med et visuelt eksempel i bagehovedet kom de frem til en måde, hvorpå de kunne omregne fra grader til sidelængde og derved løse deres opgave. Eksemplet kan også ses i den optik, at eleverne bruger artefakter til at løse opgaver, hvorved eleven skaber et personligt instrument. Eleverne havde første gang, de arbejdede med enhedstrekanten, anvendt denne som artefakt til at løse nogle opgaver. Næste gang eleverne skulle omregne fra sidelængder til grader, var elevernes adfærd - ved at bruge enhedstrekanten som artefakt - påvirket således, at de, da de ikke havde en lommeregner, brugte det tidligere artefakt i stedet til at løse opgaven. Dette viser, at eleverne var i en proces med at mestre og forme artefaktet, enhedstrekanten. Det var ved at blive til et personligt instrument for dem, hvorved de kunne bruge denne teknik til at løse fremtidige opgaver. Det vil dog også være vigtigt, at eleverne lærer denne

¹ Se link: <http://goo.gl/5fh9l>

omregning med lommeregner, så enhedstre-kanten ikke bliver det eneste artefakt, de kan bruge dertil.

Jeg havde også en forventning om, at eleverne ville have lettere ved at skelne mellem hypotenusen, hosliggende og modstående kateter med en dynamisk tegning. At den var dynamisk, gjorde ikke nogen forskel, men det at have en illustration var en hjælp til fx at huske, at hypotenusen var den side, der lå overfor den rette vinkel. Eleverne havde dog svært ved at huske at skelne mellem begreberne. Man kan diskutere, om det er essentielt at kunne disse begreber for at kunne regne med trigonometri. Da jeg planlagde undervisningsforløbet, havde jeg en intention om, at eleverne eksempelvis skulle lære formlen

$$\sin(\nu) = \frac{\text{modstående katete}}{\text{hypotenusen}}$$

så de kunne bruge formlen uanset hvilke sider, der betegnes som side a og c. Her er det essentielt at kende begreberne for at kunne anvende ovenstående formel. De fleste havde svært ved at huske formlen og begreberne, men eleverne kunne regne med den, når den visuelt var konkretiseret ift. en trekant ABC og var på formen

$$\sin(A) = \frac{a}{c}$$

I spørgeskemaundersøgelsen på spørgsmålet om, i hvilken grad det visuelle arbejde med GeoGebra har hjulpet eleven med at forstå trigonometri, tilkendegiver 75 procent af respondenterne, at det har hjulpet i nogen grad, mens 17 procent svarede, at det havde hjulpet i høj grad. Jeg havde forventet, at eleverne i endnu højere grad ville have oplevet, at det visuelle hjalp dem i deres forståelse af trigonometrien, men ikke desto mindre giver resultatet en indikation af, at inddragelse af GeoGebra i arbejdet med trigonometri giver et positivt visuelt bidrag til elevernes forståelse af emnet.

Bloggens effekt på kommunikationen

Inden praktikken havde jeg en forventning om, at kommunikationen i gruppearbejde med blogs ville være rig på "matematikord", og at gruppen måtte kommunikere sammen og argumentere over for hinanden i forhold til deres forståelser og løsningsforslag. Hvad jeg oplevede i praktikken, var bl.a. to meget forskellige måder at kommunikere på. Ved brug af et formidlingsloop satte jeg en blogopgave i gang, som gik ud på at udregne højden af noget, eleverne ikke selv kunne måle højden på, med den tanke, at eleverne selv skulle finde ud af, hvilke formler inden for trigonometrien, de skulle anvende. En gruppe i klassen arbejdede således:

"K., E., N. og Y. havde svært ved at arbejde sammen. K. tog initiativet til at få løst opgaven, men uden megen dialog med resten af gruppen. Hun tog E. med ind i klassen ved siden af og begyndte at foretag sig nogle målinger. Det viste sig dog, at hun havde forstået opgaven sådan at de skulle få konstrueret en trekant og så finde vinklerne i den og ikke bruge den til at udregne højden af noget de ikke kunne måle. Hendes gruppe ville måle højden af væggene i klasseværelset. Y. trak sig lidt ud af gruppen, da hun har af en eller anden grund har svært ved gruppearbejde og helst bare vil sidde og løse opgave og høre om de er rigtige, men blev dog inddraget senere når der kom nogle ting der skulle beregnes. N. er fagligt udfordret i timen og har jævnligt støtte på i timerne - det havde hun dog ikke i denne time - men hun havde svært ved at komme med omkring løsningen af opgaven." (uddrag fra min logbog)

Anskues ovenstående måde at gribe gruppearbejdet an på med IRE-modellen (lærerinitiativ, elevrespons, lærers evaluering af elevresponsen), kan man se, at eleven K., efter at jeg havde igangsat opgaven på klassen, responderer ved at tage initiativ til at få løst opgaven, men uden megen mundtlig kommunikation, der kunne have hjulpet gruppen til at komme i dialog om opgaven. K. tog så E. med

ind og foretog nogle målinger. Da de kom tilbage, fortsatte K. med at skrive blogindlæg og forsøgte sig med nogle udregninger, som hun dog gik i stå med. Dem gav hun videre til Y., som lavede dem, mens E. redigerede et billede, de havde taget. I dette gruppearbejde var der ikke fælles respons og evaluering i gruppen omkring opgaven, hvorved en diskussion og argumenter for fremgangsmåde aldrig kom på banen. Arbejdet var i stedet karakteriseret ved at være fragmenteret med K. som den dikterende, der uddelegerede opgaver. Gruppen endte med aldrig at få samlet udregninger, billede og forklarende og beskrivende tekst til et blogindlæg.

En anden gruppe greb samme opgave an på følgende måde:

"J., V. og K. skyndte sig i gang med opgaven og virkede motiveret for at komme i gang med opgaven. Efter at have snakket sammen om hvad de vil måle og hvordan de ville gribe opgaven an og løse den, udregne højden af en badminton-net ved brug af tangens, skyndte de sig alle 3 ind i hallen for at foretage deres målinger. Tilbage i klassen uddelegerede de opgaverne imellem sig sådan at J. og V. startede på at lave deres udregninger samtidig med at K. tegnede en skitse på det billede det havde taget. Slutteligt efter at sammen at have kigget beregninger og tegning igennem og blev enige om at de var rigtige, begyndte de at skrive blogindlægget sammen" (uddrag fra min logbog)

Denne gruppe greb det helt anderledes an. Efter igangsætningen responderede alle i gruppen på opgaven, og de fik snakket sig frem til en fremgangsmåde, der stemte overens med deres fælles tolkning og løsning af opgaven. J. og V. satte sig til at lave beregningerne sammen, så de kunne evaluere løbende på, om de gjorde det rigtigt, og responderede på hinandens tanker om det. Efter V. havde redigeret billedet færdigt, lavede de en fælles evaluering, hvor de præsenterede, hvad de var kommet frem til og endte ud i konklusionen, at det

var en rigtig måde at gøre det på. Denne gruppe levede herved op til mine forventninger om righoldig kommunikation og fælles diskussion. I min spørgeskemaundersøgelse svarede 58 procent af eleverne, at arbejdet med bloggen i høj eller nogen grad har fået gruppen til at tale om matematik sammen for at kunne løse opgaverne, mens de resterende 42% i mindre grad oplevede, at - eller ikke vidste om - det havde hjulpet på gruppens kommunikation. Dette kan sammenholdes med elevernes tilkendegivelse om arbejdet med GeoGebra, altså it som værktøj, hvor 50% tilkendegav, at det i nogen grad havde en positiv effekt på gruppens omfang af samtale om matematik, mens de resterende 50% i mindre grad oplevede, at - eller ikke vidste om - det havde en effekt. Elevernes feedback var sammenlagt, at arbejdet med blogs fik grupperne til at snakke mere matematik end arbejdet med GeoGebra - men med det in mente, at hvis én elev, der tæller 8% i det samlede resultat, satte krydset anderledes, ville resultatet være ens. At inddrage it, i dette tilfælde som medie, har en positiv effekt på kommunikationen om matematikken. En mulig måde at få den første gruppe til at kommunikere mere kunne være ved at arbejde med rammesætningen, hvori der arbejdes med opgaven. I igangsætningen af opgaven kunne det have været en hjælp for grupperne, hvis hvert medlem havde fået tildelt en rolle. Én kunne være formand, der sørgede for, at alle blev hørt, og at gruppen arbejdede fremadrettet, én kunne få den kreative rolle, der skulle komme med forskellige idéer, og én kunne være sekretæren, der sørgede for at få nedskrevet, hvad gruppen kom frem til. På denne måde ville alle i gruppen have haft en rolle at udfylde, hvilket ville kunne være en hjælp til at få flere elever mundtligt på banen.

Notationsudfordringen ved blogs

En af de udfordringer, jeg forestillede mig, eleverne ville støde på i arbejdet med at udtrykke sig matematisk ved hjælp af bloggen, var at benytte sig af overskuelig notation. Denne udfordring oplevede jeg også, at eleverne stød-

te på i praktikken, bevidst eller ubevidst. En elevgruppe ville beregne siden b i en retvinklet trekant efter at have oplyst, at $\angle C = 90^\circ$, $\angle A = 60^\circ$ og $\angle B = 30^\circ$, samt at $a = 90$ cm. De skriver i deres blogindlæg:

"Så nu mangler vi sådan set bare siden b og c .

Siden b : $a = 90$ cm : $\tan(A) = 60$ grader - 90 : $\tan(60) = 51,96$ "

Umiddelbart forstod jeg ikke, hvad de havde gjort, men formodede, at det, eleverne ville, var igen at oplyse, at $a = 90$ cm og $\tan(A) = 60$ grader (dette er dog forkert, og de må mene at $A = 60^\circ$, sæm de tidligere havde oplyst). Der næst benytter de sig af formlen

$$b = \frac{a}{\tan(A)}$$

for at finde b . De bruger tegnet ":" både som kolon og som divisionstegn, hvilket forvirrer læseren. Problemet var, at da jeg nogle dage senere bad eleverne forklare overstående udregning, kunne de heller ikke selv forstå, hvad de havde ment og havde gjort. Hvis de, da de skrev indlægget på wordpress.com, kunne have anvendt en brøkstreg, hvor de kunne have skrevet noget i tælleren og nævneren, ville det muligvis have gjort det mere overskueligt for dem selv, hvornår de dividerede, og hvornår de skrev oplysninger, de ville bruge. Elevernes oplevede problemer stemte godt overens med, hvad de selv gav udtryk for i spørgeskemaet, idet 42 procent af eleverne i høj eller nogen grad følte, at bloggen var en hindring for dem i forsøget på at udtrykke sig matematisk. Inddrager man som lærer forskellige web 2.0 medier i sin undervisning, må man derfor være bevidst om, at det kan begrænse eleverne i deres notation - og gøre eleverne opmærksomme på dette.

Adgang til viden og digital dannelse

Et af aspekterne i didaktik 2.0 er, at eleverne har adgang til viden. I min praktikundervisning gav jeg eleverne et hæfte, et didaktiseret læ-

remiddel, omkring emnet trigonometri, som de arbejdede med. Eleverne havde igennem forløbet også adgang til nettet, hvor de kunne søge information. Jeg gav eleverne links til Youtube-videoer, de kunne bruge som inspiration til løsning af én af blogopgaverne. Eleverne gjorde dog ikke meget brug af nettet til at søge information om trigonometri. Af spørgeskemaet fremgår det, at hele 42 procent slet ikke brugte nettet til at søge information, mens kun 25 procent i høj eller nogen grad brugte dette. Temaet omkring informationsøgning og indsamling var i mit forløb således kun svagt med til at styrke elevernes digitale dannelse. Derudover arbejdede eleverne med produktion og formidling ved at lave forskellige blogopgaver. Her benyttede eleverne deres remedieringskompetence ved at bruge den trigonometriske viden tillært gennem kompendiet. De endte ud med nogle produkter, der inddrog tekst og billeder, og en enkelt gruppe brugte også video, hvilket er en atypisk udtryksform i matematikundervisningen. Deres tilegnede viden brugte de til at løse forskellige opgaver - eksempelvis beregning af højden af noget, man ikke kan måle, og formulering af et blogindlæg derom. Jeg vil vurdere, at to af grupperne demonstrerede, at de kom op på et 2. ordens vidensniveau, da de havde opnået kompetencer til selv at kunne gennemskue, hvilken formel de skulle bruge til højdeopgaven, og desuden kunne anvende den og lave et blogindlæg, der gav tilfredsstillende mening for læseren.

Efterrefleksion

Når jeg ser tilbage på mit undervisningsforløb i praktikken, er det naturligt at stille spørgsmålet, om det har været med til at styrke elevernes digitale dannelse? Dertil vil jeg svare både-og. På den ene side har eleverne gennem forløbet brugt internettet til at søge information om trigonometri og derved arbejdet med informationsøgning, der er en af kompetencerne, der skal styrkes overordnet for at fremme elevernes digitale dannelse. Derudover har klassen arbejdet med produktion og formid-

ling og udviklet remedieringskompetence, idet de har taget noget kendt viden, anvendt og brugt det i en ny sammenhæng og lavet forskellige produkter udformet i forskellige blogindlæg med inddragelse af billeder og video. Dette er også et element, der skal arbejdes med for at styrke elevernes digitale dannelse. Efterfølgende har jeg reflekteret over, hvordan disse to elementer kunne fremmes endnu mere i undervisningen.

Jeg vil komme med et bud på, hvordan jeg i fremtiden kan forsøge at inkorporere det i min undervisning. En måde kunne være at arbejde mere undersøgende og eksperimenterende med inddragelse af matematisk modellering, hvor eleverne i forskellige grupper skal arbejde med hver deres selvvalgte projekt inden for et overordnet område. Det kunne eksempelvis være, at en gruppe arbejder med at planlægge en turné for et band og skal regne på udgifter og indtægter og lave forskellige blogindlæg derom. Herved vil eleverne i højere grad komme til at føle det som deres eget projekt, hvilket vil øge motivationen og deres indstilling til at gribe opgaven an og bruge it som medie. Desuden vil jeg i højere grad have eleverne til selv at søge, finde og udvælge information i brugen af internettet for derved at styrke deres informationssøgningskompetence. Dette vil i sidste ende også føre til, at eleverne skal arbejde med remedieringskompetencen, idet de har forskellig information, de skal forsøge at inddrage i deres konkrete opgave. Herigennem vil eleverne komme til at arbejde med deres formidlingskompetence for at gøre det tydeligt for de andre elever i klassen, hvad de er kommet frem til - og hvordan. En sådan måde at lade sin undervisning inspirere af en didaktik 2.0 vil i endnu højere grad end mit undervisningsforløb bidrage til udvikling af elevernes digitale dannelse.

