



Bachelorvinkler **på** **lærerprofessionen**

- et kritisk og konstruktivt bidrag til
lærerstuderende og skolens professionelle

KOLOFON

Udgivet af

VIA University College
Ceresbyen 24, 8000 Aarhus C

Redaktion

Lisbeth Lunde Frederiksen
Anne Bock, ansvarshavende

Layout

Lene Schaarup

Tryk

GP-Tryk

INDHOLD

- 05 Forord
- 08 Hvad skal vi med billedkunst i folkeskolen?
Af Mette Lynggaard Andreassen
- 14 Børn læser voksenpoesi
Af Nina Meineche
- 20 For klog til folkeskolen?
Af Morten Bødker Nielsen
- 24 Mellem indhold og aktiviteter
Af Marlene Lillebæk
- 28 Bevæg jer klogere sammen!
Af Sara Hovmand og Rikke Dalgaard
- 34 Mundtlighed i danskfaget – ikke bare sort snak
Af Camille Bolette Niebuhr Kiholm
- 40 Får man, hvad man måler?
Af Louise Sibelius Mortensen og Melanie Bech
- 44 Er du klar til at støtte elever i sorg? Når sorgen rammer
Af Malene Staunstrup Jeppesen og Line Rüfenacht Mogensen
- 50 Folkeskolen skal danne fodsoldater i nationens tjeneste
Af Camilla Liv Pedersen og Helle Bergholt Olesen
- 54 Et opgør med snydekulturen
Af Maria Bjerre Linnemann
- 60 Skriftsproglig udvikling i alle skolens fag
Af Sussie Kristensen & Helle Voigt Støve
- 66 Om forfatterne

FORORD

Dette års udgave af Bachelorvinkler – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstudierende og skolens professionelle er det sjette nummer i rækken. Forfatterne til artiklerne er alle tidligere lærerstudierende, der arbejdede med deres bachelorprojekt i foråret 2017. Således er de de første, der gennemfører læreruddannelsen under 2013-uddannelsen. Tidsskriftet afspejler som de øvrige år aktuelle temaer, der har betydning i lærerprofessionen, på læreruddannelsen og ikke mindst i mødet mellem teori og praksis.

Den første artikel er Mette Lynggaard Andreassens "Hvad skal vi med billedkunst i folkeskolen? Hvordan billedkunstundervisningen kan styrke elevernes sociale kompetencer". Den sætter et velkomment fokus på æstetiske læreprocesser i billedkunstundervisningen og påpeger vigtigheden af at tillægge processen værdi. Det er i processen eleverne gennem samtale og udvikling af motiver har mulighed for at udvikle og styrke evnen til at sætte sig i andres sted. Den aktuelle debat omkring relationskompetence og udvikling af empati gør denne artikel særdeles relevant. Mette Lynggaard Andreassen går tæt på den selvoplevede praksis med at arbejde kunstneriskæstetisk med en 3. klasse netop med henblik på at styrke dette.

I tidsskriftets anden artikel "Børn læser voksenpoesi" undersøger Nina Meineche børn i 2. klasses møde med lyrik, der traditionelt henvender sig til voksne læsere. Det er med inspiration fra Løgstrup "poesiens øjenåbnende potentiale", der sættes i fokus. Nina Meineche beskriver, hvordan det ikke-adaptede materiale, hvis gyldighed hviler i sig selv, kan skabe en opmærksomhed på og dvælen ved sprogets forunderlige verden. Netop denne dvælen eller langsomhed kan være tiltrængt i en hektisk og målstyret virkelighed, som hun kalder det. I artiklen kommer vi tæt på arbejdet i klasserummet med Inger Christensens og Simon Grotians digte og på elevernes egenproduktioner, hvor netop det subtile og ikke-trivielle får udtryk.

Morten Bødker Nielsen kaster lys på de fagligt stærke elevernes situation i artiklen "For klog til folkeskolen? – de bedst begavede elever trives, læring og udvikling". Med udgangspunkt i visionen om at "alle elever skal blive så dygtige, som de kan" undersøger Morten Bødker Nielsen, om dette i praksis gælder alle elever, også de, der nemt klarer alderssvarende skoleopgaver. I artiklen peges på karakteristika hos de særligt begavede elever, og på hvordan fraværet af faglig udfordring og engagement kan give mistrivsel og mang-

lende beredskab senere i livet. Selvom undersøgelsen retter sig mod lærernes håndtering af de bedst begavede elever. Den peger på en voksende bevidsthed om vigtigheden af, at disse ikke oplever at blive overladt til sig selv. Samtidig viser undersøgelsen også en ubalance mellem behovet og den tid, den enkelte lærer føler, han kan afsætte.

Marlene Lillebæks artikel "Mellem indhold og aktiviteter – om undervisningens indvirkning på elevernes identitetsforståelse" er et bidrag til at fremme en nuanceret forståelse af identitetsudvikling i skolens kontekst med fokus på, hvordan lærerens valg af indhold og tilgange har betydning for elevernes forståelse af sig selv i verden. I en sammenlignende undersøgelse af elever og læreres opfattelse af fagene dansk og kristendomskundskab påpeges det, at kristendomskundskab pirrer elevernes nysgerrighed og ønske om at *vide* mere, mens de i dansk primært ønsker at *kunne* mere. De spor, fagene sætter, har således forskellig betydning for elevens udvikling af identitet. I diskussionen om dilemmaet mellem kompetencemål og dannelse er artiklens en særdeles relevant stemme.

"Bevæg jer klogere sammen! – målrettede bevægelsesfællesskaber giver

kvalitet i motion og bevægelse” er titlen på Sara Hovmands og Rikke Dalgaards artikel, som beskæftiger sig med potentiale og udfordringer ved lovkra- vet om 45 minutters bevægelse i skolen hver dag. Forfatterne af artiklen peger på nyere forskningsresultater omkring integration af bevægelse. De har i sær- lig grad fokus på, hvordan bevægelse kan, men ikke altid formår at styrke fællesskabet og dermed skabe tryghed og glæde hos den enkelte. De peger på betydningen af kropskontakt, variation og fællesskab i bevægelsesaktiviteter og viser samtidig, hvordan hverdagen som nye lærere kan forårsage uhen- sigtsmæssige valg af aktiviteter.

En oplevelse af mangel på undervisning i mundtlighed på læreruddannelsen gav Camille Bolette Niebuhr Kiholm inspiration til artiklen ”Mundtlighed i danskfaget – ikke bare sort snak!” Her sætter hun fokus på forskellen mellem mundtlighed i undervisningen og undervisning i mundtlighed, og hun viser i sin undersøgelse, at mange lærere føler sig usikre over for det sidste. Det resulterer i en overvægt af skriftlighed i skolen, mens fagområder som retorik, pragmatik og dramaturgi får mindre opmærksomhed. I en kultur, der tenderer til at vægte det performa- tive aspekt, er det væsentligt at kaste

lys på, om lærerstuderende og lærere får mulighed for at kvalificeret tage hånd om undervisning i mundtlighed.

Den syvende artikel er en stemme i debatten omkring målstyring og karakterer. Med titlen ”Får man, hvad man måler? – om karakterers indfly- delse på elever i folkeskolen” sætter Louise Sibelius Mortensen og Melanie Bech fokus på, hvordan den ydre motivation gennem karakterer kan være afgørende for elevernes udbytte af undervisningen. De giver eleverne stemme i artiklen, og det fremgår klart heraf, at karaktererne har stor betyd- ning for de adspurgte elever, og at de kan resultere i fastlåste tanker omkring elevens egne evner og muligheder og en ufordelagtig fokusering på resultatet på bekostning af læringsprocessen. Det er interessante betragtninger nu, hvor syvtrinsskalaen har eksisteret i over ti år og er genstand for evaluering.

Elever i sorg og lærerens rolle i forbin- delse hermed er emnet i den ottende artikel ”Er du klar til at støtte elever i sorg? – Når sorgen rammer” skrevet af Malene Staunstrup Jeppesen og Line Rüfenacht Mogensen. Her kommer de bl.a. med konkrete handleanvisninger for lærere, der har at gøre med elever i sorg. De viser vigtigheden af at skabe

et fællesskab og en sproglighed i klassen, hvor også den svære sorg kan få stemme, så sorgen ikke bliver tabu og dermed ekskluderende. Artiklen opfordrer til, at man skal turde snakke om sorgen og peger på, at man som lærer netop er rustet til den opgave.

I artiklen ”Folkeskolen skal danne fodsoldater i nationens tjeneste – når konkurrencedygtighed overtager læringsprocessen” af Camilla Liv Peder- sen og Helle Bergholt Olesen kombine- res to perspektiver fra de foregående artikler. Her ses kravet om bevægelse 45 minutter om dagen som en mulig vej at gå, når man vil nedbringe elevernes fokus på sammenligning og indbyrdes konkurrence til fordel for et mere lærings- og procesorienteret perspek- tiv. De pointerer, at læreren ikke kun har et ansvar for at få eleverne til at passe ind i skolens testkultur, men i lige så høj grad for at skabe rum for lærings- og udviklingsprocesser, der kan styrke eleverne som hele mennesker.

Snyd i forbindelse med afleveringer, tests eller afgangsprøver er tilsyneladende et stigende problem. I artiklen ”Et opgør med snydekulturen – om udskolingslevers incitament for at omgå sandheden i afleveringer” retter Maria Bjerre Linnemann blikket mod

den problematik. Artiklen hviler på en kvantitativ undersøgelse omkring elevers motivation for at snyde. Den peger blandt andet på en udpræget ængstelighed for ikke at være god nok. Maria Bjerre Linnemann spørger i den forbindelse, om det ikke i det lange løb kunne betale sig at satse mere på undervisningsdifferentiering og formativ feedback, og hermed chancen for, at den enkelte elev oplever at magte opgaven.

Den sidste artikel i dette tidsskrift handler om elevernes skriftsproglige udvikling i alle fag. Forfatterne Susanne Kristensen og Helle Voigt Støve henleder vores opmærksomhed på den velkendte og aktuelle udfordring, at det er alle læreres ansvar at bidrage til elevernes skriftsproglige udvikling og formidle viden om læsemåder i netop deres fag. De har derfor udviklet et redskab til skolerne med henblik på at bringe klarhed over, hvordan lærerne håndterer opgaven. I artiklen "Skriftsproglig udvikling i alle skolens fag" kategoriserer forfatterne lærerne i fire typer, og slutteligt kommer de med bud på handleplaner for hver enkelt type.

Dette nummer præsenterer således tanker og tematikker, der rører sig blandt nye lærere i slutningen af studiet

og starten af lærerlivet. En periode hvor man trods travlhed har en unik chance for at se skolen og læreruddannelsen og sammenhængen herimellem med friske øjne. Det er vores håb, at artiklerne giver anledning til både refleksion og inspiration.

Rigtig god fornøjelse!

*Lisbeth Lunde Frederiksen
og Anne Bock, april 2018*

ARTIKEL

Hvad skal vi med billedkunst i folkeskolen?

Hvordan billedkunstundervisningen kan styrke elevernes sociale kompetencer

Af Mette Lynggaard Andreassen

Jeg står første gang over for 3.b i mit vikariat i billedkunst. Jeg er i gang med at introducere vores emne om venskab, da en elev pludselig udbryder; "Jamen Mette, vi har billedkunst nu. Vi skal altså lave billeder og ikke arbejde med venskab". Det er helt tydeligt, at hun har en klar forventning til, at i billedkunst skal hun lære at male, tegne osv. Men er det nu også, hvad faget billedkunst går ud på? Skal vi i billedkunst bare lære de tekniske færdigheder, og så er det godt nok?