Videndeling er også et element i den digitale dannelse, som mit undervisningsforløb ikke udnyttede til fulde, hvilket også førte til refleksion over, hvordan det kunne inddrages i større grad. En klasse kunne eksempelvis ar-

bejde med geometri som emne i undervisningen, hvor klassen opdeles i grupper, der hver især skal sætte sig ind i et emne, eksempelvis beregning af rumfang af kugler, Pythagoras sætning og et bevis derfor, perspektivtegning etc. Grupperne skal så forklare resten af klassen om deres emne, regne forskellige opgaver og udvælge eksemplariske opgaver for at videndele dette med klassen gennem et web 2.0-værktøj. Motivationen vil formodentlig være høj, og det vil give mening for eleverne at sætte sig ind i gruppes stof, fordi de skal være i stand til at formidle det til resten af klassen.

En måde at arbejde med it i sin undervisning er således at lade sig inspirere af en didaktik 2.0, som lægger op til at bruge it som medie. Herved kan undervisningen være med til at styrke elevernes digitale dannelse, hvorved undervisningen i matematik får et mere alment dannende perspektiv integreret i det specifikt matematikfaglige. Udfordringen for læreren bliver at inddrage det på en sådan måde, at det udnytter potentialerne, som en didaktik 2.0 rummer, hvorved elevernes digitale kompetencer bliver styrket, samtidig med at fokus på matematikken ikke forsvinder. Overstående eksempler understreger, at it som medie har sin berettigelse og kan lade sig gøre uden at fjerne fokus på den matematiske faglighed i faget.

Trods elevernes tøven har jeg i min praktik fundet ud af, at elementer fra en didaktik 2.0 kan bidrage til elevernes kommunikation om matematikken. I min praktik inddrog jeg web 2.0-mediet blog, hvorigennem eleverne arbejdede med at dokumentere deres fremgangsmåde og forklare udregninger i forbindelse med bevarelse af opgaver og kommunikere dette videre til omverdenen gennem det skrevne sprog og ved at repræsentere matematikken gennem billeder, video og diagrammer. Elevernes respons var også, at bloggen havde en positiv effekt på kommunikationen om matematikken. En udfordring, jeg stødte på i arbejdet med blogs, var dog, at det begrænsede eleverne i deres matematiske nota-

tion, da keyboard, programmer og diverse web 2.0 tjenester mangler notationsmuligheder. Dette må læreren være opmærksom på og bevidstgøre sine elever om.

Litteraturliste

- Bjørn, P. (Marts 2013). Fremtidens projektarbejde. Hentede 16. April 2013 fra kaastrupandersen.dk: <http://www.kaastrupandersen.dk/bane-17-topmenu/nr-9/fremtidens-projektarbejde/>
- Brejtnrod, P. H. (2010). Grundbog i pædagogik. Kbh.: Gyldendal.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Kvalitative metoder: en grundbog. Kbh: Hans Reitzel.
- Bruun, B. e. (2010). Mathit - en inspirationsbog til anvendelse af computer i matematikundervisningen. LMFK-forlagene.
- Bundsgaard, J. (Oktober 2012). IT er godt - basta! reflex - magasin for undervisere i grundskolen, 8-9.
- Evalueringsinstitut, D. (2009). It i skolen - Undersøgelse af erfaringer og perspektiver. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gynther, K. (Red.). (2010). Didaktik 2.0. Kbh.: Akademisk.
- Ibiz Center. (2013). Fremtidens IT kommer fra skyerne. Hentede 16. April 2013 fra ibiz-center.dk: <http://www.ibiz-center.dk/muligheder/netbaserede-losninger/hvad-er-cloud-computing>
- IT-vejlederforeningen. (4. Februar 2011). Et stort løft for it- og mediekompetencer i folkeskolen. Hentede 5. Marts 2013 fra faghæfte48.dk: <http://xn--faghfte48-j3a.dk/?p=47>
- Leder. (27. August 2012). "Der er behov for indhold i skolens it-eventyr. Hentede 5. Marts 2013 fra Politiken.dk: <http://politiken.dk/debat/ledere/ECE1732908/der-er-behov-for-indhold-i-skolens-it-eventyr/>
- Meister, M. (3. April 2013). Økonomien - ikke loven - dræber Odenses Google Apps-planer. Hentede 16. April 2013 fra version2.dk: <http://www.version2.dk/artikel/oekonomien-ikke-loven-draeber-odenses-google-apps-planer-51334>
- Misfeldt, M. (2011). To afspekter af design i matematikdidaktisk forskning. I M. Andresen, Viden om lærere - lærerviden. Kbh.: NAVIMAT.
- Misfeldt, M. (2013). Mellem læringspotentiale og skuffelse - et bud på en it didaktik for matematik. I M. W. Andersen, & P. Weng, Håndbog om matematik i grundskolen - læring, undervisning og vejledning. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, B. e. (2010). Professionsbachelor uddannelse, kompetencer og udviling af praksis. Forlaget UCC.
- Sandal, J. S. (1. Maj 2012). Odder-elever smadrer iPads for 100.000 kroner. Hentede 16. April 2013 fra version2.dk: <http://www.version2.dk/artikel/odder-elever-smadrer-ipads-100000-kroner-45192>
- Skott, J. (2008). DELTA - matematik for lærerstuderende. Forlaget Samfundslitteratur.
- Skovsmose, O. (2003). Undersøgelseslandskaber. I M. B. al, Kan det virkelig passe? - om matematiklæring. København: L&R Uddannelse.
- Skovsmose, O., & Blomhøj, M. (2003). IKT i skolens virkelighed. I Kan det virkelig passe? Kbh.: L&R Uddannelse.
- Thejsten, T. (10. Oktober 2011). Forsker: Køb ikke iPad til skolen. Hentede 5. Marts 2013 fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/69725/forsker-koeb-ikke-ipad-til-skolen>
- Thisted, J. (2011). Forskningsmetode i PRAKSIS - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik. Munksgaard Danmark.
- Undervisningsministeriet. (2006). Folkeskolens formålsparagraf. Hentede 5. Marts 2013 fra uvm.dk: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>
- Undervisningsministeriet. (2009). Fælles Mål 2009 Matematik. Faghæfte 12.
- Undervisningsministeriet. (2010). Fælles Mål 2009 - IT og mediekompetence i folkeskolen. Fag-

hæfte 48.

Undervisningsministeriet. (2012). Økonomisk ramme for øget anvendelse af it i folkeskolen. Hentede 9. Marts 2013 fra uvm.dk: <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/I-fokus/Oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen/Oekonomisk-ramme-for-oeget-brug-af-it-i-folkeskolen>

Vedelsby et al, M. (2006). IT giver matematikfaget nye dimensioner. CVU.

Vedelsby, M. (u.d.). Visualisering i undervisning og læring i matematik. Hentede 5. Marts 2013 fra fagtema.dk: http://fagtema.dk/fag/matematik/collage_artikler/pdf/visualisering_i_uv_og_laering_skab.pdf

Ziehe, T. (2001). De personlige livsverdeners dominans. Hentede 4. April 2013 fra uvm.dk: <http://udd.uvm.dk/200110/udd200110-01.htm>

Ziehe, T. (2005). Øer af intensitet i et hav af rutine. Forlaget politisk revy.

Sundhedsfremme i skolen

For at imødekomme kravet om sundhedsfremme tilmelder flere skoler sig projekter, hvor blandt andet elevernes kondital, vægt, livvidde, BMI og hoppehøjde bliver målt. Projekterne er dog blevet kritiseret for at dyrke en sundhedsreligion, der prædiker kontrol og risikostyring (Cramon, 2012). Testningen bliver dermed en måde at straffe de elever, som ikke lever op til sundhedsidealene. Man må i folkeskolen overveje, at sundhedsfremmende indsatser kan give anledning til forskellige etiske problemstillinger, idet arbejdet med elevernes sundhedstilstand kan række ind i elevernes privatsfære.

Af Louise Simonsen

Projektets afsæt

I den sidste praktik i min læreruddannelse studerede jeg på en skole, hvor der lægges vægt på kost og motion i biologiundervisningen. Undervisningen tog udgangspunkt i en biologisk tilgang til kroppens påvirkning af kost og motion. Derudover indeholdt undervisningen også enkelte diskussioner om sundhedsideal, det gode liv og levevilkår. Jeg blev optaget af, hvad skolens og biologilærerens overordnede rolle er i forhold til sundhedsfremme i skolen. *Er det hensigten, at sundhedsundervisningen i folkeskolen skal have en forandrende effekt i forhold til elevernes almene sundhedstilstand, og hvor langt kan læreren i så fald gå i forhold til at fremme sundhed, uden at elevernes grænser overskrides?* Sundhedsundervisningen i folkeskolen er for mig en vigtig del af elevernes udvikling og et emne, der bør arbejdes med i skolen. Derfor stillede jeg følgende grundlæggende spørgsmål i mit bachelorprojekt:

Hvad er skolens og biologilærerens rolle i forhold til sundhedsfremme, og hvilke etiske og pædagogiske problemer kan der opstå i forbindelse med undervisning i kost og motion i biologi?

For at besvare disse spørgsmål rettede projektet i høj grad sin opmærksomhed mod skolebørnsundersøgelsen fra 2010. Denne forskningsempiri ønskede jeg at kombinere med

egne empiriske undersøgelser i form af interviews med biologilærere. Mit projekt byggede i øvrigt på en række teorier fra biologifaget og mine almenpædagogiske studier i læreruddannelsen. I denne artikel vil jeg koncentrere mig om forskningens og egne empiriske resultater.

Skolebørnsundersøgelsen 2010

Skolebørnsundersøgelsen er det danske bidrag til det internationale forskningsprojekt HBSC, som i 2010 omfattede 41 lande. Der er tale om en stor spørgeskemaundersøgelse, som foretages hvert fjerde år. Undersøgelsen giver et dokumenteret billede af udviklingen i unges sundhedstilstand og unges selvvalgte helbred, hvilket kan afdække uoverensstemmelser mellem den reelle sundhedstilstand og de unges opfattelse heraf. Ud fra data fra undersøgelsen kan man vurdere berettigelsen af de sundhedsfremmende tiltag i folkeskolen. Jeg har udvalgt nogle undersøgelser, som omhandler unges aktivitetsniveau samt overvægt. I forhold til overvægt har jeg medtaget de unges selvvalgte data. Jeg har valgt primært at beskrive data for de 15-årige, da biologiundervisningen ligger i udskolingen.

Undersøgelse af overvægt

Herunder refereres undersøgelser, som beskriver overvægt for unge udregnet ud fra BMI.

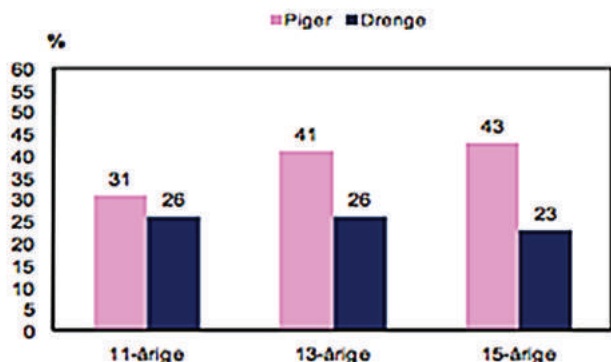
Skolebørnsundersøgelsen har indsamlet data ud fra spørgsmålene: *Hvor meget vejer du uden tøj?* og *Hvor høj er du uden sko?*² Grænserne for overvægt og fedme er ændret grundet naturlige ændringer i BMI for unge, som vokser. Derfor er grænsen for overvægt henholdsvis 23 og 24 for de 13,5 og 15,5 årige, og ikke 25 som for voksne.³ Tabellen herunder viser elevernes BMI fra 1998-2010.

Årstal	11-årige		13-årige		15-årige	
	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge
1998	17,2	17,3	18,7	18,9	20,5	20,4
2002	17,7	18,1	19,3	19,0	20,5	20,9
2006	17,7	17,8	19,0	18,9	20,7	21,1
2010	17,6	17,8	19,1	19,2	20,4	20,9

Det ses af tabellen, at der i hele perioden har været en gennemsnitlig stigning i BMI for alle aldersgrupper med en undtagelse hos de 15-årige piger. For de 15-årige piger har der været et mindre fald i BMI på 0,1, men der tilsvarende ses en stigning på 0,5 for drengene i samme aldersgruppe. Der har altså været en generel stigning i perioden fra 1998 til 2010. Disse data kan dog tyde på, at udviklingen er bremset. Den største stigning i BMI kan nemlig ses i perioden 1998-2002.⁴

Herunder ses en model, som viser elevens egen vurdering af overvægt.

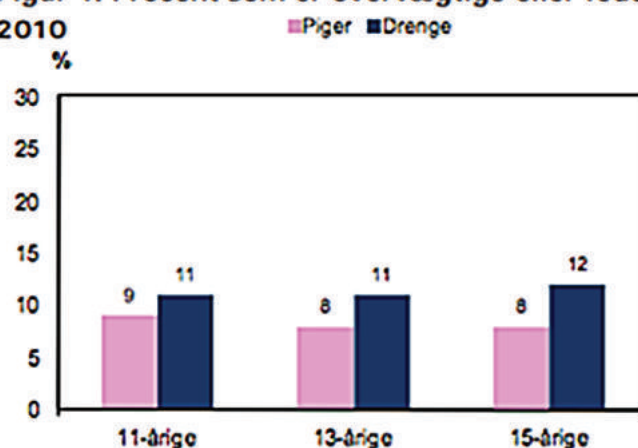
Figur 1. Procent som selv mener, de er for tykke, 2010



Den følgende figur viser, at 12 % af de 15-åri-

ge drenge og 8 % af pigerne i samme aldersgruppe er overvægtige eller fede. Til gengæld viser det sig jævnfør figuren ovenfor, at næsten hver anden 15-årig pige føler sig for tyk, mens det samme gælder for hver fjerde dreng. Andelen af unge som føler sig for tykke har været relativt stabil siden 1994 på trods af, at andelen af overvægtige i samme periode har været stigende.⁵

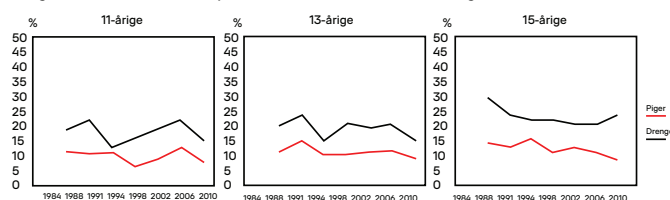
Figur 1. Procent som er overvægtige eller fede, 2010



Undersøgelse af fysisk aktivitet

Sundhedsstyrelsen anbefaler, at børn og unge i skolealderen er aktive mindst en time om dagen, da fysisk aktivitet har vist sig at have en sundhedsfremmende effekt.⁶ Nedenstående figurer viser procentdelen af de unge, som er fysisk aktive mindst syv timer om ugen i fritiden i perioden fra 1998 til 2010. Deltagerne skulle i undersøgelsen redegøre for *antal timer pr. uge, hvor man i sin fritid udfører fysisk aktivitet, der gør én svedig og forpustet*⁷.