Jeg vil i denne artikel sætte fokus på, at billedkunst er et kunstneriskæstetisk fag, hvor eleverne giver visuelt udtryk for oplevelser, holdninger, følelser og fantasier, og dermed kan opnå erkendelse af sig selv og forståelse af omverden (Undervisningsministeriet 2016). Jeg vil vise, at billedkunst er meget mere end blot at lære tekniske færdigheder. Gennem mit bachelorprojekt har jeg undersøgt, hvordan man gennem arbejde med æstetik kan fremme sociale kompetencer hos eleverne. Det kom ikke som nogen overraskelse, at samarbejde og lærerens rolle har stor betydning for elevernes interaktion med hinanden og udvikling af sociale kompetencer. Jeg vil i denne artikel bidrage med nogle metoder og værktøjer i billedkunstundervisningen, der kan styrke elevernes sociale kompetencer.

Hvorfor arbejde med sociale kompetencer?

Jeg har gennem mit bachelorprojekt undersøgt, hvordan lærerrollen, indholdet og metoden i billedkunst har indflydelse på udvikling af elevernes sociale kompetencer. Men hvorfor er det overhovedet vigtigt at arbejde med elevernes sociale kompetencer? Jeg har både i billedkunst og i andre af skolens fag ofte oplevet, at eleverne kommer i konflikt med hinanden. Eleverne har svært ved at løse konflikterne selv. Flere gange har jeg skullet stoppe min undervisning for at løse konflikter mellem eleverne. Det er en udfordring i fagene, at elevernes konflikter er forstyrrende for undervisningen. Konflikterne kan hæmme elevernes mulighed for at opnå de enkelte undervisningsmål, da de helt kan stoppe den planlagte undervisning. Samtidig kan konflikterne skade de gode relationer i klassefællesskabet og være en hindring for elevernes udvikling af sociale kompetencer og trivsel. Begge problemer kan gøre det svært at opfylde folkeskolens formålsparagraf stk. 3; "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Folkeskoleloven, 2016, § 1, stk. 3). For at blive demokratisk dannede skal

eleverne lære at værne om fællesskaber. De skal lære at sætte sig i andre menneskers sted. For at kunne udvikle elevernes faglige kompetencer i skolen skal der fokuseres på personlige og sociale forhold i skolen. Det enkelte barn skal have personligt selvværd og trives for at være i stand til at kunne samarbejde med andre i klassen (Rasmussen & Petersen, 2006; Fibæk Laursen, 2006) Styrkelse af elevernes sociale kompetencer giver mulighed for at forebygge misforståelser og konflikter i klassefællesskabet.

Udvikle indhold fra et fælles emne til temaer

Når der arbejdes ud fra et fælles emne, åbnes der op for samtale. Dette har Ole Laursen (1997) og Benny D. Austring og Merete Sørensen (2006) arbejdet med. Samtalen gør, at der sættes krav til den sansende- og følelses- og tankemæssige virksomhed. Læreren skal i fællesskab med eleverne udvikle indholdet gennem arbejde med temaer. Det er vigtigt, at det er temaer, som er relevante for den enkelte. De valgte temaer skal således rumme en følelses- og tankemæssig og sanselig kvalitet, der vækker en impuls hos eleven, som således får lyst til at udtrykke sig. Det hele lyder jo meget godt, og det er en interessant tanke at udvikle undervisningen sammen med eleverne gennem det billed-

skabende arbejde. Eleverne vil således ikke blot blive kloge på sig selv, men også på hinanden og verden i det hele taget. Men da jeg mødte virkeligheden i 3.b, hvor vi skulle arbejde med venskab, så tingene anderledes ud. Deres forventninger til faget blokerede for den sans-, følelses- og tankemæssige virksomhed. Tidligere årsplaner viste også, at undervisningen var styret af, at eleverne skulle lære at lave billeder med forskellige teknikker og værktøjer. F.eks. skulle de male solsikker som Vincent Van Gogh, tegne og farvelægge tigre, tegne efter et æble osv. Som sådan er der ikke noget i vejen med, at eleverne lærer forskellige teknikker og lærer at bruge forskellige værktøjer, og Undervisningsministeriets (2016) færdigheds- og vidensmål lægger også vægt på disse. Men teknikken bør ikke indlæres for teknikkens egen skyld, men i stedet bruges som et middel i den billedskabende proces. Det betyder altså, at det er en proces at få eleverne til at se billedkunstundervisningen mere som et kunstneriskæstetisk fag end blot et fag, som bygger på teknikker. Når dét lykkes, kan elevernes sociale kompetencer udvikles, da de gennem samarbejdet om udvikling af indhold, kan have indflydelse på deres egen læring. Ligeledes kan eleverne føle sig set, når læreren tillægger deres forståelse og mening værdi. I en anden 3. klasse, hvor eleverne var ved at udvikle temaer omkring emnet; "Hvad vi gør imod hinanden, som ikke er rart", kunne jeg observere, hvordan dialogen mellem eleverne var med til at fremme deres sociale kompetencer. Eleverne skulle udtrykke deres følelser ved at fortælle om en konkret situation til en anden elev. Denne skulle så prøve at sætte sig i den andens persons sted (Andreassen 2017).

Motivudvikle med skitse

Dialogen og samtalen er vigtig, men det er lige så vigtigt, at eleverne får noget i hænderne lige efter, da den betydningsfulde samtale om indholdet kan gå tabt, når fokus efterfølgende udelukkende handler om tekniske færdigheder i billedfremstillingen. Her er skitsearbejde et rigtig godt stykke værktøj. Jeg har erfaret, at der er stor potentiale i at lave rumlige skitser. Det åbner nemlig op for nye muligheder, hvis man vælger et materiale, som er nemt at modellere med, og som kan bruges som sammenføjning fx ostevoks. Eleverne kan med den rumlige skitse hurtigt undersøge, hvad der sker med bl.a. personens udtryk ved at ændre på kropssproget. Hvad fortæller kropssproget, når armene er krydset ind over maven? Eller bør armene i stedet være oppe over hovedet? Hvilket motiv viser din oplevelse og følelser bedst? Eleverne har her mulighed for at motivudvikle deres billede ved at afprøve forskellige virkemidler.



"Trøst", Skitseskulptur. Elev, 3. kl.

På skitseskulpturen "Trøst" har eleven prøvet at lave en skitse over, hvordan man kan vise, at "en er ked af det og en ven kommer og trøster personen." Det er tydeligt, at eleven har tænkt på

Teknikken bør ikke indlæres for teknikkens egen skyld, men i stedet bruges som et middel i den billedskabende proces.



ARTIKEL

Eleverne kan med den rumlige skitse hurtigt undersøge, hvad **der sker med bl.a. personens udtryk ved at ændre på kropssproget.**



personernes kropssprog. Eleven har ved personen, der er ked af det, bevidst valgt, at hovedet skal være foroverbøjet, og hænderne skal op til ansigtet (Andreassen, 2017).

Det er afgørende for elevernes arbejde og motivudvikling, at læreren samtaler med eleverne under arbejdet. Motivudvikling er ligesom udvikling af indhold, noget som eleverne skal lære. Olga Dysthes (2000) begreb om autentiske spørgsmål, der kan udfordre elevernes forståelse og tænkning samt evne til at se sammenhænge, kan være givende for læreren i arbejdet med, at eleverne får en bedre forståelse for, hvordan man kan bruge kropssproget i billedfremstilling.

Æstetisk læringsproces

Æstetiske læringsprocesser rummer et betydeligt læringspotentiale, hvor eleven har mulighed for at lære noget om sig selv og verden samt forstå helheder og sammenhænge. Æstetiske læreprocesser kan skabe rum for at kommunikere om, hvordan tilværelsen føles for den enkelte elev og i samspil med fællesskabet (Austring & Sørensen, 2006). Jeg har haft succes med at tænke denne læringsproces ind i billedkunstundervisning med henblik på at udvikle sociale kompetencer hos eleverne. Jeg har ladet eleverne arbejde ud fra egne oplevelser for at skabe en situation, hvor eleverne både kan erfare, reflektere og erkende. De skal kunne kommunikere om de følelser, der er forbundet med en bestemt oplevelse. Her har jeg arbejdet ud fra Hansjörg Hohr og Kristian Pedersens (2004) tre erfaringsformer; følelse, oplevelse og analyse. Følelsen er grundlaget for oplevelsen, og begge danner de udgangspunkt for analysen. I praktikklassen tog arbejdet udgangspunkt i en følelse. De skulle tænke på en ople-

velse, hvor de følte, at der var nogen, som gjorde noget mod dem, som ikke var særlig rart. Én elev kunne ud fra det at mærke følelsen sætte det i relation til en oplevelse, hvor hendes forældre skændtes. Hun skulle forklare, hvorfor hun havde den følelse, når hendes forældre skændtes til den anden i gruppen. Ved at bruge sproget kunne eleven blive mere opmærksom på oplevelsen og kunne reflektere over følelsen. Da eleven efterfølgende skulle lave skitser, skulle hun gennem billedsproget formidle sine erfaringer og tolkninger vedrørende følelsen, hun havde, når mor og far skændtes. Eleven udvikler derved erkendelser om det, hun laver billeder om, ud fra sin billedsproglige formåen. Det er vigtigt at være opmærksom på, at denne proces ikke sker af sig selv. Som lærer skal man give eleven nogle redskaber og færdigheder til at kunne lave billeder (Skov, 2009). Det kan både være de tekniske færdigheder i at modellere skulptur af ostevoks eller den viden om kropssprog, der er nødvendig for at analysere og lave skulpturen.



"Mine forældre skændes", Skitsekulptur. Elev, 3. kl.

På skitsekulpturen "Mine forældre skændes" kan man se, at eleven aktivt bruger kropssproget til at formidle sin

følelse og oplevelse. Der er en stor kontrast i kropssproget mellem forældrene og hende selv. Forældrene står med store armbevægelser, hvorimod hun sidder sammensunken med hænderne omkring benene og hovedet foroverbøjet. Ved at bruge billedsproget har eleven reflekteret over, hvordan man ser ud, når man skændes, og hvordan man ser ud, når man ikke har det særlig rart. Denne refleksion kan eleven tage med sig, når hun indgår i relationer med andre, og derved er hendes sociale kompetencer også blevet udviklet (Andreassen, 2017).

Præsentation og en afsluttende billedsamtale

Billedfremstillingen skal følges op med en præsentation og en afsluttende billedsamtale. Her skal eleven eller gruppen dele deres billede og fortælling med resten af klassen. Gennem præsentationen kan de udvikle deres egne forståelser både af sig selv og

af de andre i klassen. Det er vigtigt, at læreren tydeliggør, at præsentationens indhold skal have en sådan kvalitet, at modtageren har mulighed for at afkode oplevelsen som et æstetisk udtryk, for at de kan bruge hinandens erfaringer og refleksioner i klassen. Derved tager læreren elevernes billeder alvorligt og sætter høje forventninger til deres arbejde, samtidig med at billederne værdsættes. Dette vil skabe kvalitet i elevernes billedfremstilling og give mulighed for at sociale kompetencer kan udvikles (Austring & Sørensen, 2006). I den afsluttende billedsamtale skal eleverne reflektere over egen læring. Dette skal åbne op for at kunne udtrykke sig gennem billedsproget i andre sammenhænge og således give dem handlemulighed. Ligeledes skal de kunne sammenligne egne billeder med de andres i klassen for på den måde at forstå det klassefællesskab, de er en del af, og forstå sig selv i det fællesskab (Andreassen 2017).

Jeg vil som afslutning understøtte, at vi i billedkunstundervisningen bør tillægge processen større værdi og ikke blot fokusere på det færdige produkt. Der er masser af læringspotentiale i at have fokus på processen, både billedkunsthagligt og for elevens sociale udvikling. Der skal være tid i undervisningen til at udvikle indholdet med eleverne, hvor eleverne samtidig kan motivudvikle i dialog med læreren og hinanden. Det er bl.a. ud fra disse ting, eleverne har mulighed for at udvikle de sociale kompetencer. ♦

ARTIKEL

Litteratur

Andreassen, M.L. (2017). *Styrkelse af elevens sociale kompetencer gennem tematisk billedfremstilling i billedkunst*. Professionsbachelor på Læreruddannelsen

Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag

DCUM (2016) *Sociale kompetencer*. Lokaliseret på <http://dcum.dk/artikler-og-debat/sociale-kompetencer>

Dysthe, O. (2000). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I Dysthe (red.), *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. (1. udg., s. 215-243). Århus: Forlaget Klim.

Fibæk Laursen, P. (2006). Ja tak til evidens – rigtig fortolket. *Unge Pædagoger*, (3) 3-13

Folkeskoleloven, LBK nr. 747 af 20/06/2016. § 1.

Hohr, H. & Petersen, K. (2004). Det æstetiske som kundskabsform. I H. Hohr & K. Petersen (Red.). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. (1. udg. s. 11-38) Dansk lærerforenings Forlag

Laursen, O. (1997). Mødet – om samtales betydning. *Billedpædagogisk tidsskrift*, 1, s. 5-7

Skov, K. (2009). Visuelle kompetencer i fag og tværfaglighed — om undersøgelse, erkendelse og formidling. I K. Fink-Jensen & A.M. Nielsen (Red.). *Æstetiske læreprocesser – i teori og praksis* (Udg. 1 s. 47-57) Værløse: Billesø & Baltzer

Rasmussen, C.S. & Pedersen, A.K. (2006). Kaos i klassen – eller kommunikation og konflikthåndtering? *Unge Pædagoger*, 5(5), s. 29- 38

Undervisningsministeriet (s.a.). *Læseplan for faget billedkunst*.

Lokaliseret på <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20billedkunst.pdf>

Undervisningsministeriet (2016). *Billedkunst*.

Lokaliseret på <http://www.emu.dk/sites/default/files/Billedkunst%20-%20januar%202016.pdf>

ARTIKEL

Børn læser voksenpoesi

- når lyrikundervisningen bliver øjenåbnende

Af Nina Meineche

“Ved at undsige sprogets krav om funktionalitet kan poesi frembringe skønhed, hvorved jeg forstår et nærmest uimodståeligt indslag af noget, der er gyldigt i sig selv, i kraft af sin suveræne selvfølgelighed.” Således slår litteraturhistoriker Erik Skyum-Nielsen et slag for poesien. Selvsamme slag forsøgte jeg at slå i min 4. årspraktik, med netop det formål, inspireret af Skyum-Nielsen, at åbne indskolings-elevernes øjne for den subtile skønhed i verden, teksten og sproget.

Som lærere er vi privilegerede at leve i en tid, hvor det bugner med spændende alders- og niveautilpasset undervisningsmateriale på skolebiblioteker og CFU'er. Men konsekvensen af kontinuerligt at vælge det tilpassede materiale bliver, at man fravælger det utilpassede, men, i forhold til verden, autentiske materiale. Dette kan være skøn- eller faglitteratur, der ikke er skrevet med noget direkte uddannelses- eller dannelsesmæssigt formål, og som ikke er tilpasset ét bestemt publikum.

Jeg har igennem min tid på læreruddannelsen syntet at opleve en tendens, der hed, at undervisningen skulle tage

udgangspunkt i elevernes egne interesser og forudsætninger, med henblik på at skabe motivation. I mine øjne fører dette ikke nødvendigvis til en større horisontudvidelse, men derimod en videredyrkning af dét eleverne allerede kender til. Skyum-Nielsen påpeger samme problematik, og hvordan dette kan føre til, at det kvalificerede kunstneriske udtryk på forhånd må vælges fra, da dette udspringer af en anden livsverden end den, der ligger eleven nærmest. Selvfølgelig skal elevernes forudsætninger altid tages i betragtning, men måske vi skal passe på med ikke selv at skabe begrænsninger og for hurtigt konkludere, hvad eleverne kan og ikke kan. Skolens fornemste opgave, og dét der gør lærerjobbet til et af de bedste jobs i verden, er netop, at vi lærere skal åbne verden op for eleverne. Åbne op og folde ud, så eleverne bliver bekendte med en mangfoldighed af fænomener, sprog og begreber, der kan betage og pirre dem, og igangsætte en nysgerrighed og lyst til egen udforskning. Her har den ikke-tilpassede poesi en force, der ligger langt fra de fleste lærebogssystemer.

Poesiens øjenåbnende potentiale

Men hvad er det lige netop poesien kan, når vi taler om at åbne verden op for eleverne? Ifølge Løgstrup formår den at “rive det slør væk, hvormed vi til daglig banalisere vores omverden” samt “at vække en forundring for den tilværelse, vi befinder os midt i” (Bugge, 2014). Poesien kan med andre ord give os en viden om verden på et subtilt og ikke-trivielt plan, og denne viden erfares gennem en fordybelse i sproget og det enkelte ord, der i poesien står klart, får plads og rum og er nøje udvalgt. Poesien har en helt særlig evne til at få os til at dvæle ved både verden og sproget. En egenskab der står i kontrast til vores høj-accelererede samfunds værdsættelse af fart og effektivitet. Denne kalder Løgstrup for poesiens øjenåbnende potentiale.

Poesien kan således både være et åndehul i en hektisk og målstyret virkelighed, samt en indgang til verden og til sproget. Digtet er en genre med relativt svage genrekoder, hvorfor det er vanskeligt at sætte en finger på, præcis hvad poesi og digtning ér. Det betyder også, at der i poesien er brud på sproglige konventioner, hvormed alt

bliver muligt. Dermed bliver poesien og digtene glimrende undervisningsmateriale, hvis man ønsker at vise eleverne, hvordan sproget indeholder en vis plasticitet og kan formes, bøjes og modelleres til fantasien sætter grænser.

Uden en indskrevet læser

På baggrund af ovenstående refleksioner og en egeninteresse i digtning, udformede og udførte jeg i min 4. års-praktik på Læreruddannelsen i Aarhus et undervisningsforløb målrettet en 2. klasse, der centrerede sig om poesi og digte, der ikke er skrevet med barnet som indskrevet læser og dermed ikke på forhånd har et bevidst uddannende formål; det, jeg kalder voksenpoesi.

Jeg ville undersøge, hvad der sker, når man præsenterer børn for sprog, begreber og fænomener, der ligger udenfor deres egen begrebs- og livsverden, og hvilke muligheder og begrænsninger disse rummer i forhold til elevernes abstraktionsevne og sprogbevidsthed. Størstedelen af den litteratur, vi bruger i skolen, er børnelitteratur skrevet til børn, men af voksne. Den har lige fra nogle af de allerførste bidrag, heriblandt Rousseaus *Émile* ou de

l'Éducation fra 1762, været kendetegnet ved et bevidst dannelsesmæssigt og opdragelsesorienteret mål (Weinreich, 2006). Således forholder det sig stadig, på trods af at målet har ændret sig i takt med samfundet.

Voksenlitteraturen – heriblandt også digte – er derimod som oftest skrevet til alle, der måtte finde den interessant at læse, hvorfor det er mere op til den enkelte læser at afgøre, om han indgår i målgruppen. Den rummer et dannelsesmæssigt og sprogligt potentiale, men det er ikke voksenlitteraturens mål at danne og uddanne, som det i høj grad gælder for børnelitteraturen. Ved ikke kun at tage udgangspunkt i dén litteratur og de materialer, der på forhånd er skrevet med barnets udvikling i mente, åbnes der op for nye muligheder i undervisningen. Grænserne for mål og indhold udviskes, og verden åbnes op.

Poesien i praksis

Hensigten med forløbet var at vise eleverne, hvad sprog også kan. Jeg ville præsentere dem for verden, som den er, ikke-adapteret, gennem sproget, og vise hvordan poesien og digtet særligt kan få os til at dvæle ved den. Der var således både et sprogligt – og et mere

alment dannende formål – fra min side – men vel at mærke ikke på forhånd indskrevet i materialerne. I løbet af de 5 uger forløbet strakte sig over, skulle eleverne både læse voksenpoesi og skrive egne digte, og som en stilladsering hertil blev deres sanseapparat og sproglige bevidsthed trænet gennem diverse små øvelser, der i sig selv kom til at fremstå som små fine digte. At være bevidst om sanseindtryk og sprog kan fungere som en indgang til både læsningen og egen udarbejdelse af digte. Sanseindtrykkene skulle i særdeleshed hjælpe eleverne til at få øjnene op for det subtile i verden – noget der ofte bliver gjort til genstand i poesien.

Det første møde

På undervisningsforløbet dag 1 blev eleverne præsenteret for Inger Christensens Alfabetdigte. Dette, tænkte jeg, måtte være den ikke-adaptede udgave af Halfdan Rasmussens ABC, skrevet ikke udelukkende til børn, men til et åbent publikum og med poesien som sit eget mål. Den påpeger verdens stor- og mangfoldighed i kraft af de mange opremsede substantiver. Digtene kom ét ad gangen op på smartboardet, hvor de blev læst højt,

ARTIKEL

Måske vi skal passe på med ikke selv at skabe begrænsninger og for hurtigt konkludere, hvad eleverne kan og ikke kan.



og eleverne fortalte, hvilke ord de ikke kendte i forvejen. Ord som cerebellum, brint, cikorie og cikader blev spurgt ind til og forsøgt forklaret. Grundet digtens utraditionelle sætningsopbygning med mange gentagelser og den store mængde af svære ord, var formen ugenkendelig og betydningstæthed høj. På førstedagen blev det helt klart, at digtet kræver en særlig opmærksomhed, der forudsætter en ro og en evne til at fordybe sig. Desuden blev det tydeligt, hvordan de nye ord i voksenpoesien på én og samme tid er en stor "semantisk udfordring" og vækker en omverdensinteresse, hvor sidstnævnte kom til udtryk gennem "hvad betyder det?"-spørgsmål og ønsker om at bidrage med personlige erindringer, der relaterede sig til ordene. Inger Christensens digte havde altså et øjenåbnende potentiale, som blev forløst i den forstand, at eleverne fik udvidet deres begrebsapparat og ordforråd. De første digte i Alfabetdigt-samlingen er meget korte og betydningstætte, hvorfor det enkelte ord netop får den opmærksomhed, det fortjener.

Når børn skriver poesi

Det stod hurtigt klart, at arbejdet med voksenpoesien krævede en høj grad af stilladsering og lærerstyring. Det skaber nogle metodemæssige begrænsninger i undervisningen, da eleven er afhængig af lærerens forklaring og læsning af ukendte ord, samt hjælp til at navigere i teksten som helhed og sætte den i relation til den på forhånd kendte børneverden.

Da eleverne senere i forløbet selv skulle producere digte, blev det mere og mere tydeligt, hvordan de her havde en særlig fordel ved netop ikke helt at kunne gennemskue digtgenrens eller sprogets generelle, regler og konventioner, og hvordan dét at forstå ord i

sin bogstaveligste forstand kan puste liv og magi i abstrakte og metaforiske sætninger.