Figur 1. Procent, som er fysisk aktive mindst 7 timer om ugen i fritiden, 1988-2010



Figuren for de 15-åriges aktivitetsniveau viser, at de unges aktivitetsniveau har svinget op og ned. Over hele perioden er andelen af unge, som er aktive i mindst syv timer om ugen i fri-

2 (Folkesundhed, 2010, s. emne 16)

3 (Folkesundhed, 2010, s. emne 16)

4 (Folkesundhed, 2010)

5 (Folkesundhed, 2010)

6 (HBCS, 2010)

7 (Folkesundhed, 2010, s. emne 39)

tiden dog faldet. Andelen af de 15-årige drenge, som er aktive i mindst syv timer om ugen i fritiden, er steget fra 20 til 25 % fra 2002 til 2010, mens den modsatte tendens ses for pigernes aktivitetsniveau.⁸ Det viser sig, at kun hver fjerde dreng og hver tiende pige har et højt aktivitetsniveau. Der ses altså en stor forskel i mellem drenge og piger.

Nedenstående figurer angiver procentdelen af de unge, som er inaktive i perioden 1988 til 2010. Fysisk inaktivitet defineres her som, *at man aldrig i sin fritid udfører fysisk aktivitet, der gør en svedig eller forpustet*



Figurerne for inaktivitet viser ligeledes, at andelen af inaktive har været svingende. I 2010 var 8 % af de 15-årige piger og 13 % af drengene i samme aldersgruppe inaktive. Det vil sige, at omkring 10 % af de unge i aldersgruppen var inaktive.

Vurdering af skolebørnsundersøgelsen

Skolebørnsundersøgelsen 2010 tegner ud fra de udvalgte modeller et billede af, at de danske unges sundhedstilstand i forhold til overvægt og aktivitetsniveau generelt har været for nedadgående. I forhold til overvægt ses det, at den gennemsnitlige BMI i perioden 1998-2010 har været stigende. Det bemærkes dog, at udviklingen har været størst i årene fra 1998 - 2002, hvorefter det virker til, at udviklingen er stagneret. I forhold til de 15-årige er 8 % af pigerne og 12 % af drengene overvægtige. Det er her bemærkelsesværdigt, at mange unge vurderer, at de er for tykke uden at være det. Sundhedsstyrelsen anbefaler, at børn og unge er aktive mindst en time om dagen. Det viser sig, at kun hver fjerde dreng og hver tien-

8 (Folkesundhed, 2010, s. emne 41)

de pige på 15 år er aktive i syv timer om ugen i fritiden. Dertil kommer, at hver tiende i samme aldersgruppe er inaktiv. Der må selvfølgelig tages højde for, at undersøgelserne angiver aktivitetsniveau i fritiden, hvilket ikke omfatter eventuelle obligatoriske idrætstimer i skolen. I skolebørnsundersøgelsen viser det sig dog, at kun 30 % af pigerne og 46 % af drengene er aktive i fire timer i deres fritid. Så selv hvis man medregner idrætstimer, bekræfter disse data, at en stor andel af de unge ikke lever op til sundhedsstyrelsens anbefalinger.⁹ Sammenfattet kan resultaterne udtrykkes ved, at der for det første er blevet flere overvægtige, for det andet lever udskolingens elever ikke op til anbefalingerne til aktivitetsniveau, og for det tredje er der alt for mange børn og unge, som uberettiget vurderer sig selv som overvægtige. Når man anvender skolebørnsundersøgelsen som empiri, er det væsentligt at vurdere undersøgelsens gyldighed. Man må tage forbehold for, at spørgeundersøgelsen er frivillig og anonym. Undersøgelsen er blevet besvaret af 4922. Der var en svarprocent på 82 %, hvilket betyder, at 18 % procent ikke besvarede undersøgelsen¹⁰. Der var desuden 48 af besvarelsene, som blev kasseret på grund af useriøse svar, manglende viden om køn eller meget få svar i skemaet.¹¹ Ovenstående kan have betydning for, om dataene udtrykker et reelt billede af de unges sundhedstilstand. Skolebørnsundersøgelsen bygger på en spørgeskemaundersøgelse, hvilket vil sige, at de unge selv har vurderet deres sundhedstilstand. Det kan resultere i data, som afviger fra de reelle data. Eksempelvis må der tages forbehold for, at man har en tendens til at overrapportere højde og underrapportere vægt. Hvis denne fejlrapportering har været indvirkende i alle årene, er det dog stadig muligt at udtrykke tendenser i BMI-udviklingen.¹² I skolebørnsundersøgelsen vurderes overvægt i forhold til BMI-grænser, som tager afsæt i WHO's definition af BMI, hvor normalområdet ligger fra 18.5 - 25. Nye forskningsre-

9 (HBCS, 2010)

10 (Folkesundhed, 2010)

11 (Folkesundhed, 2010)

12 (Folkesundhed, 2010)

sultater peger dog på, at *normalområdet snarere burde ligge mellem 20 og op mod 30*.¹³ Grænserne er dog ikke officielt ændret, men hvis man vurderer datene i forhold til de nye forskningsresultater, vil færre unge karakteriseres som overvægtige. De nye grænser for BMI ændrer dog ikke ved, at udviklingen i BMI har været stigende. Det er desuden vigtigt at understrege, at både overvægt og undervægt kan være problematisk i forhold til de unges sundhedstilstand. Der forekommer dog ikke en model, som angiver andelen af undervægtige i skolebørnsundersøgelsen. Med forbehold for de overstående iagttagelser vurderer jeg skolebørnsundersøgelsen 2010 til at være et udmærket datasæt, som udtrykker tendenser i danske unges sundhedstilstand.

Interviewundersøgelsen

Formålet med mine interviewundersøgelser var at afdække forskellige perspektiver på sundhed og sundhedsfremme i folkeskolen ud fra et konkret og begrænset materiale fra biologilæreres praksis i folkeskolen.

Valg af empiri

Jeg har valgt at udarbejde kvalitative interviews, som har til hensigt at *erfare og beskrive de særlige kvaliteter og egenskaber ved de udsagn, som de interviewede belyser*.¹⁴ En af det kvalitative interviews forcer er, at den interviewede har lov at tale frit og pege på aspekter, som den interviewede opfatter som vigtige. Den interviewedes svar skal altså ikke passe ind i en bestemt kasse. På den måde kan man ved kvalitative interviews afdække flere perspektiver på interviewets spørgsmål.¹⁵ De to interviews, som er benyttet i opgaven, er semistrukturerede, hvilket indebærer, at der forud for interviewet er udarbejdet en interviewguide med færdigformulerede spørgsmål. Ved løbende at stille underspørgsmål, som har til hensigt at uddybe den interviewe-

des svar, har jeg dog forsøgt at skabe en fleksibel proces, hvor man kan ændre spørgsmålene undervejs, hvilket bidrager til mere valid information.¹⁶ Derigennem bliver det muligt at få den interviewede til at uddybe og sætte flere perspektiver på det overordnede spørgsmål for derigennem at opnå det mest relevante svar.¹⁷ Jeg interviewede biologilærere fra folkeskoler med forskellige mål i forhold til sundhedsfremme. Jeg valgte at interviewe lærer O fra skolen X og lærer B fra skolen Y. Skolen X har ikke et særligt indsatsområde i forhold til sundhedsfremme. Sundhedsundervisningen er her implementeret i fagene. Skolen Y er derimod er en sundhedsskole. Skolen deltager blandt andet i sundskolenettet, og udarbejder i den forbindelse årligt en rapport, der indeholder en udviklingsplan samt en status for sundhed og trivsel på skolen. På skolen Y er der fokus på sundhedsfremmende tiltag. I den forbindelse har man implementeret mange initiativer i forhold til sundhedsfremme i og uden for undervisningen. Der er eksempelvis et sundhedsvalgfag i udskolingen, skridttælling, sundhedsuger og samarbejde med studerende fra sundheds- og ernæringsuddannelserne. På skolen Y måles elevernes kondital, BMI, hoppehøjde, livvidde og vægt årligt. Eleverne fra udskolingen får desuden målt peak flow og blodtryk. Testresultaterne for de sidste tre år viser, at konditallet hos eleverne er blevet forbedret. BMI-målingerne er, på grund af tab af målinger, usikre, men de målinger, som er dokumenteret viser, at elevernes BMI er steget.

Interviewguide

Der blev i de to interviews benyttet samme interviewguide, nemlig denne:

Indledende

Hvilke fag underviser du i?

Hvilke fag er du linjefagsuddannet i?

¹³ (Munch, 2013)

¹⁴ (Larsen A. K., 2007, s. 97)

¹⁵ (Larsen A. K., 2007)

¹⁶ (Larsen 2007)

¹⁷(Larsen 2007)

Folkeskolens rolle

Hvad forstår du ved sundhed?

Hvad synes du er folkeskolens rolle i forhold til sundhedsfremme og specifikt i forhold til kost og motion?

Skal folkeskolen efter din mening involvere sig i elevernes sundhedstilstand, hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilke sundhedstiltag forekommer på din skole?

Ville du gerne have mere undervisningstid mærket til sundhedsundervisning?

Biologilærerens rolle

Hvem har ansvaret for sundhedsundervisning i folkeskolen?

Synes du, at biologilæreren har en særlig rolle i forhold til sundhedsfremme og specifikt i forhold til kost og motion, hvis biologilæreren altså har en rolle?

Underviser du i sundhed i biologiundervisningen? Hvis ja, giv gerne eksempler på denne undervisning.

Hvordan arbejder du med sundhedsundervisning? Hvilke arbejdsformer bruger du? Tester I elevernes kondital og BMI i løbet af skoleåret?

Etiske og pædagogiske problematikker

Hvad synes du om, at kondital og BMI skrives ind i elevplanen, og diskuteres i en skole-hjem-samtale?

Ser du nogen problemer i, hvordan man kan tage spørgsmål om kost og motion op i undervisningen?

Kan undervisningen komme for tæt på eleverne?

Interviewresultater

Herunder har jeg udvalgt sekvenser fra interviewene, som er centrale i forhold til besvarelsen af mine undersøgelsesspørgsmål. Afsnittet er delt op i de samme dele som interviewguiden.

Indledende

De to biologilærere er begge linjefagsuddannede i biologi. Herudover underviser de i forskellige fag. B underviser udover biologi i idræt, geografi og dansk, mens O underviser i fysik-kemi og dansk.

Folkeskolens rolle

De to biologilærere virker ud fra deres svar til at have forskellige definitioner af sundhed, hvilket ses af følgende sekvenser

B: Sundhed er for mig at være et sundt menneske i et sundt legeme. Jeg tænker, at man har viden om, hvad der gør mig sund. Hvad kan jeg eksempelvis spise af sunde madvarer, men også noget med sunde vaner i sit liv. Det handler ikke kun om at gå i fitnesscenter og tønse fuldstændigt igennem, men det er noget, der gennemsyrrer ens hverdag.

O: Jamen, det er noget med velvære og trivsel. Øh, at man har det godt med sig selv, at man er rask og trives. Føler sig tilpas.

Det virker umiddelbart til, at sundhed for B grundlæggende handler om kost og motion, mens det for O handler om velvære og trivsel. Jeg spurgte B om sundhed er mere end blot at have en god kondition eller at spise rigtigt.

B: Jeg tænker, at de to ting (kost og motion) hænger sammen med at have det godt. Så sund er noget med, at man – jeg ved ikke, om jeg sådan tænker.. Jeg tænker, det er måske mere sådan trivsel, men det tænker jeg jo også som en del af at være sund, men det at være et glad menneske. Tilsvarende spørger jeg O om sundhed også

indeholder en dimension, som handler om kost og motion.

O: Ja, det var ikke lige det der først poppede op. For det kunne jo også være noget med, at man ikke er overvægtig, eller man dyrker meget motion. Centralt for mig er nok det der med trivsel.

Begge biologilærere er enige om, at skolen har en rolle i forhold til sundhedsfremme. De udtrykker begge, at skolens mål er at give eleverne en viden, som de kan træffe kvalificerede valg ud fra.

B: Jamen jeg synes helt klart, at vi har en rolle i at oplyse og være et godt forbillede i forhold til, hvad der er sundt at spise, og hvordan man sætter en god varieret kost sammen eksempelvis. Det bliver vigtigt for mig, at de ting vi fortæller dem om og lærer dem om, at det også er ting de kan mærke, og synes at de har brug for i deres hverdag og deres hverdag fremefter.

O: De skal have en faglig viden om kost og ernæring, og hvordan det påvirker vores krop og hvordan det at røre og bevæge sig, har betydning for hvordan vi har det – hvor raske vi føler os.

Biologilærerne er dog ikke enige i spørgsmålet om, hvorvidt skolens skal involvere sig i elevernes sundhedstilstand.

B: Det synes jeg bestemt. Der synes jeg, at vi er nødt til at gå tæt på. Der er jo også nogle, der kommenterer: Ej, du siger, at jeg spiser dårligt til frokost". "Ja, for det er det jeg ser, men så fortæl mig nogle gode ting du spiser". Der må man godt have lov at puste dem lidt i nakken, for ellers tror jeg ikke, de tænker over det.

O: Nej, jeg synes man skal give dem den her viden, altså klæde dem på. Og så er det jo dem selv, der skal træffe nogle valg. O fortæller, at hun ofte lader eleverne vurde-

re deres egen livsstil og diskutere med hinanden, men hun blander sig ikke selv. B synes derimod, at det er i orden at puste eleverne i nakken.

Begge lærere kunne godt tænke sig, at der var mere undervisningstid mærket til sundhed.

B: Jeg kunne i hvert fald godt tænke mig, at vi nogle gange lagde det lidt mere som nogle blokke, fordi jeg synes det giver mening.

O: Jeg tror, der kunne være rigtig god mening i at brede det lidt ud. Altså at man anskuede det fra lidt flere vinkler i virkeligheden end man gør, når man er biologilærer, for så bliver det jo meget fagfagligt. Jeg tror, at en mere tværfaglig vinkel vil optimere det.

Biologilærerens rolle

Lærerne er enige om, at biologilæreren har en væsentlig rolle i forhold til sundhed.

O: Både seksualundervisningen og det her med kost og motion og sundhed og i det hele taget viden om kroppen. Så ja, det ligger meget her.

B: Det synes jeg biologilæreren har en stor rolle i. Og det er rigtig fedt, hvis man kan lave et samarbejde med fysik-kemilæreren og i idræt.

Biologilærernes rolle hænger ifølge begge biologilærere sammen med skolens rolle, og er overordnet at give eleverne viden, som kan hjælpe dem, når de flytter hjemmefra.

På skolen X ligger sundhedsundervisningen primært i biologiundervisningen samt i fysik-kemi. B udtrykker, at biologi har en væsentlig rolle, men at også idræt og hjemkundskab spiller en stor rolle i sundhedsundervisningen på skolen Y.

Det skal i denne sammenhæng medtænkes, at O er lærer i fysik-kemi, mens B underviser

i idræt, hvilket kan have noget med deres fokus at gøre. Begge biologilærere laver mange praktiske øvelser med eleverne såsom blodtryksmåling og måling af blodsukkerindhold. Eleverne arbejder desuden med kostberegning på forskellig vis. På skolen Y testes eleverne i kraft af sundskolenettet.