Nogle lektioner henne i forløbet fik eleverne hver udleveret et lille kort med et billedsprogligt udtryk, som alle var håndplukket fra Simon Grotians digte i digtsamlingen 'Å'. Blandt udtrykkene var bl.a.: *Åen spiser garn, Månen og dræbersneglen vil sluge denne sommer, Åen sluger digtene, Stjernesnegle og Jeg knækkede min blyant på et verdenshjørne*. Der er her tale om ikke blot metaforer, men billedsproglike udtryk der overskrider de betydningsmæssige konventioner for hvilke ord, der kan sættes sammen. Først skulle eleverne tegne deres billedsprog – det vil sige omsætte et abstrakt sprogligt udtryk til et konkret visuelt udtryk, og herefter skulle de skrive en lille historie med udgangspunkt i billedsproget. Gennem elevernes egen lille fortælling skulle de således anvende og fortolke billedsproget, med henblik på at opnå en forståelse for, at alt er muligt i tekstens verden – særligt i digtet, og at sproget kan have en billedfremkaldende virkning, der gør teksten stærk og levende.

Alle elever formåede at omsætte deres billedsprog til en tegning, og det var kun udtrykket "Livet rør i store skaller", der vakte problemer, og dette er i den grad forståeligt – for hvordan kan otteårige børn begribe et fænomen som livet? På trods af at eleverne blot havde fået at vide, at de skulle skrive en lille historie, bar stort set alle præg af digtgenren, grundet kortheden, nærheden der skabes gennem billedsproget og en vis grad af selvrefleksivitet.

Eksempler på elevernes små tekster:

Hjertet står på plænen

"Hjertet står på plænen. Det banker

hordigt. Det venter på at komme ind i varmen. Hjertet er liser blankt som et spejl. Jeg tager hjertet af plænen."

Jeg knækkede min blyant på et verdenshjørne

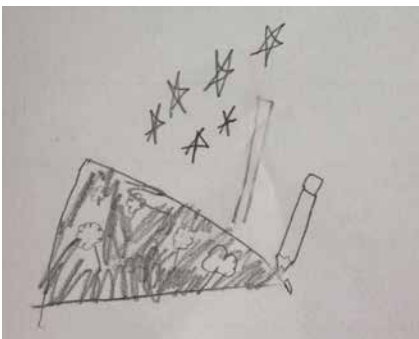
"Jeg går hen til et verdenshjørne og knækker min ny blyant og går igen. Hvad sker der mon. Slut."

Solsorten flyver med haven i tænderne

"Solsorten flyver med haven i tænderne. Men det er min have. Den solsort er dum. Jeg vil have min have tilbage"

Små historier skrevet med udgangspunkt i et billedsprog, 2. kl.

Det interessante ved elevernes produktioner – digte eller historier – er, at de afspejler mødet mellem barnet og voksenpoesien. Simon Grotians tekster, som er et billedsprogligt udtryk for noget dybere, der er erfaret i og omkring verden, tages af eleverne alvorligt og forstås på ganske bogstaveligste vis, så en ny mening opstår.



Elevtegning af det billedsproglige udtryk "Jeg knækkede min blyant på et verdenshjørne"

Pusle-poesi

I en af de sidste lektioner af forløbet, fik eleverne udleveret en konvolut med en

håndfuld små sedler, hvorpå der på hver stod ét ord. Eleverne skulle, to-og-to, med limstift på karton, sætte ordene sammen til små korte tekster. Jeg havde ikke på forhånd sagt, at eleverne skulle lave digte, men blot at de måtte skrive, lige hvad de ville, og at det gerne måtte være underligt, sjovt og ikke nødvendigvis skulle kunne lade sig gøre i virkeligheden. Det eneste formmæssige krav var, at teksten skulle sættes op strofe under strofe. Denne øvelse viste, at eleverne i høj grad er i stand til at frembringe poesi og digtning, der bærer præg af nærhed, selvrefleksivitet og et legende, billedrigt og abstrakt sprog som vækker en forundring i os for den tilværelse, vi befinder os midt i. Netop således forklarer Løgstrup også poesiens egenskaber. Og dette formåede de på trods af den ukonkrete genre uden faste rammer og regler for hverken form eller indhold, og på trods af en sproglig bevidsthed og et abstraktionsniveau, der stadig er under udvikling. Måske er det endda en fordel, at de endnu ikke er helt bevidste om sproget og grammatikkens konventioner, da det således må være lettere at bryde dem, som vi bl.a. ser det i sætningerne: "jeg et æble brombær" og "en kasket i historien". Her er der både brud på semantiske, og syntaktiske sprogkonventioner. Den eksperimenterende indholdsside vidner desuden om en ganske veludviklet forestillingsevne.

Det dialogiske klasserum puster liv i poesien

Centralt i hele forløbet stod dialogen, inspireret af professor i pædagogik Olga Dysthes teori om det dialogiske klasserum. Her er det klassens flerstemmighed, der gennem dialogen, skaber meningen, hvoraf eleverne lærer noget om både dem selv og den verden, de er en del af.



Eksempel på pusle-digt skrevet af to elever i 2. klasse

I dette klasserum værdsættes og anerkendes den enkeltes elevs stemme gennem brugen af autentiske spørgsmål, der søger at afklare elevens egen opfattelse af og erfaring med digtet og poesien. Denne fremgangsmåde var helt essentiel i arbejdet med digtene, da målet ikke var et bestemt facit, men udviklingen af elevernes subjektive fortolkningsevne af egne og andres nedskrevne sanseerfaringer. Det var uden tvivl lettest at snakke på klassen om elevernes egne digte, mens de svære begreber i voksenpoesien, udfordrede dialogen, om end de også åbnede den op.

Dette leder os videre til spørgsmålet om poesiens eksistensberettigelse i et målorienteret samfund. Erik Skyum Nielsen peger på, at poesien kan frembringe skønhed. Løgstrup mener, at den kan få os væk fra vores fantasiforladte vanetænkning, som gør alting trivielt. Men hvad kan vi rent konkret bruge poesien til i undervisningen, når vi ikke jagter et bestemt mål? Olga Dysthe stiller også spørgsmålet; er det dialogiske klasserum en utopi, eller kan det forenes med den test- og målorienterede skolevirksomhed? (Dysthe, 1995). Hendes (og mit) svar er ja, grundet i en tro på, at læreren både kan fungere som

ARTIKEL

evalueringsinstans og som øjenåbnende dialogparter. Skyum-Nielsen viser, hvordan poesien er alt det, vort nutidige samfund ikke er. Hvor kvantitet er en del af samfundets styrende norm, rummer poesien egenskaber, der ikke kan måles og vejes – såkaldte ikke-kvantificerbare kvaliteter. Hvor funktionalitet præger vort samfund, har poesien ingen nytte, der rækker udover sig selv – ingen umiddelbar anvendelighed. Og slutteligt, hvor samfundet er rationelt styret, lader poesien sig ikke begrunde i noget eksternt, men begrunder sig selv (Skyum-Nielsen, 1998). Dette er elementer, der kvalificerer poesien, men om ikke andet også vanskeliggør den.

Elevernes pusledigte viste, at børn er i stand til at skrive øjenåbnende poesi, hvis blot de får sat nogle rammer. Inger Christensens digte, sanse- og sprogøvelserne viste, på trods af en udfordring med at holde koncentrationen, hvordan eleverne blev bevidste om både sprog, egne erfaringer og nye begreber. Elevernes små Grotrian-inspirerede digte viste, at eleverne havde en ganske veludviklet forestillingsevne, som sikkert kan blive endnu stærkere, hvis læsningen af digte fortsætter. Eleverne blev introduceret til måder, hvorpå de kan få en fornemmelse for det subtile i verden. Denne fornemmelse er svær at måle, men ifølge Skyum-Nielsen, er dette slet ikke så

skidt; "Det er godt for mennesker med noget, der ikke er godt for noget. Der skal altid være noget i menneskers liv, der ikke kan og ikke bør begrundes. At søge alting målt, brugt og begrundet, dét er den visse død" (Skyum-Nielsen, 1998) ♦

Litteratur

- Baltsersen, J., Skyggebjerg, A. K. & Skyum-Nielsen, E. (2003). At bakse med sproget – Digte i undervisningen (1. udg.). København: L&R Uddannelse
- Bugge, D. (2014) Løgstrup & Skolen (1. udg.). Aarhus: Klim
- Dysthe, O. (1995) Det flerstemmige klasserommet – Skrivning og samtale for å lære. Oslo: Gyldendal.
- Grosbøll, J. & Wrang, J. Z. (2011). Fornemmelser for sprog på begyndertrinnet (1. udg.). København: Academica
- Information (2003) Da børnene fik noget at læse i. Lokaliseret d. 27/3 2017 på: www.information.dk/kultur/anmeldelse/2003/10/boernene-fik-laese
- Mailand, M. K. (2012) Genreskrivning i skolen. (1. udg.) København: Gyldendal.
- Skyum-Nielsen, E. (1998) Hvad skal vi med poesien? I: Modersmål-Selskabets årbog, s. 55-62
- Skyum-Nielsen, E. (2003). Sproglig appetit – poesi i undervisningen. I: Baltersen, J., Skyggebjerg, A. K. & Skyum-Nielsen, E. At bakse med sproget – Digte i undervisningen (1. udg.). København: L&R Uddannelse.
- Strömqvist, S. (2004). Børns tidlige sprogudvikling. I: Bjar, L., & Liberg, C. Børn udvikler deres sprog. (1. udg.). Gyldendal.
- Weinreich, T. (2006): At skrive børnelitteraturhistorie. I: Larsen, M. E., Weinreich, T., Øster, A., Glasenapp, G. V., Mortensen, H., Kåreland, L., Henkel, A. Q., Søndergaard, K. L. Nedslag i børnelitteraturforskningen. (1. udg.) Roskilde universitetsforlag

ARTIKEL

For klog til folkeskolen?

De bedst begavede elevers trivsel, læring og udvikling

Af Morten Bødker Nielsen

Undervisningsministeriet fremlagde i 2012 en ny plan for folkeskolen i Danmark. Dette betød blandt andet, at folkeskolen skulle "udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan". Men kan alle børn nu også det? Er der ikke et loft over, hvor meget man forventer af et barn på de forskellige klassetrin? Og hvad sker der, hvis eleven aldrig oplever at blive udfordret fagligt, men altid bare stryger gennem opgaverne som en leg? Og er det i det hele taget "cool" at være dygtig og dygtigere end de fleste? På baggrund af de spørgsmål satte jeg mig for at undersøge, hvordan de bedst begavede elever i folkeskolen opleves, og hvordan deres trivsel, læring og udvikling varetages.

Det er klart at med Undervisningsministeriets mål om, at alle børn skal blive så "dygtige som de kan", og at der samtidig er et mål om, at andelen af de elever, som scorer allerhøjest i nationale og internationale test skal stige, lægges der et vist pres på folkeskolen i

forhold til at løfte alle elever. De fagligt udfordrede, såvel som de fagligt stærke elever skal rykkes. Ser man på forskning fra KORA (Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning) og internationale studier, ser man et billede af, at de allerdygtigste elever ikke rykkes i samme grad, som de fagligt svageste gør det. Derfor er et relevant spørgsmål; hvad gør den danske folkeskole og lærerne her for at løfte de allerdygtigste elever eller de bedst begavede elever på en årgang?

Lærernes perspektiv

Benjamin Bloom, som nok er mest kendt for sine taksonomiske niveauer, har tidligere lavet talentforskning. Noget af det, han fandt, var, at der ikke i så høj grad var tale om exceptionelle børn, men exceptionelle miljøer. Derfor var det relevant at se på, hvordan omgivelserne spiller en rolle i forhold til de bedst begavede børns læring, trivsel og udvikling. At det miljø der eksisterer omkring børnene, er af afgørende

betydning, er således vigtigt at have for øje, når der skal tænkes ind, hvordan denne gruppe børns læring, trivsel og udvikling bedst varetages. Devisen om, "at de klarer sig nok", holder derfor ikke helt i længden. Hvis omgivelserne aldrig støtter op om barnet, så sker der ikke læring eller udvikling, og trivslen kan heller ikke siges at være i top, hvis eleven gang på gang bliver overladt til sig selv. Dette afhænger i høj grad af, hvordan klasseledelsen varetages, og det er derfor et fornuftigt udgangspunkt at se på, hvordan de enkelte lærere varetager denne opgave og støtter op om, at der skabes exceptionelle miljøer. Disse kan ikke blot de bedst begavede elever have gavn af.

Hvem er de bedst begavede elever

Når man taler om de allerdygtigste eller de bedst begavede elever, er det gavnligt at have en definition af, hvem denne gruppe kan være. De bedst begavede elever udgør omkring 10-15% af børnene i den danske folkeskole.

Eleverne defineres normalt ud fra IQ på Weschler-skalaen, hvor en elev med IQ over 115 vil blive betegnet som velbegavet. Det betyder, at der i hver klasse i gennemsnit sidder mellem 2 og 3 elever, som falder i denne kategori. Det er dog kun muligt for en skolepsykolog at foretage tests, som WISC-IV, hvilket betyder, at der ikke altid ligger en udredning af barnets intelligens. Derfor kan mange af de andre tegn, som kan observeres ved de bedst begavede elever, være vigtige at have for øje. Denne gruppe elever vil ofte være svære at få øje på i undervisningen. De vil ofte ikke give udtryk for deres begavelse. De kan endog komme til at opleves som forstyrrende, hvis de som andre folkeskoleelever kommer til at kede sig, simpelthen fordi undervisningen er for nem i forhold til deres niveau (Kobbernagel, Welling, Welling, 2014).

Dette kan blandt andet ses i en undersøgelse foretaget af Dansk Industri i samarbejde med Danske Skoleelever, som viser, at op mod 50% keder sig i undervisningen, fordi den er "for nem". De bedst begavede elever må tænkes at være i denne gruppe elever. Samtidig viste undersøgelsen, at en del af de elever som finder undervisningen let, ofte oplever, at det "at være dygtig" ikke er populært (DI og Danskeskoleelever, 2014).

Da de bedste begavede elever ofte kan være børn, som er meget "i hovedet" – forstået på den måde, at de ofte tænker meget over de situationer, de kommer i – kommer de ofte på kant med andre elever. Deres forståelse af situationer er ofte mere kompleks end andre elevers forståelse af samme situation. Det kan føre til, at de reagerer anderledes. Deres reaktion kan fremstå uforståelig

for andre elever, hvilket får dem til at virke anderledes. Dette forhold mellem deres kognitive forståelse og deres faktiske alder og følelsesmæssige udvikling kan være udfordrende for dem i en skolekontekst. En yderligere faktor, som kan have indvirkning på, hvordan eleven opleves i skolen, er, hvis eleven udover sin høje IQ har en diagnose. Dette vil naturligt være med til at skabe udfordringer af en anderledes karakter.

Skolen et ansvar for at løfte elevernes faglige niveau, og når det kommer til de bedst begavede elever, ligger der også en værdi i, at de møder opgaver, som er vanskelige og ikke kan løses hurtigt og uden megen engagement. Mangel på dette kan føre til, at eleverne senere ikke vil have opbygget arbejdsmetoder til at kunne håndtere vanskelige opgaver, som ikke kan løses hurtigt, og hvor man som elev møder modstand. Hvis denne modstand ikke skal knække eleven, er det vigtigt, at eleven tidligere har mødt opgaver, som kræver vedholdenhed og planlægning.

Trivsel og læring

Der er i undersøgelsen lagt vægt på trivsel, læring og udvikling i forhold til de bedst begavede elever i folkeskolen. En helt naturlig del deraf er derfor undervisningens udformning. Af væsentlig betydning for trivsel er, at man har en følelse af at være inkluderet. Det gælder socialt, altså om man oplever, at man har venner og et tilhørsforhold til den klasse, man går i, og den skole man går på. Det gælder også fagligt, hvor det at føle sig inkluderet handler om, at man oplever at blive udfordret af de opgaver, man stilles overfor, og at de ikke er umulige at løse. Set fra et overordnet perspektiv er trivsel en væsentlig faktor, når man skal tale læring og udvikling.

Hvis denne modstand ikke skal knække eleven, er det vigtigt, at eleven tidligere har mødt opgaver, som kræver vedholdenhed og planlægning.



ARTIKEL

Dette bør derfor danne rammen for, at man overhovedet kan se på læring og udvikling som separate størrelser (Alenkær, 2012).

Undervisningens rammer skal være brede nok til at rumme alle elever, hvilket kræver en vis differentiering i forhold til det faglige indhold. De bedst begavede elever har som alle andre elever brug for at modtage støtte og motivation udefra fra tid til anden. Knud Illeris (2012) lægger vægt på, at læring foregår som et samspil mellem elevens omgivelser og indre motivation – lysten til at lære mere. En af forudsætninger for læring, er da, at der er mulighed for at interagere med omgivelserne, her navnlig andre elever.

Hvad rykker de bedst begavede

De bedst begavede elever rykker sig ikke fagligt på samme måde som andre elever, hvilket en undersøgelse foretaget af KORA har kastet lys over. International forskning viser samtidig, at initiativer, som det Undervisningsministeriet har sat i værk, ofte tilgodeser de fagligt svage elever. Flere lærere, som har deltaget i undersøgelsen foretaget i USA, i forhold til "No Child Left Behind Act", svarer også, at de bruger klart mest af deres tid på at tilgodese de fagligt svage elever i deres undervisning. En del af forklaringen på, hvorfor de bedst begavede elever ikke rykker sig, kan da være manglen på tid og en-til-en lærerkontakt (Loveless, 2008).

KORA har ligeledes foretaget undersøgelser i forhold til, hvad der virker for de bedst begavede elever. Konklusionen af disse undersøgelser er, selvom der dog ikke er et entydigt svar, at eleverne har gavn af at være sammen med andre elever på deres niveau og i sammenhænge,

hvor de udfordres og kan fungere på lige fod med deres klassekammerater. Det, der har rykket eleverne mest, er således, at de har været taget ud af deres normale klasse og har været i et nyt miljø, eksempelvis sommerskoler (Mehlbye, Flarup, Iversen, 2015).

Undersøgelse

Jeg har gennem en række interviews med lærere, der underviser på forskellige alderstrin, forsøgt at danne et billede af, hvordan de oplever de bedst begavede elever i folkeskolen. Det første som var interessant i undersøgelsen, var, at der ikke herskede en helt klar identifikation af de bedst begavede elever. Nogle lærere havde én forståelse af intelligens, mens andre havde en anden. Det er interessant i det omfang, at forståelserne befordrer forskellige handlemuligheder. Det, der dog gjorde sig gældende, var, at der var enighed om, at det var nødvendigt at være opmærksomme på disse elever. De adspurgte lærere synes at have samme forståelse som deres amerikanske kollegaer, idet de også peger på, at der er en ulige fordeling af tid mellem de fagligt udfordrede elever og de fagligt stærke elever.

Lærernes udtalelser i forhold til elevernes læring, taler for, at der er enighed. Der er en forståelse af, at eleverne selv skal være inde over udformningen af mål, og at feedback spiller en vigtig rolle i elevernes læring. Samtidig er der fokus på, at motivationen skal opretholdes, hvilket er centralt for, at eleverne bliver holdt til ilden. Der sættes især fokus på, at det er nødvendigt, at eleverne har et eget drive i forhold til opgaver, og at de selv formår at blive ved at arbejde videre, selvom det er svært. Der er her også tydelige tegn på,

at klassekulturen spiller en vigtig rolle i forhold til, hvordan det "at være dygtig" ses i klassen. Her lægges der vægt på, at forskelligheder er en styrke.

Det gør sig også gældende, når det kommer til de bedst begavede elevers trivsel. Forskelligheder er en del af alle klasserum, men de, hvor det håndteres og tolkes som en styrke, er de klasserum, hvor de bedst begavede elever vil trives. Det handler om den måde, der skabes et klasserum på, og hvordan der formås at inkludere de forskellige elever.

Konklusion

Det som står mest centralt for den enkelte lærer, er helt klart tiden. De er bevidste om de bedst begavede elever og de udfordringer, som de kan stå overfor. De er samtidig bevidste om, hvordan de burde handle i forhold til disse udfordringer og de muligheder, som det giver at have begavede elever i klasserne. Det er dog mere vanskeligt at komme med et klart bud på, hvordan de skal blive bedre til at finde tid til at inkludere dem, både fagligt og socialt.

Andre undersøgelser peger ligesom denne på, at der er mange udfordringer og mange muligheder forbundet med det at være blandt de bedst begavede. Der er især udfordringer i forhold til at føle sig inkluderet og at kunne holde motivationen i forhold til at møde nye opgaver.

Der ligger altså stadig en del arbejde i at få "udfordret alle elever, så de bliver så dygtige, de kan". Men der synes at være en fælles forståelse af, at det er relevant at have de bedst begavede elever med i bestræbelsen. ♦

Litteratur

Alenkær, R. (2012). Den inkluderende skole – en grundbog. København: Frydenlund.

DI og Danske Skoleelever. (2014). Dygtige elever holdes nede i skolen. Lokaliseret på: <https://di.dk/SiteCollectionDocuments/Opinion/Uddannelse/Unders%C3%B8gelse%20blandt%20skoleelever.pdf> (set d. 26/4 2017).

Illeris, K. (2012). Læring. I H. J. Kristensen & P. F. Laursen (Red.), Gyldendals Pædagogik Håndbog (1. udgave, s. 246-261). København: Gyldendal A/S.

Kobbernagel, L., Welling, M. & Welling, R. (2014). Højtbegavede børn i skolen – udfordring og inklusion i praksis. Hjortshøj: GeGe Forlag.

Loveless, T. (2008). An analysis of NAEP data. I T. Loveless, S. Farkas & A. Duffett, High-Achieving Students in the Era of No Child Left Behind. Thomas B. Fordham Insitute.

Lokaliseret på: https://edexcellence.net/publications?field_pub_issue_topic_tid=11 (set d. 26/4 2017).

Mehlbye, J., Flarup, L. H. & Iversen, K. (2015). Indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel. KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

Lokaliseret på: www.kora.dk/media/4147884/10944-hoejt-begavede-boern.pdf (set d. 26/4 2017).

ARTIKEL

Mellem indhold og aktiviteter

– om undervisningens indvirkning på elevernes identitetsforståelse

Af Marlene Lillebæk

Hvad er undervisningens vigtigste formål? Det spørgsmål stillede jeg to lærere på min praktikskole, og uafhængigt af hinanden gav de det samme svar – undervisningens vigtigste formål er, at eleverne får en oplevelse af at lykkes, personligt såvel som fagligt og socialt. Men hvilke muligheder skaber vores undervisning for en sådan oplevelse? Og hvilken betydning har undervisningens indhold for elevernes forståelse af dem selv?