O har valgt ikke at måle BMI med eleverne, men eleverne får nogle gange målt deres kondital i idræt. Herunder forholder biologilærerne sig til testning.

O: Jeg regner ikke BMI dem. Øh, men det er i deres biologibog, og de læser det selv, og de ved det også. Det er nok noget med, at man hurtigt kan komme til at virke fordømmende, eller få nogen til at føle sig tykke uden at de egentlig er det. Man behøver jo ikke at have et kondital eller et BMI for, at se om en elev trives.

B: Testene er jo et signal at sende om, at vi jo netop er en sundhedsskole, og at vi ikke er ligeglade om de børn vi har, som stikker ud for eksempel er for tykke eller noget, så har man et stykke papir, hvorpå man kan se det... Det er jo ikke vigtigt for de børn, hvor alt bare er helt normalt.

Lærerne er altså uenige om, hvorvidt man skal teste børnene. B synes, at det sender et signal om, at skolen ikke er ligeglad, mens O tænker, at inddragelse af testning af eksempelvis BMI kan komme til at virke fordømmende, og måske resultere i, at nogen føler sig tykke uden grund.

Etiske og pædagogiske problemer

Skole Y har ikke valgt at offentliggøre elevernes testresultater på elevplanerne. Begge biologilærerne argumenterer for, at man derved nemt kan komme til at give svage elever endnu et dunk i hovedet, og det har de ikke lyst til.

O: Det vil jeg synes, vil være en meget personlig oplysning at have stående i en elevplan. Jeg synes ikke, at det (testningen) hører

hjemme i undervisningen. Jeg synes, at det er for personligt.

B: Men jeg synes bare, at i forvejen så er der nogle elever, der synes det er svært at gå i skole, og det er hårdt at være den, som får sin elevplan og sit karakterark, hvor man altid ligger nede i den lave ende, og hvis man så også oveni skulle være den med det dårligste kondital...

B ser altså umiddelbart en forskel i at teste eleverne og at dokumentere testningen i elevplanen.

Jeg spurgte endvidere O, om det er anderledes at offentliggøre kondital i forhold til karakterer.

O: Næ, det er der måske i virkeligheden ikke. Det er nok det der med, hvad der er skolens opgave. Hvis vi er inde på noget med at måle BMI og kondital, så er vi inde på et personligt plan, som har med personlige valg at gøre. Ved at have et dårligt BMI eller kondital stående siger man: "Du kan ikke træffe de rigtige valg for dig selv.

De to lærere er enige om, at man i forbindelse med undervisning i sundhed må træde varsomt. B synes, at hun har en vigtig rolle i at gå tæt på eleverne og give dem et pust i nakken, men samtidig må undervisningen ikke flytte for langt ind i privatsfæren. Det er O forholdsvis enig i. Hun vil dog ikke blande sig i elevernes valg.

B: Jeg synes, at det er nødt til at komme tæt på eleverne (...) men samtidig skal vi selvfølgelig passe på dem, og der er helt sikkert etikken i, at man ikke får overskredet nogens grænse. Det er mit job, at vi ikke går så tæt på nogen, at de ikke bliver udstillede.

O: Man skal være meget varsom, at man ikke kommer til at udskille nogle elever eller træde elever over tæerne eller skubbe nogen ud i et væggtab, som ikke er nødvendigt for dem. B og O nævner endvidere et par problemstil-

linger og emner, som man må være opmærksom på i undervisningen.

B: Tit er det jo ikke dem (eleverne), der laver mad eller handler ind, så et eller andet sted er de jo underlagt nogle normer og værdier, som er omkring et måltid i deres familie, og det kan jo være svært.

O: Lige præcis med vægt er det bare ømtåleligt. Der tror jeg, at man skal passe på med at overskride nogens grænser.

Lærerne har endvidere et par handlingsforslag i forhold til arbejdet med sundhed.

O: Jeg prøver ikke at sige, hvad der er rigtigt og forkert, og jeg drager heller ikke min personlighed ind.

B: Altså jeg starter sjældent med et emne om krop eller seksualundervisning eller sådan noget, når jeg får en klasse. Måske mere noget der ret ufarligt, og så prøver jeg at lære dem lidt at kende.

I forhold til disse udsagn er det vigtigt at holde sig for øje, at det ikke er muligt at generalisere de indsamlede data ud fra kvalitative interviews. Det betyder, at man ikke nødvendigvis kan sige, at de interviewedes holdninger gælder for andre end de interviewede.¹⁸ Jeg forsøger at undgå at drage forhastede vurderinger, da praksis udelukkende udtrykkes gennem de to kvalitative interviews. Jeg har dog alligevel forholdt lærernes udsagn til forskelligt teori, og her må man tage forbehold for, at vurderingerne er draget på et antaget grundlag.

Vigtige overvejelser for læreren og skolen

Samfundet står overfor store udfordringer i forhold til sundhed. På den ene side bliver andelen af overvægtige større, og samtidig motionerer den voksne befolkning som aldrig før. Skolebørnsundersøgelsen afdækker de unges sundhedstilstand. Den viser ligeledes, at de unges sundhedstilstand i løbet af se sene-

18 (Larsen, 2007).

ste årtier har gennemgået en uhensigtsmæssig udvikling. Det viser sig i den forbindelse, at folkeskolen har en socialiserende og almen-dannende rolle. Sundhedsfremme i folkeskolen kan ses som en del af samfundets socialisering af elevernes liv. Samfundet ønsker via reguleringer i form af sundhedsfremmede tiltag i folkeskolen at øge elevernes sundhedstilstand. Arbejdet med samfundets sundhedsproblemer kan endvidere føre til almen dannelse, idet der argumenteres for, at sundhedsproblemer med nogle forbehold kan karakteriseres som et nøgleproblem. Den demokratiske sundhedsformidlings mål er endvidere at øge elevernes handlekompetence, hvilket ligeledes kan bidrage til eleverne almene dannelse. Skolen og biologifaget har en sundhedsfremmende rolle, som blandt andet er udtrykt i faghæfte 21 samt faghæftet for biologi, hvor det er udtrykt i målene om, at eleverne skal være i stand til at tage stilling og handle i forhold til sundhed. Sundhedsmålene i biologi adskiller sig dog officielt fra det time-løse fag sundhed- og seksualundervisning og familiekundskab, idet undervisningen må tage udgangspunkt i biologisk viden. Sundhedsformidlingen i skolen må være medvirkende til at opfylde mål i faghæfterne og desuden medvirke til at opfylde folkeskolens formålsparagraf. Det vurderes, at den demokratiske sundhedspædagogik¹⁹ netop lever op til disse mål. Sundhedsundervisning i folkeskolen må derfor tage udgangspunkt i det demokratiske sundhedsparadigme. I forbindelse med undervisning i kost og motion kan der opstå flere pædagogiske problemer. Den nok mest grundlæggende problemstilling bunder i, at lærere kan have forskellige sundhedsbegreber. Sundhedsundervisning må bygge på det brede positive sundhedsbegreb, men alligevel tyder det på, at de to interviewede biologilærere har forskellige forståelser af sundhed. Denne uoverensstemmelse kan føre til, at undervisning med samme overordnede mål og aktiviteter kan have grundlæggende forskellig karakter. Den demokratiske sundhedsformidling har endvidere et mål om at øge eleverne handle-

19 (Bruun Jensen, 2006).

kraft, hvilket forudsætter, at eleverne er involverede i at igangsætte sundhedsfremmende aktiviteter. Noget tyder dog på, at det kan være vanskeligt at implementere aktiviteter i undervisningen, som fordrer handlekompetence. Dermed bliver det altså ligeledes vanskeligt at leve op til kravene om, at undervisning må tage afsæt i det demokratiske sundhedsparadigme. Der forekommer desuden pædagogiske problemstillinger i, at sundhedsundervisningsvisning primært varetages af et eller flere af sundhedsfagene, hvilket kan resultere i en sundhedsundervisning, der udelukkende tager afsæt i ét eller få monofaglige perspektiver.

Idet biologi er et lille fag i folkeskolen, har man som biologilærer ofte har et dårligt kendskab til eleverne, hvilket kan medvirke til, at læreren nemmere kommer til at overskride elevernes grænser. Arbejdet med sundhedsfremme i folkeskolen har til formål at føre eleverne i en bestemt retning, som eleverne muligvis ikke magter eller ønsker. Heraf kan der eksempelvis i en undervisning omhandlende kost og motion opstå etiske problemer, som læreren må forholde sig til. Etiske problemstillinger er kendetegnede ved, at de aktualiserer vigtige værdier eller rettigheder for et andet menneske. En etisk problemstilling kan eksempelvis opstå, når forskellige sociale værdier kommer i konflikt med hinanden. Læreren forventes i kraft af sin profession at træffe etisk forsvarlige valg i sådanne værdikonflikter. I kraft af sin profession vurderes det, at læreren har en lærerfaglig indsigt, som hun må træffe kvalificerede valg ud fra. Desuden kan læreren læne sig op af professionsidealet, som netop er præciseringer i forhold til de almengyldige sociale værdier. I forhold til sundhedsfremme er det centralt, at indholdet er normativt. Desuden har skolen generelt et normativt indhold i forhold til at danne og uddanne eleverne. Derved vil eleverne påvirkes normativt i skolen, hvilket er hensigtsmæssigt, idet normativ undervisning som oftest er relevant og vedkommende undervisning. Det er dog væsentligt at holde sig for øje, at undervisningen

må respektere elevernes normer. Læreren må hverken komme for tæt på eller for langt fra eleverne. Derfor må læreren ud fra sit kvalificerede skøn forsøge at påvirke eleven på en legitim måde.

Litteraturliste

- Akselsen, K. (2007). Tag fag - og hold fast. Kræftens bekæmpelse.
- Cramon, L. (2. november 2012). Duellen: Folkeskolen dyrker en usund sundhedsreligion. Hentet 5. april 2013 fra www.information.dk: <http://www.information.dk/315728>
- Danmarks lærerforening. (2002). Professionsideal for Danmarks lærerforening. Hentede 11. april 2013 fra www.dlf.org: <http://www.dlf.org/files/DLF/Undervisning/Fag%20og%20evaluering/Professionsideal/Professionsidealet.pdf>
- Skolebørnsundersøgelsen 2010. Hentede 4. april 2013 fra <http://fakta.hbsc.dk/>: <http://fakta.hbsc.dk/fakta-oversigt.htm>
- Handlekompetence, sundhedsbegreber og sundhedsviden. (2006). København: Munksgaard Danmark.
<http://www.information.dk/journal/450077>
- HBCS. (2010). Fysisk aktivitet i 2010. Hentede 16. april 2013 fra www.si-folkesundhed.dk: http://www.si-folkesundhed.dk/upload/hbsc-fakta_39.fysisk_aktivitet_i_2010.pdf
- Pædagogik i sociologisk perspektiv. Systime.
- Jensen, B. B. (2006). Handlekompetence, sundhedsbegreber og sundhedsviden. København: Munksgaard Danmark.
- Kristensen, H. J. (2011). Didaktik og pædagogik. København: Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2007). En enklere metode - Vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode. København: Akademisk forlag.
- Larsen, S. (2012). Professionsetik. I H. J. Kristensen, & K. Krogh-Jespersen, Gyldendals pædagogikhåndbog.
- Munch, P. (20. februar 2013). Se her, om du er for tyk i forhold til de nye BMI-grænser. Hentede 4. april 2013 fra www.politikken.dk: <http://politikken.dk/tjek/sundhedogmotion/motion/ECE1903164/se-her-om-du-er-for-tyk-i-forhold-til-de-nye-bmi-graenser/>
- Oettingen, A. V. (2010). Pædagogikkens normproblem. I A. V. Oettingen, Almen pædagogik. Gyldendal.
- Pedersen, C. H. (2011). Hvor normativ må skolen være? I H. J. Kristensen, Gyldendals Pædagogikhåndbog. Gyldendal.
- Politikkens retskrivnings- og betydningsordbog. (2005). Politikken.
- Ravn, K. (2. oktober 2002). www.folkeskolen.dk. Hentede 11. april 2013 fra www.folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/15219/laererne-har-faaet-et-professionsideal>
- Sundhedsstyrelsen. (2009). Etik i forebyggelse og sundhed. Hentede 4. April 2013 fra www.sst.dk: http://www.sst.dk/Publ/Publ2009/CFF/Etik/Etik_i_forebyggelse.pdf
- Sundskolenettet. (2013). Hentet fra www.sundskolenettet.dk.
- Undervisningsministeriet. (2006). Bekendtgørelse om folkeskoleloven. Hentede 9. april 2013 fra www.retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039>
- Undervisningsministeriet. (u.d.). Folkeskoleloven. Hentede 21. Marts 2013 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039>
- UVM. (2009). Biologi. Undervisningsministeriet.
- UVM. (2009). Biologi. Undervisningsministeriet.
- UVM. (2009). SSF. Undervisningsministeriet.

Dannelsespotentialiet i arbejdet med realitygenren

Af Mette Engberg-Sønderskov

Efter i mine år på læreruddannelsen at have studeret Thomas Ziehes teori om den kulturelt frisatte ungdom og nødvendigheden af refleksivitet samt Klafkis teorier om behovet for kategorial dannelse og arbejdet med de epokale nøgleproblemer følte jeg mig i mit bachelorprojekt topmotiveret til at undersøge, om dette kunne observeres i praksis. Denne artikel tager udgangspunkt i en teoretisk og praksisfunderet diagnosticering af det moderne samfund og folkeskolens udfordringer. De diagnosticerede problemstillinger forsøgte jeg i sammenhæng med mit bachelorprojekt og med fokus på danskfagets arbejde med realitygenren at konfrontere med sigte på udviklingen af et nyt og tidssvarende dannelsesideal.

Det medialiserede samfunds røgskyer - individualiseringens skyklapper

Vi lever i dag i et hyperkomplekst og kulturelt frisat samfund, hvor det enkelte individ står overfor en udfordring grundet aftraditioniseringen, idet man har til opgave at vælge sit eget liv.¹ Denne individualiseringstendens har ifølge Bauman bevirket, at identitetsbegrebet er blevet "et surrogat for fællesskabet."² Det gælder nu om at skille sig ud og være unik, hvilket næppe kan forenes med fællesskabstanken, da det i sin grundsten handler om at være fælles om noget. Det betyder dog ikke, at vi ikke stadig søger mod fællesskaber, da vi fortsat har behov for den tryghed og sikkerhed, et sådant tilbyder os. Fællesskabernes funktion og mening har ændret sig, hvilket påvirker de grundlæggende værdier og normer i vores samfund. Behovet for sikkerhed og social forankring i identitetsdannelsesprojektet er stadig essentielt, men de enkelte fællesskaber må heller ikke være så stærke, at vi udelukker os selv for deltagelse i andre optioner. Idet vi oplever krav om omstillingsparathed og social fleksibilitet, skal vi ikke finde en langsigtet forpligtelse i nutidens fællesskaber, da vi pendler mellem mange forskellige sociale arenaer og viser forskellige

sider af os selv afhængig af konteksten. Det bliver hermed en konflikt mellem afhængighed og selvstændighed, som skal balanceres for at undgå fastlåsning eller rodløshed. Skelnen mellem etiske og æstetiske fællesskaber bliver hermed relevant, idet Bauman lidt pessimistisk hævder, at det i dag er de uforpligtende æstetiske fællesskaber, der dominerer vores individualiserede samfund. Det æstetiske fællesskab kan ligne "ægte" fællesskaber, men er det langt fra, da de grundet deres flygtighed og uforpligtende karakter i bund og grund blot bekræfter den individuelle valgfrihed og autonomi.³

Det moderne menneske besidder en vis form for selvrefleksion, da dette er nødvendigt for at være i stand til at gennemskue den kontingente kultur, men det er dog ikke alle, der har denne forståelse for det fragmenterede, flydende samfunds sammenhænge.⁴ Ikke mindst fordi hyperkompleksiteten er steget i takt med mediernes udvikling⁵, og denne udvikling spiller en endnu større rolle i unges hverdag. Den danske folkeskole klandres for at have overset, at: "... betydningen af, at børn og unges hverdagsliv og mediebrug spiller en afgørende rolle for deres identitet og

1 Ziehe, T., 2007, s. 7

2 Bauman, Z., 2002, s. 21

3 Ibid., s. 72-73

4 Ibid., s. 16

5 Qvortrup, L., 2001, s. 27-28

dannelse.”⁶

Mediernes magt og indflydelse er stadig voksende, og der er opstået en ny magt-tendens i samfundet. Bl.a. fordi de etiske fællesskabers betydning er reduceret, og det enkelte individ derfor er nemmere påvirkeligt end tidligere. Der er ikke længere kun tale om Foucaults 'panoptikonske' magtteori, hvor diskurserne, som individet bevæger sig inden for, afføder følelsen af overvågning, som leder til selvdisciplinering.⁷ Man kan nu tale om, at medierne besidder en stor magt jf. teorien om synoptikon.⁸ I stedet for at føle sig overvåget og indpasse sig normerne handler det nu om at blive set, da dem, der bliver set og afbilledet i medierne, er dem, der har øget mulighed for at påvirke samfundet.

Derfor finder jeg det yderst relevant at have fokus på arbejdet med medier i danskundervisningen. Medialiseringens kompleksitet kalder på redskaber til at gøre medierne mere gennemskuelige, og derfor har læreren til opgave at planlægge sin undervisning sådan, at eleverne bliver dannet til kompetente mediebrugere og reflekterede medborgere. Dermed er der brug for, at eleverne i folkeskolen udvikler kommunikationskritiske og hermeneutiske kompetencer, som kan gøre dem mere refleksive i deres interaktion med omverden.

Sociologisk fantasi – et nyt dannelsesideal
Nødvendigheden af folkeskolens øgede fokus på mediernes rolle kalder på et nyt dannelsesideal. Dette har jeg valgt at kalde sociologisk fantasi, idet det er inspireret af Charles Wright Mills hovedværk *The Sociological imagination* fra 1959, som var en kritik af, at daværende sociologers teorier og tilgange til sociologiske analyser ikke var fyldestgørende. De sociologiske tilgange var enten for snævre til at se et større perspektiv eller for brede til at kunne konkludere noget specifikt. Derfor mente

han, at man manglede sociologisk fantasi, da man blev nødt til at have en mellemposition mellem det molekylære og makroskopiske for at skabe forståelse for det enkelte individ i samspil med samtiden og den historiske påvirkning af enkeltindividet.⁹ Afsættet for denne kritik af de sociologiske teorier ser jeg også som en udfordring for enkeltindividet i samspil med omverden. Man skal som individ kunne forstå sammenhænge mellem de enkelte samfundsmæssige instanser og sig selv. Sociologisk fantasi som dannelsesideal definerer jeg derfor således:

Sociologisk fantasi er et dannelsesideal, hvor det enkelte individ besidder evnen til at kunne se en sammenhæng mellem sig selv, andre individer, samfundet, historien og fremtiden og disses påvirkning af hinanden. Man kan dermed ikke skabe fuld forståelse for nogle af disse ting, hvis man ikke ser dem i relation til hinanden. For at man kan besidde denne evne, skal man have hermeneutisk og kommunikationskritisk kompetence, da man skal være i stand til at analysere, fortolke og gennemskue de forskellige sammenhænge.

Danskfagets dannelsespotentialer

Danskfaget er et af de eneste gennemgående fag i folkeskolen, og det er det fag, hvor der er afsat flest undervisningslektioner ugentligt. Dette i sig selv gør, at danskfaget har en meget vigtig rolle i elevernes identitets- og kompetenceudvikling og skolegang generelt. Men udover størrelsen af faget besidder danskfaget nogle potentialer i forhold til almen dannelse, som mange af de andre fag i folkeskolen ikke gør på samme måde. I fagets formål står der, at undervisningen skal fremme elevernes: "... udvikling af personlig og kulturel identitet"¹⁰, hvilket for mig at se er en af de vigtigste opgaver, skolen har i det hele taget. Her skal formålsparagraf stk. 3 dog

⁶ Tufte, B. & Christensen, O., 2005, s. 7

⁷ Jerlang, E., 2009, s. 157

⁸ Bauman, Z., 2011, s. 54

⁹ Mills, C. Wright, 2002, s. 10

¹⁰ <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Formaal-for-faget-dansk>

også fremhæves, idet folkeskolen skal forberede eleverne til medansvar og deltagelse i samfundet. Formålsparagraffen har ændret sig fra 1993 til 2006, hvor den personlige alsidige udvikling er taget ud, hvilket har den betydning, at skolen har udviklet sig til at fokusere mere på uddannelse og duelighed end dannelse. Den personlige alsidige udvikling er imidlertid fortsat nødvendig at tænke ind i sin danskundervisning for at kunne imødekomme samfundets udfordringer og fagets formål.

Hvis vi dykker yderligere ned i fagets dannelsespotentialer, er det interessant at betragte undervisningsvejledningen fra Undervisningsministeriet, da den hovedsagelig har fokus på færdigheder og kundskaber.¹¹ Denne beskriver dog grundigt, hvordan man kan arbejde med de tre færdigheds- og kundskabsområder, det talte sprog, det skrevne sprog samt sprog, litteratur og kommunikation, men her savner jeg en tydeligere kobling til dannelsesaspektet, da danskfaget risikerer at blive reduceret til det simplificerede kompetencebegreb, hvor man kan noget og er i stand til at kontrollere det. Danskfagets delområder er alle vigtige for sociologisk fantasi som dannelsesideal, og undervisningsvejledningen antyder, hvordan disse har relevans for elevernes ageren i samfundet. Eksempelvis er der pointeret under færdigheds- og kundskabsområdet sprog, litteratur og kommunikation, at man i et moderne informationssamfund skal kunne: "... vurdere informationernes lødighed, kvalitet, brugbarhed og troværdighed."¹² Det vil sige, at eleverne skal besidde kommunikationskritisk kompetence og skal dermed reflektivt kunne kompleksitetsreducere sin omverden. Danskfagets grundsten omhandler kommunikation i sine forskellige udformninger (tale, skrive, læse), hvilket igen understreger fagets

11 <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Undervisningsvejledning-for-faget-dansk>

12 <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Undervisningsvejledning-for-faget-dansk/Sprog-litteratur-og-kommunikation>

dannelsespotentialer, da mennesket dannes og udvikles i interaktionen med andre. Interaktion er kommunikation i vid udstrækning, og det er netop derfor, at det er så vigtigt, at danskfaget tager ansvar for elevernes dannelsesproces. I en kommunikationssituation skal man være i stand til at gennemskue (besidde kommunikationskritisk kompetence) og fortolke (besidde hermeneutisk kompetence) for at man er i stand til at se den større sammenhæng (besidde sociologisk fantasi), hvilket er nødvendigt for at kunne se gennem røgskyerne.

Realitygenren i danskfaget

"Jeg kan underholde folk, jeg kan give dem noget, vise alt" siger Gustav Salina, en af de største danske realitystjerner, i et interview med Politiken i 2012. Siden 1999 hvor Robinson-ekspeditionen første gang blev vist på dansk tv, har realitygenren udbredt sig som en steppebrand på dansk tv. Hvis man kigger på TV3, en af Danmarks førende betalingskanaler, bliver der en helt almindelig tirsdag sendt 13,5 times reality-tv i tidsrummet 06.25-23.50, hvormed reality-programmerne udgør bemærkelsesværdige 77 procent af sendetiden.¹³ Genren er simpel, lettilgængelig for seeren og har de senere år været noget omdiskuteret. Mange har taget afstand fra disse programmer og anser dem for værende fordommende for de unge. Men faktum er, at programmerne bliver set og fylder endnu mere af dansk tv's sendeflade. Idet 68 procent af unge i alderen 13-23 ser tv dagligt, og tv-mediet ligger nummer 3 i unges mediebrug,¹⁴ bekræfter det, at: "... mediebrugen spiller sammen med eller er en integreret del af børn og unges forskellige aktiviteter og deres sociale og kulturelle relationer og betydningsdannelser."¹⁵ Unge i dag bruger disse programmer som spejling i et eller andet omfang, og det er derfor vigtigt at forholde sig til det i skolen. Danskfagets rolle bliver dermed at kvalificere elevernes

13 <http://tv3.dk/tvguide>

14 http://www.dream.dk/files/pdf/DREAMrapport_juli2011.pdf s. 20-23

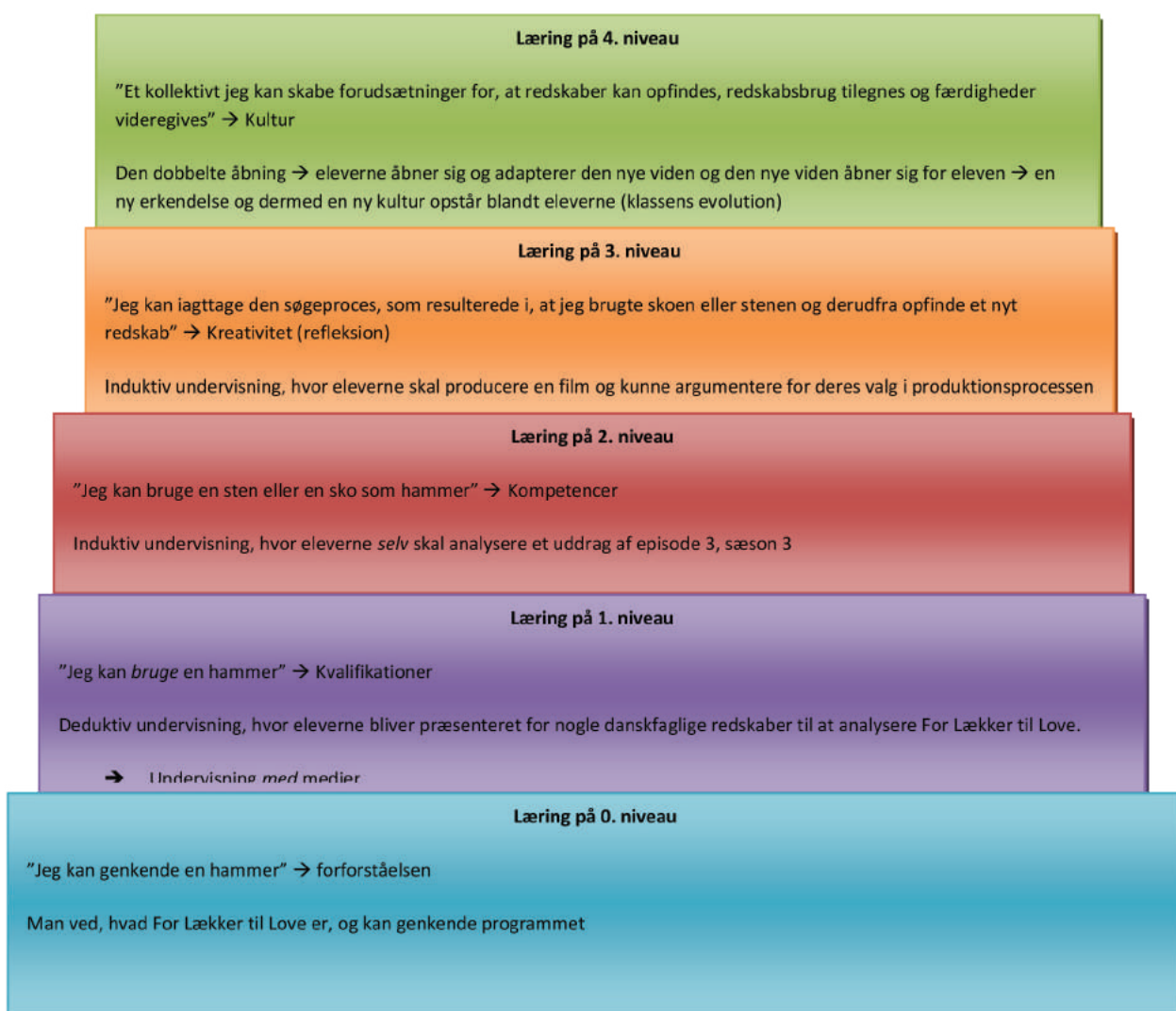
15 Asmussen, J., 2011, s. 91

modtagelse af programmerne ved hjælp af nogle danskfaglige analyseredskaber og på den baggrund udvikle elevernes hermeneutiske og kommunikationskritiske kompetencer,¹⁶ så de bliver kompetente til at fortolke, forstå og agere i en hverdag, der er gennemvævet af medier.

Jeg valgte i mit bachelorprojekt at tage udgangspunkt i reality-serien For Lækker til Love (FLTL). FLTL kørte på daværende tidspunkt på sæson fire, hvilket vidner om, at det er et populært program, da det har kunnet overleve i så lang tid. FLTL indeholder nogle interessante elementer både i forhold til mulighederne for udvikling af hermeneutisk og kommunikationskritisk kompetence i kraft af programmets brug af fiktions- og faktakoder, og det fremstiller en verden, hvor egocentrismen provokerer og lægger op til debat.

Det didaktiske udgangspunkt

I min planlægning af undervisningsforløbet om medier og reality-tv, som jeg i min 4. års praktik afprøvede i en 9. klasse, arbejdede jeg med udgangspunkt i Lars Qvortrups lærings- og vidensmodel¹⁷, da jeg mener, at disse niveauer kan hjælpe med at illustrere vejen til udviklingen af føromtalt kompetencer og sociologisk fantasi. I modellen nedenfor kan man se de grundlæggende taksonomier i den lærings- og vidensudvikling, undervisningsforløbet orienterede sig imod med inspiration fra Qvortrups lærings- og vidensmodel.