I mit bachelorprojekt har jeg undersøgt, hvilken betydning lærerens valg og behandling af indhold har for identitetsudviklingen hos elever i udskoling. Det viser sig, at lærerens valg af indhold og aktiviteter i undervisningen i høj grad påvirker elevernes tilgang til faget, deres oplevelse af at kunne bidrage og være med, samt deres opfattelse af dem selv.

Denne artikel er et bidrag til at fremme en mere nuanceret forståelse af, hvordan identitet udvikles i en skolekontekst som reaktion på undervisning. Artiklen har som formål at gøre opmærksom på, hvordan vores udvælgelse og behandling af indhold er med til at påvirke elevernes identitetsudvikling, hvorfor det er nødvendigt at

snakke om, og hvordan vi som undervisere kan bidrage til elevernes forståelse af egne muligheder og værdi.

Fag, mål og identitet

Omdrejningspunktet for undersøgelsen har været interviews med to lærere, som underviser i henholdsvis kristendomskundskab og dansk og med to elever, alle fra samme folkeskole i Aarhus. I analysen er det blevet undersøgt, i hvilket omfang lærernes intention med undervisningen stemmer overens med elevernes oplevelse af denne, samt hvilke mulighedsbetingelser der skabes gennem valg af indhold og aktiviteter.

Undersøgelsen viser, at selvom begge lærere vægter den enkeltes oplevelse af at lykkes, er der stor forskel på deres valg af indhold og aktiviteter i undervisningen, og denne forskel har betydning for, hvordan eleverne oplever faget. Hvor undervisningen i kristendomskundskab omfatter arbejdet med abstrakte, alment menneskelige emner som eksempelvis angst, frihed og ansvar, er undervisningen i dansk præget af fagets status som eksamensfag og undervisning i centrale kompetencer som læsning, skrivning og genrekendskab. Dette resulterer i,

at eleverne oplever de to fag forskelligt. Kristendomskundskab beskrives som følgende:

Jeg synes, det er meget godt at lære om de forskellige religioner, og så er der også mange ting, man ikke ved noget om. Vi har fx om sådan noget eksistentialisme. Man tror bare, at religion er kristendom og buddhisme og sådan noget, men ikke at man går i dybden med [andre begreber] [...] Nu har vi om angst og håb, og det handler jo meget om religion, fordi de giver håb at leve efter [...] Det er også en stor del af mit liv, fordi jeg er muslim. Så det er også meget godt at vide om de andre ting, men også at høre om sin egen religion. (E1)

Det handler faktisk ikke så meget om religion, det handler mere om forskellige perspektiver og livssyn og sådan lidt mere filosofisk. (E2)

Ud fra ovenstående kan man udlede, at det anses som et fag, hvor de får nye perspektiver på egen og andres tilværelse. Dansk derimod beskrives således:

Jeg skal jo lære dansk, og dansk er svært, grammatisk og skriftligt, blandt

andet hvordan man skriver det meget godt, flydende og med en rød tråd, sådan, flot. Så det er meget vigtigt. (E1) Jeg synes, det er vigtigt, fordi dansk er sådan et stort og bredt fag. 1. Så lærer man grammatik, 2. Så lærer man at analysere, og så lærer man også at skrive på en spændende måde, det der med at skrive stil og sådan på forskellige måder. (E2)

Dansk opleves altså snarere som et kompetencefag, hvor de har mulighed for at forbedre sig inden for nogle af de videns- og færdighedsområder, som de føler, de mangler.

Dette understreges yderligere, da der spørges ind til et konkret undervisningsforløb i dansk, hvor de arbejdede med det mere abstrakte begreb 'ondskab'. Dansk læreren beskriver arbejdet med en konkret roman, 'Udyret i brønden' af Dennis Jürgensen (1998), som følgende:

Jamen vi laver altid et kompendie, og så stiller vi det op med 'giv et referat, giv et resume, giv et persongalleri, beskriv personerne', og til den bog har vi også lavet sådan et skema, hvor de for hvert kapitel har skrevet, hvilke personer der er med og hovedpunkter. Nogle gange er man jo ikke færdig med bogen, før man skal returnere den, og så kan man gå hen og se 'det var der, der stod noget om den der hund, der' så kan man se, at det var det kapitel, vi skulle have fat i. (L2)

Når dette fremhæves som betydningsfuldt i forhold til indholdet, så skyldes det, at ovenstående aktiviteter ikke umiddelbart giver eleverne mulighed for at forholde sig til det alment menneskelige i bogen, men snarere fokuserer på de danskfaglige kompetencer, som

omhandler tekstforståelse og fortolkning. Elevernes svar understøtter denne tolkning:

Altså vi skulle læse den der bog, og så skulle vi skrive en opgave. Nej, hvordan var det. Vi skulle skrive sådan et lille resume. Hvad skulle vi ellers? Jeg tror. Jeg er ikke helt sikker. (E1)

Jeg kan huske, der var en hund, som var den onde, og så var der nogle børn og nogle drenge, og en mor, som var advokat. Hun var sød. Og så var der en far. Han gik gennem en udvikling, hvor han inden havde styr på alting, og så kommer han igennem et eller andet, og så bliver hans personlighed helt rodet sammen, og så vidste han ikke, hvem han var, og hvad han skulle gøre [...] (E2)

Det virker som om, at E1 knapt husker bogen, og selvom E2 husker den, så er gengivelsen primært refererende og ikke tematisk.

Eleverne giver imidlertid udtryk for at opleve både kristendomskundskabs- og danskundervisningen som meningsfuld, men danskundervisningens fokus på faglige kompetencer lader til at begrænse elevernes identifikationsmuligheder til et spørgsmål om, hvorvidt de er gode eller dårlige til dansk. Dette kommer blandt andet til udtryk i en ret tydelig skelnen mellem at ønske at vide mere i religion og ønske at blive bedre til noget i dansk. Det kan have stor betydning for elever, som ikke er så fagligt stærke, eftersom det kan påvirke deres muligheder for at opleve sig selv som bidragende til og som en del af fællesskabet. I religionsundervisningen har alle i højere grad mulighed for at deltage, da det store fokus på at diskutere og undersøge forskellige perspektiver tager udgangspunkt i

elevernes hverdagserfaringer og tillader eleverne at udforske forskellige måder at være menneske i kraft af de mange forskellige meninger og holdninger, som kommer til udtryk i fællesskabet.

Det er værd at bemærke, at der er stor forskel på de krav, som stilles til de enkelte fag. Det er et krav, at kristendomskundskab beskæftiger sig med grundlæggende tilværelsesspørgsmål og principper, ligesom det er et krav, at faget sætter forskellige synspunkter op mod hinanden (Undervisningsministeriet, 2014b). Dansk indeholder også krav om perspektivering og refleksion, men der er en langt højere vægtning af grundlæggende kompetencer som læsning og skrivning (Undervisningsministeriet, 2014a). Det betyder naturligvis ikke, at man ikke kan strukturere en danskundervisning, som også beskæftiger sig med tilværelsesspørgsmål, men det betyder, at de to fag har forskellige forudsætninger.

Uddannelse vs. dannelse

Hele forudsætningen for projektet har været, at undervisning først bliver meningsfuld, når den tager udgangspunkt i elevernes hverdag og giver dem mulighed for at forstå sig selv i relation til verden (Klafki, 2011). Noget tyder imidlertid på, at de to elever i interviewene oplever den kompetenceorienterede danskundervisning som meningsfuld. Det kan skyldes, at undervisningen i høj grad lever op til elevernes forventninger til danskfaget, eller at de har en positiv relation til læreren, men det kan også skyldes, at undervisningen taler ind i en større samfundsdiskurs.

Folkeskolens formål har længe været genstand for en polariseret debat. På den ene side står kravet om

ARTIKEL

uddannelse, herunder udviklingen af kundskaber og færdigheder, som sætter eleverne i stand til at gennemføre videre uddannelse, og på den anden side står kravet om dannelse, som bidrager til elevernes alsidige udvikling (Undervisningsministeriet, 2015). På den politiske front har der særligt været fokus på nødvendigheden af uddannelse og forberedelse til arbejdsmarkedet, og man kan diskutere, om ikke et dannelsesideal, som fordrer en høj grad af omstillingsparathed, grundlæggende kompetencer og evnen til at reflektere metakognitivt over egne læreprocesser, er mest optimalt i dagens Danmark, da det forbereder eleverne på at møde samfundets krav.

I min praksis som lærer oplever jeg mange elever, som har adopteret denne tanke. De er fokuserede på, hvordan skolen kan hjælpe dem med at udvikle de kundskaber og færdigheder, som er nødvendige for at kunne gennemføre videre uddannelse. De tænker strategisk, de afvejer hvilke fag, det kan betale sig at investere i, og de prioriterer. Men selvom det at kunne prioritere kan være en ressource, oplever jeg også en følelse af afmagt hos eleverne. Det handler ikke om interesser eller drømme, men hvad de vurderer som realistisk. De definerer sig selv og hele deres liv ud fra deres faglige styrker og svagheder.

Ud fra denne betragtning kan man argumentere for, at tilværelsen afhænger af mere og er mere end tilknytning til uddannelses- og jobsektoren, hvorfor det bliver nødvendigt med et dannelsesideal og en pædagogisk tilgang, som forbereder eleverne til at deltage i samfundet i et bredere perspektiv,

og som arbejder med den enkeltes muligheder og forudsætninger fremfor kun kompetencer.

En anderledes skole

Efter jeg afsluttede min uddannelse sidste sommer, fik jeg job på en efterskole, som på mange måder adskiller sig fra den folkeskole, jeg er blevet uddannet til. Efterskolen er stadig i gang med at udvikle sin egen pædagogik, men en del af det pædagogiske grundlag er performancebaseret og har udgangspunkt i den socialterapeutiske tilgang. Min kollega, psykolog Esben Wilstrup, udtrykker den socialterapeutiske tilgang som "en, der flytter fokus fra individ og adfærd til fællesskaber og udvikling og trækker på menneskers unikke evne til at "performe" et hoved højere, end vi er, ved kreativt at imitere dem omkring os" (Wilstrup, 2017, s. 2). Den socialterapeutiske tilgang er udviklet af filosof Fred Newman og psykolog Lois Holzman og har et socialkonstruktivistisk afsæt inspireret af Wittgenstein og Vygotsky (Wilstrup, 2017). Grundtanken er, at mennesket udvikler sig gennem deltagelse i og internalisering af sociale aktiviteter, hvor de sammen med andre gør ting, de endnu ikke er i stand til at gøre på egen hånd (ibid.). Den socialterapeutiske tilgang inddrager den del af Vygotskys teori, som sammentænker leg og læring.

På efterskolen kommer dette til udtryk i en markant anderledes skoledag. Der er almindelig undervisning hver formiddag, men om eftermiddagen undervises der gennem læringsrollespil. Hvert af disse rollespil har et tema, bestemte fag tilknyttet og konkrete, faglige mål. Eleverne udfolder sig på dansk og på engelsk, de spiller forskere, historikere

Danskundervisningens fokus på faglige kompetencer lader til at begrænse elevernes identifikationsmuligheder **til et spørgsmål om, hvorvidt de er gode eller dårlige til dansk.**



eller noget helt tredje, og for en stund lever de et andet liv, hvor de kan ting og gør ting, som vi ikke kan få dem til i klasselokalet. Eksempelvis får de elever, som normalt ikke gider skrive, pludselig produceret en masse tekst som ansvarlige for bevarelsen af jordens kulturarv i en fjern, dystopisk fremtid. I praksis sker der det, at fokus ikke længere er på, hvorvidt de kan finde ud af at skrive, men snarere på fortællingen og den rolle, de har i den. Det fjerner en del af presset.