16 Bundsgaard, J., 2009, s. 12

17 Asmussen, 2005, s. 284-285

Illustrationen skal bidrage til at overskueliggøre den planlagte progression i undervisningen. Herudover har jeg i undervisningsforløbet valgt at bygge hele analysetilgangen op omkring en modificeret udgave af Thomas Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik. Lærings- og vidensmodellen og den procesorienterede analysetilgang er med til at understøtte hinanden i kraft af, at man på første læringsniveau stimulerer elevernes for forståelse, som ses i forløbet i kraft af repetition af filmtekniske begreber og selve oplevelseslæsningen. Dernæst skal eleverne se en episode af FLTL, hvorefter man igennem en klassesamtale opridser, hvad de bed mærke i (genlæsning). Hvilket bliver efterfulgt af fokuslæsningen, som foregår i matrixgrupper. Dette giver eleverne mulighed for at dykke grundigt ned i ét område, og efter grupperokkeringen får alle elever mulighed for at komme til orde. Her bevæger eleverne sig op på 2. læringsniveau. 3. læringsniveau kommer til syne i elevernes egenproduktion af en lille film, som enten tager udgangspunkt i et kendt reality-program eller en fiktiv fortælling. Hensigten er ikke, at eleverne i deres egenproduktion skal skabe et reality-program, men at de skal benytte sig af de forskellige fiktionskoder, så de i den kreative fase får indblik i og benytter sig af den viden, de har tilegnet sig i tidligere faser. I fortolkningslæsningen og i den opsamlende klassesamtale, som inddrager elevernes nye viden på baggrund af forløbet, bevæger eleverne sig op på 4. læringsniveau, da hensigten er, at eleverne eksplicit når frem til en ny erkendelse omkring kompleksiteten i og nødvendigheden af at se samfundets lag i et større sammenhæng.

Opsummerende kan jeg kort opridse, at eleverne skal have nogle analyseredskaber, som gør dem kvalificerede til at analysere, fortolke og stille sig kritisk, hvilket kommer til udtryk i fokuslæsningen, idet man skal besidde hermeneutisk og kommunikationskritisk kompetence for at være i stand til at foretage en analyse af FLTL. Disse kompetencer bliver handlingsorienterede, idet eleverne selv skal

overveje hvilke fiktionskoder, de vil gøre brug af i deres egenproduktion. Afsluttende skulle elevernes visheder gerne være tilpas rystede, så de opnår sociologisk fantasi, idet de når frem til en ny erkendelse af mediernes betydning for deres hverdag, samfundets kompleksitet og elevernes egen rolle og muligheder heri.

Virker det så?

Overordnet set kunne jeg i kraft af analysen af mine interviews validere min hypotese om, at arbejdet med reality-genren i danskfaget kan være med til at øge og/eller udvikle kommunikationskritisk og hermeneutisk kompetence.¹⁸ Endvidere har jeg erfaret gennem analysen af interviews og deltagerobservationer, at eleverne i forvejen besad en grad af både kommunikationskritisk og hermeneutisk kompetence. Disse kompetencer var de i stand til at transformere og videreudvikle, da undervisningen rystede deres visheder i kraft af det analytiske arbejde med reality-genren. Så hypotesen om, at elever kan udvikle/øge føromtalt kompetencer i arbejdet med reality-genren, fik jeg bekræftet. Jeg har en oplevelse af, at undervisningsforløbet som udgangspunkt fungerede og kunne være med til at kompleksitetsreducere mediernes røgskyer. Men når man bevæger sig op på et højere abstraktionsniveau, hvor eleverne skal øge deres sociologiske fantasi, kom forløbet i en vis grad til kort. Når man præsenterer elever for nogle nye svære begreber, er det vigtigt, at man sikrer sig, at de forstår dem, før man kan regne med, at de kan bruge dem. Mine deltagerobservationer og semistrukturerede interviews pegede lidt i hver sin retning, da jeg skulle forsøge at falsificere eller validere min hypotese om, at eleverne kan udvikle sociologisk fantasi i arbejdet med

¹⁸ Jeg anvendte farvekodning i datalæsningen af informanternes svar med udgangspunkt i disse fem foki:

- 1) Information om elevens brug af tv/reality-programmer
- 2) Tegn på begrænset viden og refleksion
- 3) Tegn på sociologisk fantasi
- 4) Tegn på hermeneutisk kompetence
- 5) Tegn på kommunikationskritisk kompetence.

reality-genren. Dette skyldes, for mig at se, at forløbet ikke var langt nok, at vi ikke dykkede grundigt nok ned i fortolkningsfasen, at der manglede en decideret perspektiveringsfase, og at jeg i min problemformulering har været for ensidig. Denne ensidighed kom til udtryk ved, at jeg ikke i tilstrækkelig grad lod sociologisk fantasi som dannelsesideal komme til sin ret. Man kan ikke danne elever gennem ét undervisningsforløb, som strækker sig over nogle få uger, men man kan i høj grad bidrage til, at de udvikler sig i retning heraf. Derfor er det vigtigt at indtænke dette nye dannelsesideal i hele sit virke som lærer.

Litteraturliste

- Asmussen, Jørgen (red.), 2005: Faktiske Tekster, Systime Academic
- Asmussen, Jørgen (red.), 2011: Digitalt Dansk, Academica
- Bauman, Z., 2002: Fællesskab, Hans Reitzels Forlag
- Bauman, Z., 2011: Globalisering: de menneskelige konsekvenser, Hans Reitzels Forlag
- Bundsgaard, Jeppe m.fl: 2009: Kompetencer i dansk, Gyldendal
- DREAM (2011) Unges medie- og museumsbrug: sammenhænge og perspektiver, lokaliseret d. 16. april 2013 på: http://www.dream.dk/files/pdf/DREAMrapport_juli2011.pdf
- Jerlang, E. (red), 2009: Sociologiske tænkere: et uddrag, Gyldendals bogklub
- Mills, C. Wright, 2002: Den sociologiske fantasi, Hans Reitzels Forlag
- Qvortrup, L., 2001: Det lærende samfund, Gyldendal
- Rasmussen, T. Nørregaard, 2003: Sociologisk fantasi og demokrati: i en sen-moderne kultur, KvaN, 67, s. 104-118
- TNS Gallup TV-Meter (2013, 14. april). Lokaliseret d. 31.marts 2013 på: <http://tvm.gallup.dk/tvm/pm/default.htm>
- TV 3 (2013, 26. marts) TV-guide, lokaliseret d. 26. marts 2013 på:<http://tv3.dk/tvguide>
- TV 3 (2012, 8. marts) For Lækker til Love – episode 3, sæson 3, lokaliseret d. 31 marts 2013 på: <http://www.tv3play.dk/play/266198/?autostart=true>
- Tufte, B. & Christensen, O., 2005: Skolekultur, mediekultur – modspil eller medspil?, Nordsjællands Forlag
- Undervisningsministeriet.(2009) Fælles Mål – Undervisningsvejledning for faget dansk. Lokaliseret d. 27. marts 2013 på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Undervisningsvejledning-for-faget-dansk>
- Undervisningsministeriet.(2009) Fælles Mål – Undervisningsvejledning for faget dansk – sprog, litteratur og kommunikation. Lokaliseret d. 27. marts 2013 på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Undervisningsvejledning-for-faget-dansk/Sprog-litteratur-og-kommunikation>
- Undervisningsministeriet.(2009) Fælles Mål – Formål for faget dansk. Lokaliseret d. 27. marts 2013 på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Formaal-for-faget-dansk>
- Undervisningsministeriet.(2006, 30. november) Folkeskolens Formålsparagraf. Lokaliseret d. 26. marts 2013 på: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>
- Undervisningsministeriet.(2004) Fremtidens uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger. Lokaliseret d. 24. marts 2013 på: <http://pub.uvm.dk/2004/fremtidens/>
- Ziehe, Thomas, 2007: Øer af intensitet i et hav af rutiner, Politisk Revy

Konkurrencestatens udfordringer i folkeskolen

Af Dennis Sjøner

"Dennis, vi strejker!" Eleverne i 8.b i min fjerdeårspraktik havde fået nok. Den siddende regering havde netop offentliggjort deres første bud på en skolereform, som blandt andet betød at eleverne i 8.b skulle have flere timer i skolen. Reformudspillet byggede på den brede politiske accept af Danmark som en stat i konkurrence med resten af verden. Dette placerer naturligvis den danske folkeskole centralt.

For at opretholde og finansiere velfærdssamfundet i Danmark er konkurrencestatens grundvilkår, at vi er i stand til at opretholde og skabe arbejdspladser. Regeringen har derfor en målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse, mens 50 pct. skal gennemføre en videregående uddannelse.

Professor Ove Kaj Pedersen beskriver det moderne samfund som en konkurrencestat, hvor det danske samfund hele tiden konkurrerer med resten af verden om investorer, vækst og arbejdspladser. Tanken om Danmark som en konkurrerende stat er blevet det afsæt, som skiftende regeringer i Danmark har gennemført reformer ud fra. Skolereformen, SU-reformen, kontanthjælpsreformen og fremdriftsreformen er fire eksempler på, hvordan den nuværende regering reformerer ud fra konkurrencestatens spilleregler om, at flere skal have en uddannelse og flere skal i arbejde.

Globaliseringen skabte de tilstande, som transformererede det danske samfund til en konkurrencestat. De ufaglærte job begyndte at forsvinde, og man indså hurtigt, at uddannelse var vejen til fortsat at kunne finansiere vores velfærdssystem. Det kan ingen argumentere imod. Konkurrencestaten og dens grundvilkår og spilleregler ligger fast og er bredt accepteret af det danske folketing.

I folkeskolen må vi acceptere det moderne

samfunds grundvilkår, og derfor er en diskussion af "for" og "imod" konkurrencestaten ikke aktuel. Diskussionen handler om de udfordringer, konkurrencestaten skaber i den danske folkeskole, og hvordan vi som samfund, lærere, forældre og elever bliver i stand til at forebygge eventuelle negative konsekvenser af den.

At være elev i konkurrencestaten

At være ung i det moderne samfund kan opfattes som en tilværelse med paradokser. Globaliseringen og det konkurrenceprægede markedssamfund har sluppet den unge generation fri fra tidligere generationers traditioner og normer. Hvor der tidligere var bestemte handlingsmønstre inden for eksempelvis familien, er det nu mere op til den enkelte selv at tage valg, f.eks. vedrørende uddannelse. Denne tendens kaldes individualisering. De unge har på mange områder et utal af muligheder for at vælge individuelle retninger at leve deres liv efter. Men paradoksalt nok har det globaliserede markedssamfund og konkurrencestaten også medført en standardiseret individualisme. Alle skal leve op til konkurrencestatens norm om at få en uddannelse. Alle skal have en uddannelse, for at den danske konkurrencestat kan stå bedst i den globale kamp om arbejdspladser og vækst. I konkurrencestaten er der en forventning om, at den enkelte elev træffer netop de valg, som muliggør, at vedkommende er klar til at blive en del af den produktive og vækstskabende

arbejdsstyrke i konkurrencestaten. Det kan udtrykkes således: Der er frihed til at vælge mellem et hav af muligheder i forhold til dit liv, men samfundet forventer, at du ender samme sted som alle andre. Ulrich Beck bruger begrebet institutionel individualisering om dette paradoks.

Udover en forventning anvender regeringen, ifølge lektor ved Institut for Statskundskab på KU Henrik Bang, "positiv styring" og "incitamentsstrukturer". Dette forsøger, ifølge økonom ved Wiens universitet Gabriele Michalitsch, direkte at påvirke vores tanker og følelser og samtidig indvirke på den måde, vi opfatter os selv og agerer over for andre.

Denne institutionelle individualisering er dermed både en synlig og usynlig styring af de unges liv. Omfanget af individuelle samtaler, kontrol og test er nogle af de kræfter, der fastholder den enkelte i individualiseringen. Alle er tvunget til individualisering. Ulrich Beck har udtalt følgende om det moderne samfunds paradoksale forhold mellem standardisering og individualisering: "På baggrund af almene samfundsmæssige betingelser, som mindre end nogensinde tillader en individuel og uafhængig livsførelse" (Korsgaard, 1999, s. 200).

Tabere af individualiseringen – konkurrencestatens primære udfordring

En del af kompleksiteten handler om, at individualiseringen er med til at skabe en gruppe, der kommer succesfuldt igennem identitetsdannelse og uddannelsessystem, mens en anden gruppe af forskellige årsager opfatter eller føler sig som tabere af individualiseringen og ender uden uddannelse.

Da det er den enkeltes egne valg, som bringer personen igennem individualiseringen, bliver det samtidig ekstremt vigtigt for den enkelte elev at vælge rigtigt. Denne vægt på valg (og dermed fravalg) er eksempelvis interessant i forhold til, hvordan de unge i dag vælger

uddannelse eller retning inden for den valgte uddannelse. Offentliggjorte tal fra danske regioner viser, at unge i 2013 har større tendens til at vælge det almene gymnasium frem for et mere retningspræget valg som HTX eller HHX. Individualiseringen er på denne måde med til at skabe en usikker tilværelse med mange indbyggede risici for de unge. Nogle unge søger som konsekvens forskellige måder, hvorpå de kan skabe kontrol i deres tilværelse. Det kan være i form af risikoadfærd som eksempelvis spiseforstyrrelser eller cutting. Derudover forsøger mange unge at bekæmpe usikkerheden ved at søge mod fællesskaber, hvor de kan gøre sig erfaringer med individualiseringen eller spejle sig i andre. Dertil forsøger mange unge at udskyde det usikre voksenliv, som deres valg og fravalg leder dem imod. Dette kan gøres ved at undgå bindende valg og hele tiden holde mange muligheder åbne - eksemplificeret ved valg af det almene gymnasium frem for HHX eller HTX. Det kan også gøres ved eksempelvis at tage et pauseår. Men som tidligere nævnt søger konkurrencestaten hele tiden at forebygge denne tendens til udskydelse af voksenlivet/ arbejdslivet igennem positiv styring og incitamentsstrukturer. Det kan bl.a. ses direkte i regeringens SU-reform eller fremdriftsreform, hvor muligheden for omvalg og "pauseår" bliver begrænset. Samtidig anvendes betegnelse "fjumreår" meget bevidst om den tid, hvor en person tager en pause mellem forskellige uddannelser.

Den sociale arv forstærkes

En anden gruppe af "tabere" er gruppen af unge med svag social og ressourcemæssig baggrund. Det, som Pierre Bourdieu kalder kulturel eller social kapital, fratager i realiteten en lang række unge muligheden for at vælge mellem de mange tilbud i det individualiserede og globaliserede samfund. Paradoksalt nok har mange unge på den måde slet ikke muligheder for at vælge mellem det utal af muligheder, individualiseringen tilbyder. Samtidig har nedgangen i ufaglærte job, samt

konkurrencestatens kultur gjort det illegitimt ikke at have en uddannelse. Dette har naturligvis en konsekvens for personer, som på grund af svag social og ressourcemæssig baggrund ikke er eller føler sig i stand til at tage en uddannelse. Men igen har konkurrencestaten indbygget en tvang, eksemplificeres ved akutpakken, som giver personer, der falder ud af arbejdsmarkedet, ret til uddannelse. Den sociale arv lever stadig i den danske folkeskole. Folkeskolen kan i sin nuværende form endda være muligt forstærkende for den sociale arv og for polariseringen mellem "tabere" og "vindere".