Dette gør også noget positivt for relationen, idet lærere og elever i højere grad er samskabende. Vi som lærere har stadig ansvar for relationen og for undervisningen, men frem for at have alle svarene, så handler det om at opdage og fortælle en historie, hvori eleverne har hovedrollen og gør det meste af arbejdet.

Jeg vil ikke lyve, det er hårdt arbejde. Det er svært at tænke undervisning anderledes, når man selv har befundet sig i det samme system de sidste tyve år. Det er svært at gennemskue, hvordan man kan lege grammatik og færdighedsregning, og måske er det også okay. Det handler ikke nødvendigvis om, at man aldrig må lave traditionel undervisning, men det er gået op for mig, at det er, hvordan vi gør fag og undervisning, som har en betydning for, hvad eleverne tager med sig. Derfor er det vigtigt, at vi som lærere overvejer alternative veje ind i stoffet. Dette kan på sigt gøre det lettere for eleverne at erhverve sig de kundskaber og færdigheder, de skal bruge til eksamen, men mere end det kan det måske hjælpe dem med at vokse som mennesker, fordi det, de lærer, bliver sat i et andet perspektiv og erfaret på en anden måde. ◆

Litteratur

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. udgave). Aarhus, DK: Forlaget Klim.

Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet. (2014a). Dansk. Hentet 22. april 2017, fra www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk

Undervisningsministeriet. (2014b). Kristendomskundskab.

Hentet 22. april 2017, fra www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/kristendomskundskab

Undervisningsministeriet. (2015). Folkeskolens formål. Hentet 8. marts 2017, fra <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Om-folkeskolen-og-folkeskolen-formaal/Folkeskolens-formaal>

Wilstrup, E. (2017, december). *Den socialterapeutiske tilgang – en gruppeorienteret og performance-baseret tilgang til at skabe udviklende læringsmiljøer*. Fynshav, DK.

Hentet fra <https://docs.google.com/presentation/d/1fTrwPIVcmnyRaxVQSMcNGmX91OkkdOKowEEc1JnMXcY/edit#slide=id.p>

ARTIKEL

Bevæg jer klogere sammen

Målrettede bevægelsesfællesskaber giver kvalitet i motion og bevægelse

Af Sara Hovmand og Rikke Dalgaard

“Ja, joh, det tror jeg alligevel, at jeg vil sige ja til”, svarer læreren i ‘den varme stol’, da hun bliver spurgt, om hun oplever mere bevægelse og fysisk aktivitet på sin skole end før skolereformen trådte i kraft i 2014. Vores praktiklærer trækker derefter på skuldrene og uddyber: “Men for mange tror jeg egentlig også, det ligger som lidt en dårlig samvittighed, at vi burde bruge det meget mere”. Hun lyder næsten ærgerlig – som om det burde ligge lige til højrebent med en skoledag fyldt med bevægelse. Men det gør det tilsyneladende ikke. Ikke for alle. Trods Ministeriets lovkrav om gennemsnitligt 45 minutters daglig bevægelse for alle elever i folkeskolen.

Bevægelse på skoleskemaet har på mange punkter fået en god modtagelse i skolen. Så god, at undervisningsminister Merete Riisager i 2017 kaldte bevægelse for “den nye skolereforms lyspunkt” (Sørensen, 2017). Men selvom mange lærere og pædagoger nu tænker mere bevægelse ind i skoledagene og kan mærke de positive effekter heraf, har vi – både som praktikanter og nu som nye lærere – oplevet, at integrationen af fysisk aktivitet ikke er gået lige nemt alle steder. Det kom også tydeligt frem i interviewet med vores praktiklærer, da vi

spurgte, hvem der holder styr på hvilken og hvor meget bevægelse, der egentlig bliver brugt på skolen. Hendes nedslående svar lød: “Det tror jeg faktisk ikke, der er nogen, der rigtig har styr på”.

Kvalitet før kvantitet

Som idrætslærere er vi ikke i tvivl om, hvor vigtig fysisk aktivitet og de kropslige og sociale dannelsesprocesser er for elevers trivsel og udvikling, og altså ultimativt for det, de kan og skal lære i skolen. Men vores erfaring siger os, at der gennemgående mangler nogle vigtige overvejelser om både mængde, indhold og kvaliteten af den bevægelse, det er meningen, der skal anvendes i skolen, hvis de fysiske aktiviteters potentiale skal udnyttes fuldt ud. Politikerne forsøgte med kravet om 45 minutters daglig bevægelse at sikre kvantiteten. Men hvem skal sikre kvaliteten? Og har de haft de rigtige forudsætninger for at kunne gøre det? Disse spørgsmål forsøgte vi at finde svar på i vores bachelorprojekt, og de er omdrejningspunkt for denne artikel, der handler om, hvor vigtigt det er, at vi som lærere har mulighed for at planlægge målrettede og inkluderende bevægelsesaktiviteter. Gerne med afsæt i den nyeste forskning – og med en grad af

kropskontakt – for at kunne sikre, at ‘flere får mere ud af bevægelse i skolen’.

Hvorfor overhovedet mere bevægelse i skolen?

Det er såmænd ikke noget nyt, at man ser motion og bevægelse som alment fremmende for menneskers trivsel og sundhed, men det er nyt, at det nu er blevet et lovpligtigt krav i skolen, og at det dermed forsøges koblet direkte sammen med læring. På en konsensuskonference, som i 2011 blev afholdt af Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning sammen med flere nationale og internationale idrætsorganisationer, blev det slået fast, at der er en tydelig sammenhæng mellem fysisk aktivitet og læring. Sammen med det stigende fokus på folkesundhed betød det, at motion og bevægelse fik den meget prominente plads ude i skolen med reformen i 2014.

Bevægelse i skolen skal ifølge Undervisningsministeriet altid have et pædagogisk sigte, fremme de unges sundhed samt understøtte deres motivation og læring. Derudover er det “op til de enkelte skoler, hvordan de vil tilrettelægge undervisningen” (UVM, 2017). Man kan overveje, om manglen

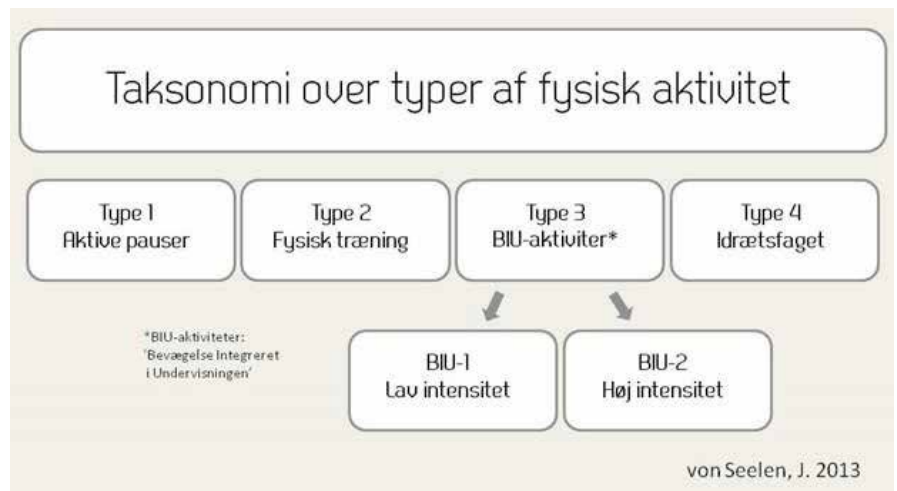
på en konkretisering af indholdet og kvaliteten af bevægelsen har betydning for nogle skolers store udfordring med at bruge mere bevægelse.

Bevægelsens uudnyttede potentiale

Ekspertter understreger, at for at potentialet i fysisk aktivitet kan blive udnyttet fuldt ud, må forskning afklare, hvilken mængde, intensitet, kvalitet m.v. der er optimal (Pedersen m.fl, 2016, s. 17). Forsknings- og udviklingsleder Jens-Ole Jensen understreger, at hvis reformens forventninger til bevægelse i skolen skal kunne indfries – altså hvis eleverne skal blive sundere, klogere og gladere for at gå i skole – så kræver det et større udbud af mere varierede og kvalificerede aktivitetsvalg og praksisformer (2014, s. 10).

Jeg føler egentlig bare, det er nemmere, fordi de gerne vil det. Motivationen er højere i bevægelsesaktiviteter.
Lærer, 26 år

Leg og bevægelse er en naturlig motivationsfaktor for mange børn og unge, og det kan der bestemt drages nytte af i planlægningen af bevægelsesaktiviteter til skoledagen. Men for at vi kan sikre kvaliteten i den lovpligtige bevægelse, er det vigtigt, at der foretages kvalificerede aktivitetsvalg, og disse må være varierede ifølge eksperterne. En af de oversigter, som kan hjælpe til at nuancere brugen af bevægelse, er Jesper von Seelens taksonomi over typer af fysisk aktivitet (herunder).



Jesper von Seelens taksonomi www.folkeskolen.dk/538143/fysisk-aktivitet-og-laering---en-taksonomi)

Det er dog ikke kun formen, men også indholdet og hele det sociale miljø omkring aktiviteterne, som er yderst væsentlige, hvis det skal lykkes at udnytte mere af bevægelsens potentiale, og i praksis er det mange ting, som skal spille sammen på én gang.

Bevægelse i praksis – en udfordring?

“Sådan er det med lege og bevægelse og ting man laver – så bruger man det i starten og bruger en masse tid på det, men så går hverdagen i gang, og så hiver man dét op, som er hurtigt, og som fungerer – Lærer, 49 år

At vejen fra princip til praksis ikke altid er nem, illustreres godt af ovenstående citat, og siden vi blev lærere i sommer,

har vi selv oplevet det samme. Du ved udmærket, at der er en masse gode formål med bestemte aktiviteter, og du har de bedste intentioner om at bruge dem, men med den tid, der er til rådighed, ender det ofte med, at du anvender det velkendte og gennemprøvede.

Det er en stor fordel, at der med det øgede fokus på bevægelse både i vores samfund og i skolen løbende er dukket flere og flere platforme og initiativer op, som vil hjælpe børn og unge til at blive mere fysisk aktive. Platforme som f.eks. *skoleidræt.dk* med tiltag som *Sæt skolen i bevægelse*, *Gameboosters*, *Gåbus*, *Skolesport*, *Legepatroljen* og tidsskrifter som *Idræt i skolen*, *MOV:E* og *Liv i skolen*. Selvom der er god

ARTIKEL

Hvis reformens forventninger til bevægelse i skolen skal kunne indfries – altså hvis eleverne skal blive sundere, klogere og gladere for at gå i skole – så kræver det et større udbud af mere varierede og kvalificerede aktivitetsvalg og praksisformer



inspiration at hente sådanne steder, kan det dog stadig være en udfordring at få gjort det til en del af egen praksis.

Meget kunne tyde på, at der hidtil har manglet praksisnære og videnskabeligt underbyggede undersøgelser som ressourcer for skolerne og lærerne, men de er heldigvis begyndt at dukke op – herunder det inspirerende projekt *Trivsel og bevægelse i skolen*, hvis undersøgelser blev afsluttet i efteråret 2017.

Et interventionsprojekt med fingeren på pulsen

Det skolebaserede interventionsprojekt *Trivsel og bevægelse i skolen* bidrager med nogle af de praksisrelevante undersøgelser, som eksperterne efterlyser. Projektet har det ambitiøse sigte at ville finde frem til, hvordan alle elever kan komme til at trives gennem bevægelse i skolen, og det blev gennemført i flere faser på 12 skoler fra 2014 til 2017 og med 12 sammenligningsskoler.