Konkurrencestatens paradokser – folkeskolens udfordring

Den danske folkeskole og den enkelte lærer står dermed med en stor opgave i form af at forebygge de negative konsekvenser, som konkurrencestatens paradokser skaber. Det er den danske folkeskoles opgave at forebygge polarisering og utryghed hos eleverne. Dermed er det ikke sagt, at det ikke er den danske folkeskoles opgave at have fokus på faglighed. Men som Knud Illeris påpeger, kan en utryk elev eller elev med lavt selvværd eller selvopfattelse udvikle modstand og forsvar i læringssituationer, som i mange tilfælde umuliggør tilegnelsesprocessen, hvor netop drivkraften hos den enkelte er afgørende for, om læring kan finde sted. Derfor må skolen og klasserummet blive et sted, hvor den enkelte kan føle sig tryk og værdsat.

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Men er det i forhold til det moderne samfunds udvikling overhovedet muligt at skabe et klasserum, som ikke er præget af konkurrence? Presset fra forældre, samfundet og staten er meget stort, og på trods af mange eksperter kritik af PISA-undersøgelserne som direkte misvisende spiller deres resultater i stort omfang ind på den måde, hvorpå samfundet danner sin holdning til uddannelsespolitikken.

Professor Sven Erik Nordenbo påviser, at nationale test direkte har fået elever til at se deres selvværd i et fag i forhold til, hvorledes de klarer testen. Nordenbo påviser ligeledes, hvorledes elevers motivation påvirkes enten godt eller dårligt i forhold til, hvordan de klarer testen. Konkurrencestatens grundvilkår skaber et særligt behov hos den enkelte elev, som samme stat ikke tillader folkeskolen at møde. Konkurrencestaten skaber en polarisering og en utryghed, som samme stat ikke tillader folkeskolen at forebygge. Det er derfor, at jeg, som Jürgen Habermas foreslår det, vil søge mod at genskabe solidaritet som en oplevet ressource i skolen. Enhedsskolens problem i konkurrencestaten er netop, at solidaritet ikke opfattes som en ressource, idet det konkurrenceprægede miljø simpelthen ikke lægger op til det! Men det er en misforståelse at tro, at der er et modsætningsforhold mellem individualiseringens frisatte individ og social solidaritet. For at den enkelte oplever klassekammeraterne som en ressource, betoner Elsebeth Jensen et forhold, som skal være gældende i det læringsmiljø, der skabes i klasserummet og undervisningen. Der skal være plads til: "undersøgelser, handlinger, aktiviteter og nødvendiggør samarbejde, så gruppen bruger hinandens ressourcer" (Jensen, 2006, s. 170).

Einar Skaalvik påpeger, at der er en sammenhæng mellem selvopfattelse og motivation. Samtidig er der en sammenhæng mellem indre motivation og selvbestemmelse. Den indre motivation kan ifølge Skaalvik påvirkes ved at give eleven medbestemmelse og en følelse af kompetence. Det handler om udvikling af selvbestemmelse, hvor skabelse af indre motivation og mestringsoplevelser ses som nødvendige forudsætninger (Skaalvik, 2007). Da Einar Skaalvik netop påpeger, at den indre motivation kan påvirkes ved at give eleven medbestemmelse og en følelse af kompetence, må der være en klar erkendelse af, at elever er forskellige, og alle besidder forskellige interesser og evner. For at undgå social polarisering er det derfor essentielt, at

man som lærer er i stand til at inddrage det subjektive og udvikle det potentiale, der er i alle elever. Netop derfor mener jeg, at det er væsentligt at inddrage eleverne i en demokratisk proces i planlægning og i skabelse af et forløb om eksempelvis det danske demokrati. Eleverne skal opleve medbestemmelse og ikke blot indflydelse, og de skal kunne opleve en effekt af deres medbestemmelse. Dermed giver det eleverne en større affektiv tilknytning til undervisningen, og samtidig får eleverne både ny viden og nye færdigheder.

Undervisning i og med demokrati - i praksis

Et eksempel på et undervisningsforløb, som underbygger min hensigt, gennemførte jeg i min fjerdeårspraktik i to 8.klasser i samfundsfag på en skole i det nordlige Aarhus. Som en del af praktikkens grundvilkår kendte jeg ikke klassen på forhånd og skulle en uge før opstart sende mit undervisningsforløb til min praktiklærer. Dette satte naturligvis en række begrænsninger i forhold til det samarbejdende element i forhold til eleverne, ligesom det gjorde det sværere at tilrettelægge forløbet efter de forskellige elevers forudsætninger. I samarbejde med en uddannet lærer, udviklede jeg et rollespil om det danske demokrati. For at imødegå de rammer, praktikken satte, var et centralt element i forløbet, at det kunne udvikles af elevernes medbestemmelse undervejs, samt at det løbende kunne indrettes efter den enkelte elev. Rollespillet kombinerede undervisning i og med demokrati. Eleverne skulle i forløbet danne og udvikle partier, som havde netop elevernes ideer, holdninger og tanker som omdrejningspunkt. Kort fortalt indledte jeg hver gang timerne med en gennemgang af 2-3 begreber, som bagefter blev inddraget i rollespillet. Eksempelvis skulle eleverne selv igennem en dronningerunde. Samtidig foregik en del af kommunikationen over en lukket gruppe på Facebook, hvor eleverne eksempelvis skulle kommentere aktuelle nyheder, som den gruppe, der repræsenterede medierne, eller jeg havde lagt op. Eleverne kendte på forhånd målene, og de

kunne selv udvikle rollespillet ved at foreslå ændringer. Jeg kunne løbende evaluere ved at observere og se efter tegn i undervisningen på, at målene blev nået. Dette kunne jeg gøre både i elevernes mundtlige fremstilling på klassen og i den skriftlige på Facebook. På den måde kunne både jeg og eleverne løbende påvirke og ændre undervisningsforløbet.

I tredje uge af rollespillet observerede jeg en gruppe drenge, som byggede et parti op omkring deres interesse og holdninger inden for computerverdenen. De kaldte deres parti for "Dansk Online Parti"(DOP), og havde som mærkesag, at: "Mere frihed på internettet. DOP vil arbejde for at stoppe SOPA (Stop Online Piracy Act) i at gribe ind over for onlinedeling af – og handel med – ejendomsretligt beskyttede værker og forfalskede produkter". Gruppen fremlagde dette for Folketinget (resten af klassen, minus mediegruppen), og et lovforslag blev efter de tre behandlinger og samtale vedtaget af et enigt folketing. Selv om elevernes mærkesag byggede på en direkte kopi af et lovforslag, der blev fremsagt i USA, viste forløbet tydeligt, at "computer-drengene" oplevede, hvordan deres interesser kunne hænge sammen med demokratiet og deltagelse. Samtidig blev deres computerviden anvendt som en reel ressource i forhold til undervisningen. Drengene var eksperterne.

Pædagogiske udfordringer til refleksion

Jeg oplevede også elever, som ikke profiterede af denne undervisningsform, eller som ikke nåede de læringsmål, jeg havde for forløbet, hvor det var meget afgørende for dynamikken i både selve rollespillet og i de enkelte partier, at alle elever havde lyst eller var i stand til at bidrage. Samtidig er det altafgørende, at der i klassen er et trygt læringsmiljø, hvor den enkelte samtidig har en følelse af, at de andre klassekammerater igennem samarbejde kan bruges som en ressource. Det er min klare opfattelse, at alle elever uanset baggrund eller fagligt niveau kan deltage og bidrage

i et forløb som dette. Mine oplevelser og observationer i praktikken udstiller imidlertid også folkeskolens store udfordring. Allerede efter den første uge henvendte en tydeligt frustreret elev sig og spurgte, om han måtte forlade 4-mandsgruppen og i stedet stifte sit eget parti, da der var samarbejdsproblemer i gruppen.

Denne - meget fagligt stærke - elev anså i denne sammenhæng tydeligvis ikke de andre i gruppen som en ressource, han kunne profitere af, men mere som en hæmsko og et irritationsmoment, hvorfor han i stedet valgte at arbejde på egen hånd. Denne observation er blot en af mange, som viser at konkurrencestatens indtog i den danske folkeskole skaber en række udfordringer. Men uanset hvor meget konkurrencestaten påvirker det daglige arbejde for en lærer eller hverdagen for en skoleelev, skal man som lærer stadig tro, at det er en udvikling, der kan påvirkes. Det beskrevne undervisningsforløb kan ikke stå alene som eksempel på praksis. Men det viser, at man som lærer skal have en hensigt med sin undervisning i forhold til at forebygge de negative konsekvenser af konkurrencestaten.

Lærerens opgave

Det er min klare overbevisning, at lærerens opgave i forhold til at støtte udvikling af selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i folkeskolen er afgørende i forhold til samfundets sammenhængskraft. Som jeg hørte til et foredrag om Wolfgang Klafki, består folkeskolen ikke kun af fag, men af en sag. Lærerens opgave er netop at tage hensyn til det moderne samfunds vilkår og på den baggrund skabe et miljø i klassen, som støtter alle elever i udvikling af selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

For at vende tilbage til indledningen, så er det vigtigt, at man tager de strejkende elever i 8.b seriøst og igennem en demokratisk samtale lytter til og respekterer deres holdninger. Læreren skal gennem sin professionalitet stå som det forbillede, der anerkender,

respekterer, inddrager og lytter til eleverne, og som i alle fag både underviser i og gennem demokrati.

Litteraturliste

- Andersen, N. T. (2. marts 2013). Du kan kende den på smilet. Information .
- Henriksen, H. (2005). Samtalens mulighed. Holger Henriksen Forlag.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B., & Sørensen, N. U. (2009). Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering. Samfundslitteratur.
- Jensen, E. (2006). Når læreren inviterer til samarbejde i undervisningen. I: Torben Nørregaard Rasmussen: "Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde", fra Kvan 1.udgave 2006, s.152-174
- Klafki, W. (2001): Dannelsesteori og didaktik – nye studier. Klim.
- Korsgaard, O. (1999). Kundskabskapløbet. Gyldendal.
- Nordenbo, S. E. (2011). Test og testning i folkeskolen – baggrund, argumenter og empiri.
- Pedersen, O. K. (2011). Konkurrencestaten. Hans Reitzels forlag.
- Skaalvik, E. M. (2007). Skolens læringsmiljø. Akademisk forlag.

Litteraturundervisning i det senmoderne samfund

Af Janni Lybech

Nærværende artikel behandler og diskuterer litteraturundervisningens vilkår i det senmoderne og hyperkomplekse samfund. Igennem min egen didaktiske praksis har jeg oplevet, hvordan det litterære arbejde i elevernes optik synes kedsommeligt og irrelevant. Dette gentagne mønster har optaget og undret mig, og denne undring udgjorde først mit bachelorprojekts og nu artiklens bevæggrund. Artiklen vil præsentere et repertoire af indgangsvinkler, som kan være medvirkende til at kvalificere litteraturundervisningen og hermed skabe bedre forudsætninger for, at eleverne på konstruktiv vis kan tage del i det litterære arbejde.

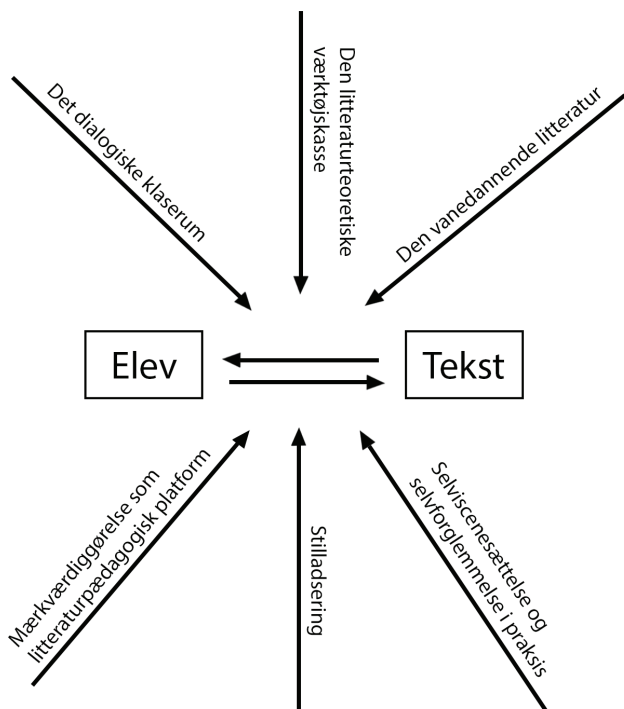
"Neej, vi skal ikke læse en novelle mere, vel?" udbryder Peter efter min opstart af dansk-timen i 7.b. "Hvad er der galt med noveller, Peter?" spørger jeg interesseret. "For det første er det kedeligt at læse noveller. For det andet er de altid så svære at forstå. Hvorfor kan personerne, der har skrevet novellerne, ikke bare skrive, hvad de mener i stedet for at gøre det så besværligt?" Peter holder en lille betænkelig kunstpause og fortsætter i samme forargede tone: "... og hvorfor skal vi egentlig læse novellerne? Vi kommer aldrig til at bruge dem til noget?" Jeg forsøger i al eftertænksomhed at fremskaffe et kvalificeret svar, men Peter afbryder mine tanker med en afsluttende kommentar: "... og Janni, vi lever altså i år 2012! Noveller er gammeldags. Film, spil og TV, det er totalt upstyle!"

Med denne indgangsreplik tager Peter os ubevidst med ud på en værdiladet rejse ind i danskfagets kernepunkter. Til trods for, at fiktionen og skønlitteraturen længe har været en uomtvistelig og vital del af danskfagets identitet, har indtoget af den digitale platform og videnssamfundets digitalisering været med til at stille spørgsmålstejn ved skønlitteraturens legitimitet. Hvorfor er det i grunden, at vi skal læse litteratur? Hvad tilbyder litteraturen eleverne, som er relevant og aktuelt i dag? Hvad afholder eleverne fra at fordybe sig

i litteraturen? Hvordan kan man skabe et konstruktivt samspil imellem det litterære arbejde og elevernes egen livsverden? Alle disse kritiske spørgsmål higer efter et svar, og jeg vil i det følgende forsøge at indramme nogle af de fag- og almendidaktiske greb, man kan gøre brug af i tilrettelæggelsen af en kvalificeret litteraturundervisning, som er underlagt senmodernitetens præmisser.

Den kvalificerede litteraturundervisning

Modet, lysten og viljen til at læse litteratur kommer ofte ikke automatisk af sig selv – især ikke i en skolekontekst. Som professionel didaktiker må man derfor overveje, hvordan man kan gøre materialet mere appetitligt for eleverne, altså overveje hvordan litteraturundervisningen kan orkestreres. I min egen praksis og i min efterrefleksion har jeg indkredset seks indgangsvinkler, som har været medvirkende til at skabe en dialektik og interaktion imellem eleven og teksten.



Disse seks indgangsvinkler har i høj grad været retningsgivende for den vedkommende litteraturundervisning i min undersøgelsespraksis, og de udgør en mosaik af tilgange, som er væsentlige at medtænke i både planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsfasen. Jeg vil i denne artikel fokusere på tre af de seks indgangsvinkler, nemlig den *litteraturteoretiske værktøjskasse*, *mærkværdiggørelse som litteraturpædagogisk platform* og *den vanedannende litteratur*.

Den litteraturteoretiske værktøjskasse

Vi arbejder med novellen "Bounty" af Angel T. Kirkegaard, og jeg har netop fortalt eleverne, at vi skal prøve at karakterisere hovedpersonen. Først når jeg er færdig, er Peter på vej op mod klasseskuffen.

Lærer: Hvad laver du Peter?

Peter: Jeg henter vores analyseark?

Lærer: Dem skal vi ikke bruge Peter, så sæt dig bare ned igen.

Peter: Jamen, hvordan vil du så lave en personkarakteristik?"

Jeg introducerede eleverne for øvelsen "Den Varme Stol" og fortalte dem, at det var en anderledes og ny måde at lave en personkarakteristik på.

Peters uforbeholdne kommentar viser tydeligt, hvordan denne klasse er vant til at arbejde med litteratur på en bestemt måde. Det analyseark, som Peter ville hente, er delt op i analytiske hovedkategorier (personkarakteristik, miljø, tema osv.) og under hver kategori står der: "husk at finde eksempler i teksten". Den litteraturundervisning, som eleverne har kendt til, har altså været funderet på et tekstbaseret og nykritisk fundament, hvor "læsningen af et værk må begynde i værket selv." (Fibiger, 2009, p. 64) Derfor var elevernes litterære bevidsthed på mange måder formet efter litterære kategorier. Mit ønske var at bryde disse kategorier og ryste elevernes opfattelse af at læse litteratur. Ved at grave ned i min litteraturteoretiske værktøjskasse, ville eleverne forhåbentligt opleve, at litteratur kunne være noget andet og meget mere end analytiske afkrydsningslister.

Fænomenologien som afsæt

Jævnfør mit problemfelt var det essentielt at udvælge en litteraturpædagogik, som kunne være medvirkende til at bygge bro mellem elevernes forståelsesramme og tekstens univers. Derfor var udgangspunktet for mange af mine opgaver og tiltag den læserorienterede tilgang, nærmere betegnet receptionsæstetikken. En læserorienteret litteraturundervisning betoner transaktionen mellem læseren og teksten, tekstens tomme pladser og elevperspektivet. Deslige tager den læserorienterede metode udgangspunkt i en senmoderne forståelsesramme, idet den anser elevperspektivet som værende vækstpunktet for det litterære arbejde. En litteraturpædagogik, som er styret ud fra disse karakteristika, udleder nogle bestemte arbejdsformer og elevaktiviteter. Undervisningen vil i mindre grad være præget af læreroplæg og en deduktiv undervisning, men derimod betone den induktive undervisning i form af eksempelvis en problemorienteret tilgang og gruppediskussioner. Mange af de opgaver, jeg udformede, var styret af elevernes umiddelbare oplevelse af teksten. Eksempelvis bad jeg eleverne om som en

introduktion at færdiggøre nogle spørgsmål, såsom "Jeg undrer mig over.... Det gjorde indtryk på mig, at... Jeg kom til at tænke på..." for derved at konkretisere deres individuelle oplevelser af teksten. Ligeledes forsøgte jeg at stimulere italesættelse af teksternes tomme pladser ved at bede eleverne stille tre spørgsmål til teksten, som de umiddelbart ikke kunne finde svar på.

Mærkværdiggørelse som litteraturpædagogisk platform

Som et supplement til de allerede nævnte litterære tilgange vil jeg introducere et nyt perspektiv kaldet "Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi", som Helle Rørbech har lanceret i tidsskriftet *Cursiv* nr. 2, 2008. Ifølge Helle Rørbech er nutidens litteraturundervisning baseret på faste klassifikationssystemer, eksempelvis tema, periode, isme og genre. Vi læser altså tekster af Johannes V. Jensen for at kunne placere hans forfatterskab under eksempelvis kategorien "Det folkelige gennembrud" og ikke for at erfare teksternes mangeartede forståelseshorisont. Det er Helle Rørbechs tese, at vi i stedet for at tale om helhedsfortolkninger, kategorier og forståelse skal dyrke det fremmede, forundringen og det ubestemte. I undervisningen skal vi altså fastholde elevernes undringsspørgsmål og tekstens ubestemthed før vi lukker teksten i en endegyldig helhedsfortolkning.

Geniscenesættelse af læsningen

I forlængelse af ovenstående opererer Helle Rørbech med begrebet "geniscenesættelse af læsningen". Vi kender alle følelsen af at læse en novelle for første gang. Man kan blive forundret, ængstelig, fortørnet, fornøjet osv., og det er denne tilstand, som man skal forsøge at genskabe i undervisningen. For at illustrere begrebet yderligere vil jeg vende blikket mod en dansklektion i 7.b, hvor vi arbejdede med en novelle af Kim Fupz Aakeson:

Inden undervisningen startede, spredte jeg

et hvidt klæde henover min skoletaske, som stod på katederet. Da eleverne kom ind, blev de nysgerrige over, hvad der var under klædet. Jeg gav dem ingen forklaring på, hvad der var under klædet, og sagde kun, at det var forbudt at kigge under det. Efter at have arbejdet med dagens novelle fik en elev lov til at tage klædet af, og det viste sig bare at være min skoletaske. Vi talte dernæst om, hvilken følelse de havde haft i kroppen, da de så klædet og forsøgte herefter at koble det til den følelse, de havde, da de læste novellens overraskende slutning.

Dette didaktiske nærbillede var et forsøg på at legemliggøre Helle Rørbechs begrebsverden. Jeg forsøgte at iscenesætte de tanker og følelser, som eleverne oplevede ved gennemlæsningen. Ydermere havde jeg for øje at fastholde teksten som en udforsket ø, "hvis geografi hverken lærer eller elever kender, før de går i land. Øen må derfor opdages og udforskes før en eventuel fortolkning kan finde sted." (Rørbech, 2008, p. 117)

Den vanedannende litteratur

Litteratur kan være magisk og opløftende. Ofte forsvinder denne fortryllelse dog brat, når litteraturen bevæger sig ind over klasseværelsets dørtærskel. Så bliver læsning til tvang og er et produkt af skolekulturen. En essentiel del af planlægningen af litteraturundervisning er derfor at skabe en spirende litteraturlyst hos eleverne. En måde at gøre dette er at kortlægge og iscenesætte de motiver og emotioner, der er repræsenteret i teksten. Bo Steffensen har i denne sammenhæng forsøgt at indkredse tre motiver, der generelt set driver lysten til at læse litteratur. Motiverne fremstilles i det følgende.

Mestring og omnipotens

Når man læser et stykke litteratur, er man i en situation, hvor man som læser kan handle selv. Man bestemmer selv læsehastigheden, man danner sine egne mentale forestillingsbilleder,

og i den aktuelle læsning er ingen tolkning forkert. Denne følelse af omnipotens og ejerskab bør derfor dyrkes i litteraturundervisningen. Adskillige forskningsprojekter, herunder "Literary understanding and literature instruction" af Judith A. Langer og "At vække interesse – hvad ved vi om motivation?" af Eva-Marie Lankes, har ligeledes konstateret, at eleverne motiveres, når de føler sig som autonome medaktører. Det medbestemmende aspekt skal altså transporteres fra den reelle læsning ind i litteraturundervisningen. Eleverne skal føle, at deres individuelle tolkning og forståelsesramme anerkendes i fortolkningsprocessen.

Forventningsspil

Når man læser litteratur, har man automatisk nogle forventninger til, hvordan handlingen vil udspille sig. Som læser forsøger man at forudsige, hvad der vil ske, så man kan indrette sig efter dette. I danskundervisningen i 7.b forsøgte vi at italesætte disse forventninger i form af nogle medskabende tekstopgaver. Eleverne havde på forhånd kun læst den første del af en novelle. De blev så bedt om at skrive afslutningen. Hermed spiller man op til elevernes forventninger og lader disse være grobunden for undervisningen.

Mening og realisering

I alle livets henseender søger vi mening og forståelse, hvilket også er tilfældet i den litterære læsning. Vi søger følelsen af, at indholdet endelig er fyldt med mening. Når denne følelse opstår, vil man, til trods for at læsningen er båret af indre forestillingsbilleder, kunne opleve, hvordan litteraturen kan forekomme ligeså virkelig som læserens egen verden.

Litteraturundervisningens legitimitet

Som nyuddannet lærer støder jeg dagligt på elever som Peter, der stiller spørgsmålstejn ved litteraturens legitimitet. Eleverne frustrer-

res over litteraturens uransagelige veje og komplekse formsprog, hvilket efterlader dem med en følelse af afmagt og uformåenhed. Litteraturundervisningen er uden tvivl barrikaderede med mange forhindringer og udfordringer. Alligevel er det min tese, at litteraturen med sin egenart har uovertrufne kapaciteter i forhold til at ruste eleverne til det hyperkomplekse samfund. I min bacheloropgave har jeg forsøgt at indkredse fire legitimeringer, som er inspireret af Karin Sarsenovs og Magnus Perssons tanker:

1. litteraturen skal lære os at sætte parentes om os selv (Hansen, 2004, p. 11),
2. litteraturen skaber empatiske og tolerante elever,
3. litteraturen kan lære os at være handlekompetente og snarrådige,
4. litteraturen er sprogudviklende.

Disse fire legitimeringer tager udgangspunkt i det polycentriske samfund, som vi lever i. I en polycentrisk tidsalder er vi ikke længere noget i kraft af os selv, men i kraft af vore relationer. Som Lasse Dencik så rammende beskriver det, behøver et "jeg" et "vi" for virkelig at blive "mig" (Dencik, 2005, p. 131). Vi dannes i flere sfærer, og vi dannes i samspil med hinanden. Paradigmeskiftet fra det antropocentriske til det polycentriske samfund har altså skabt nye krav til menneskets sociale gehør samt empatiske kompetencer. Deslige lever vi i en tid, hvor tidligere tiders normative retningslinjer er nedbrudte til fordel for relativismens kaoshav. Dette efterlader det enkelte menneske med et enormt individuelt ansvar, som stiller krav til dets fleksibilitet og handlekraft. Som det tydeligt ses i denne skitsering, stiller nutidens samfund store og ændrede krav til elevernes kompetencepalet. Som dansklærer i 9.klasse oplever jeg dog, at lige netop den sociale sensibilitet, som jævnfør mine legitimeringer er i højsædet, er noget eleverne har særdeles svært ved. De unge mennesker har svært ved at se udover deres egen oplevelsestunnel - både i faglige og sociale henseender. De møder verdenen med et filter, som sorterer

alt væk, der ved første øjekast ikke synes foreneligt med deres forståelseshorisont, og forbliver hermed navlebeskuende. Dette lige fra Laura, som ikke kan forstå, hvorfor hun skal have biologi, når hun skal være fotograf, til Anders, som synes, at det er åndssvagt at læse "Den Sidste Balkjole" af Herman Bang, når han for længst er død og begravet. Til min store glæde oplever jeg dog også på nært hold, hvordan litteraturundervisningen repræsenterer en "øvelsesarena", hvor eleverne kan opøve og udvikle en social sensibilitet. Med sin egenart lærer litteraturen eleven at overskride sig selv og se ud over sit eget verdensbillede. Litteraturen lærer os hermed at sætte parentes om os selv (Hansen, 2004, p. 11). Samtidig udgør elevernes sociale gehør og indlevelsessevne en af grundforudsætningerne i den hermeneutiske fortolkningsproces. Ydermere bliver eleverne i det litterære arbejde tilbudt en uforpligtende mulighed for at tage stilling og handle ud fra deres egen autonome synsvinkel. Det litterære arbejde styrker hermed den handlekraftige ageren.

Litteratur - besværlig men uundværlig

De fire skitserede legitimeringer er for mig et vidnesbyrd om, at litteraturundervisningen på ingen måde er outdated til trods for indtoget af den digitale platform. De skal samtidig være et vidnesbyrd om, at vi skal tage vores ansvar som litterære forvaltere seriøst. Dette bevirker, at vi fra tid til anden bør genoverveje og diskutere, hvordan man med afsæt i tidens diskurser kan kvalificere litteraturundervisningen. Gennem mit bachelorprojekt og denne artikel har jeg givet mit bud på en nærværende og kvalificeret litteraturundervisning, som vokser ud fra senmodernitetens muld. Jeg håber, at dette bidrag kan være bevæggrund for flere fag- og almenpædagogiske diskussioner dansklærere og dansklærerstuderende imellem. Det skylder vi litteraturen og vores opgave som litteraturens forvaltere!

Referenceliste

- Bundsgaard, Jeppe; Oksbjerg, Marianne (2012) Hvad skal vi med skønlitteraturen? I: Østergren-Olsen, Dorte; Herholdt, Lene (red.) Litteraturlyst og læring, Dansk Psykologisk Forlag
- Dencik, Lasse (2005) Mennesket i postmoderniseringen – om barndom, familie og identiteter i opbrud., Billesø og Baltzer
- Fibiger, Johannes (2009) Mærkelige tekster – om litterære tilgange og metoder I: Skyggebjerg, Anna Karlskov; Henkel, Ayoe Quist; Fibiger, Johannes; Rasmussen, Line Beck, Stjernebilleder, børnelitteratur – teori og metode, bind I, Daneklærerforeningens Forlag
- Gergen, Kenneth (2005) Virkeligheder og relationer, Dansk Psykologisk Forlag
- Hansen, Thomas Illum (2004) Procesorienteret litteraturpædagogik, Daneklærerforeningen
- Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth; Krejsler, John (2008) Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære, Alinea
- Kaspersen, Peter (2012) Hvorfor læse litteratur? I: Jørgensen, Martin; Fibiger, Johannes; Henkel, Ayoe Quist; Kaspersen, Peter; Kjerkegaard, Stefan, Videre i teksten - litteraturpædagogiske positioner og muligheder, Hans Reitzels Forlag
- Kristensen, Hans Jørgen (2009) Didaktik og pædagogik – et navigere i skolen – teori i praksis, Gyldendals Lærebibliotek
- Langer, Judith A (2000) Literary understanding and literature instruction, Research Report Series 2.11, National Research Center on English Learning & Achievement, University at Albany
- Lankes, Eva-Marie (2011) At vække interesse – hvad ved vi om motivation? I: Christiansen, Jens Peter, Hvad vi ved om god undervisning, Dafolo
- Persson, Magnus (2007) Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändingen, Studentlitteratur
- Rørbech, Helle (2008) Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi I: Positioner i danskfagets didaktik, Cursiv nr. 2, Institut for Curriculumforskning, DPU
- Steffensen, Bo (2012) Litteraturlyst, eller – kan man kan blive afhængig af Cecil? I: Østergren-Olsen, Dorte; Herholdt, Lene (red.) Litteraturlyst og læring, Dansk Psykologisk Forlag
- Ziehe, Thomas (2007) Øer af intensitet i et hav af rutine, Forlaget Politisk Revy