Det, vi finder særligt interessant ved projektet, er, at det tager udgangspunkt i det faktum, at ikke alle elever automatisk trives, blot fordi der bliver lavet mere bevægelse. Undersøgelserne viser, at der ofte er en gruppe elever, som forbinder idræt og bevægelse med dårlige oplevelser. Fokus er derfor på, at der skabes et trygt miljø omkring bevægelsesaktiviteterne, som er inkluderende for alle.

Indsatsområderne var primært aktive pauser, frikvarTERSaktiviteter og selve idrætsundervisningen, men vi bed mærke i, at samtlige af projektets bevægelsesinitiativer var målrettet fællesskab og sammenhold. Resultaterne viser nemlig, at "elever, der deltager i bevægelsesfællesskaber i skolen, trives bedre end dem, som ikke deltager" (Lund-Cramer m.fl., 2016).

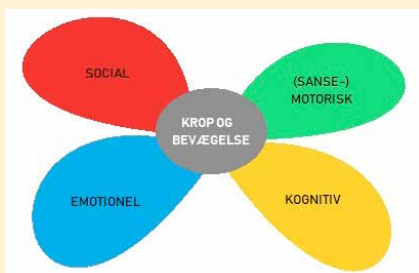
Projektet beskrives detaljeret i særudgaven af idrætsfaghæftet MOV:E, og projektets konkrete undervisningsplaner og bevægelsesaktiviteter kan findes på hjemmesiden *trivselogbevægelse.dk*.

Læring og trivsel er ingen selvfølge

En klasses sociale hierarki kan hurtigt blive tydeligt i lege og bevægelsesaktiviteter. Klassens mindst populære elev bliver igen valgt til sidst, når der skal findes en makker, eller der bliver sendt anklagende og irriterede kommentarer i retning af den langsomme elev, som måske er skyld i, at holdet taber stafetten. De fleste lærere, os selv inklusiv, har sikkert i en eller anden grad oplevet, at der opstår et sådant ekskluderende miljø, og dette er særligt tydeligt, når kroppen kommer i spil, og følelserne går højt. Elevernes trivsel øges således ikke *bare*, fordi eleverne bevæger sig, eller *blot* fordi de bliver sat til at arbejde sammen.

Kroppens betydning for det hele menneskes udvikling

Når vi snakker bevægelse i et læringsperspektiv, handler det for os først og fremmest om at kunne se læring og det at blive klogere som mere end blot tilegnelse af det faglige stof i undervisningen. Thomas Moser og Mia Herskinds model 'Blomsten' sætter krop og bevægelse som centrum for alle de fire læringsområder; det sociale, det emotionelle, det kognitive og det motoriske – fordi kroppen formidler vores tanker, følelser og handlinger til omverdenen (Sederberg m.fl., 2017, s. 45). Modellen (herunder) giver et fint billede af, hvordan krop og bevægelse kan bruges som ressource til udvikling af de forskellige læringsområder, der hver især har stor betydning for 'det hele menneskes udvikling'.



En forenklet version af modellen 'Blomsten', som er udviklet af professor i idrætsvidenskab Thomas Moser og lektor i idræt og pædagogik Mia Herskind.

Kvalitet i bevægelsesaktiviteter skabes bl.a. ved at medtænke fællesskab og gode sociale relationer i de aktiviteter, man vælger. Derfor er det også særligt vigtigt, at eleverne hjælpes til at opbygge og træne deres sociale kompetencer og kropslige kommunikation. Det er afgørende for at få skabt et inkluderende fællesskab omkring bevægelsen, som i sidste ende skal sikre elevernes trivsel – og ikke mindst deres udvikling til 'hele' mennesker, som læreren herunder meget ram-mende beskriver.

Folk, der ikke kan indgå i relationer, de bliver let ensomme. Det er vigtigt at føle, man er betydningsfuld for andre – hvis man ikke har det eller møder det, så tror jeg da ikke, man bliver et helt menneske. Lærer, 52 år

Kropskontakt som social kommunikation

Helle Winther, som er lektor ved Institut for Idræt og Ernæring, kalder kropskontakten for den mest oprindelige form for social kommunikation, fordi den kan være med til at give os en fornemmelse

af, hvem vi er gennem vores relation til andre (2007, s. 37). Man kan måske spørge, om vi i så fald som samfund er ved at miste et vigtigt kommunikationsredskab. Vi lever i en tid, hvor vores hverdag i høj grad er præget af kommunikation gennem sociale medier, tv og online computerspil. Netop derfor er det særligt vigtigt, at eleverne i skolen får muligheder for at træne deres sociale kompetencer og hjælpes til at læse og forstå kropslige udtryk og hensigter. Det er bevægelsesaktiviteter med fællesskab i fokus oplagte til.

I en af vores egne spørgeskemaundersøgelser, lavet med 92 elever fra to skoler i 4.-, 5.- og 6.-klasser, kunne vi se, at eleverne overvejende foretrak aktiviteter med bevægelse, hvilket er et godt udgangspunkt. Dog var der kun to drenge og syv piger, som svarede, at de kunne lide aktiviteter i tæt kontakt med andre (grafnen herunder).

At eleverne fravalgte kropskontakt i aktiviteterne kan skyldes, at kategorien blev overset i forhold til de to andre, eller at de ikke vidste, hvad formuleringen indebar. Grunden kan let være, at mange lærere netop ikke tænker over at bruge aktiviteter med tæt fysisk kontakt, ligesom mange også har svært ved at komme i gang med at bruge mere bevægelse.

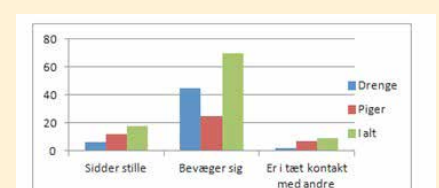
Det er vores overbevisning, at der med de rigtige forbehold er mange fordele ved at bruge kropskontakt af forskellige grader, når man planlægger bevægelsesaktiviteter. Det kan være alt fra at blive prikket på ryggen, holde i hånd i tagfat, massere sidemanden eller hjælpe med at løfte i en kongestol osv. Den slags aktiviteter kan være med til at styrke indbyrdes relationer på grund af noget

så banalt som kroppens biologiske respons på fysisk berøring. Undersøgelser viser nemlig, at når hormonerne dopamin og oxytocin, som frigives i kroppen ved berøring, interagerer med hinanden, kan det fremkalde en følelse af glæde. Det kan være med til at styrke sociale bånd – heraf måske den kendte sætning 'den man rører, mobber man ikke' (Nissen, 2008, s. 11).

Det sociale miljø omkring bevægelsen er "key"

Vi håber, at vores overvejelser vil give anledning til, at flere kolleger vil tænke over de mange fordele, der er ved at bruge mere bevægelse med eleverne i løbet af skoledagen. Men endnu vigtigere, at vi alle får prioriteret at medtænke, hvad der vil skabe den bedste kvalitet i bevægelsesaktiviteterne. *Variation, fællesskab og kropskontakt* er det, vi er kommet frem til, der har stor betydning for at fremme elevernes trivsel, sundhed og læring – og for deres udvikling mod at blive 'helstøbte mennesker' med gode, sunde relationer til hinanden.

For at vores elever kan 'bevæge sig klogere sammen', er det særlig vigtigt, at vi som lærere arbejder målrettet mod at få skabt et miljø omkring bevægelsesfællesskabet i klassen, som inkluderer alle, og som vægter elevernes sociale relationer og følelsen af, at de har betydning for hinanden. På



Figur 1: Jeg kan bedst lide aktiviteter hvor man...

ARTIKEL

Elevernes trivsel øges således ikke bare, fordi eleverne bevæger sig, eller blot fordi de bliver sat til at arbejde sammen.



den måde sikrer vi bedst, at vi sammen arbejder hen imod at få udnyttet det store potentiale, som bevægelse og fysisk aktivitet besidder – både i et læringsperspektiv og i et trivselsperspektiv. ♦

Litteratur

Jensen, J. (2014). Bevægelses-skoler. *Liv i skolen*, 16 (1), s. 10-15.

Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning (2011). *FYSISK AKTIVITET OG LÆRING – en konsensuskonference*. København: Kunststyrelsen.

Lund-Cramer, P., Holt, A., Smedegaard, S., Christiansen, L. B. S. & Skovgaard, T. (2016) *Trivsel og Bevægelse i Skolen – kan skoletrivsel øges gennem målrettet bevægelse?* Hentet fra www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2347686502

Nissen, M. (2008). At røre og blive berørt. *Fysioterapeuten*, 90 (19), s. 8-12. Hentet fra: <http://docplayer.dk/9539559-At-roere-og-blive-beroert-der-er-god-evidens-for-den-psykiske-effekt-af-beroering-8-14.html>

Pedersen, B. K., Andersen, L. B., Bugge, A., Nielsen, G., Overgaard, K., Roos, E. & von Seelen, J. (2016). *Fysisk aktivitet – læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*. Hentet fra: www.vidensraad.dk/content/fysisk-aktivitet

Sederberg, M., Kortbek, K. & Bahrenscheer, A. (2017). *Bevægelse, sundhed og trivsel: I skole og fritid*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, N. H. (2017). Merete Riisager: *Bevægelse er reformens lyspunkt*. Hentet fra <http://www.epaper.dk/jtoas/skoleidra-et/49/?gotopage=6>

Troelsen, J., Larsen, L. R., Knudsen, L. S., Christiansen, L. B., Smedegaard, S., Lund-Cramer, P., Holt, A. & Skovgaard, T. (2017). *MOV:E, særnummer, Trivsel og Bevægelse i Skolen*. Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring, University College Lillebælt og Syddansk Universitet.

UVM (2017). *Motion og bevægelse*. Hentet d. 26. marts 2018 fra: <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/motion-og-bevaegelse>

Von Seelen, J. (2013). *Fysisk aktivitet og læring – en taksonomi*. Hentet d. 7. marts 2017 fra: www.folkeskolen.dk/538143/fysisk-aktivitet-og-laering---en-taksonomi.

Winther, H. (2007). Bevægelsespsykologi – i bevægelsepædagogiske, professionspersonlige og danseterapeutiske rum. I: *Sundhed i bevægelse: –udfordringer til et begreb* (s. 32-50). København: Frydenlund.

ARTIKEL

Mundtlighed i danskfaget – ikke bare sort snak!

Af Camille Bolette Niebuhr Kiholm

De fleste kan blive enige om, at bevidsthed om det mundtlige udtryk er væsentligt at udvikle hos nutidens danske folkeskoleelever. Begrundelserne er mangfoldige; at eleverne skal bruge den mundtlige kompetence i uddannelsessammenhæng, at det er en nødvendighed for at kunne begå sig socialt i et samfund, som i høj grad er præget af sproglige interaktioner med andre, eller at det mundtlige i en tid præget af vlogs og tutorials har overgået skriftlighed i vigtighed. Men hvordan en sådan kompetence udvikles, er mere diffust. Er det nok at bruge mundtligheden som redskab i skolens dagligdag, eller skal mundtlighed på skoleskemaet som et selvstændigt fagområde?

Baggrunden for projektet

I bachelorprojektet "Mundtlighed i danskfaget – ikke bare sort snak!" undersøgte min bachelormakker og jeg ovenstående spørgsmål. Projektet tog sit udgangspunkt i en fælles undren; efter tre år på læreruddannelsen undrede det os, at vi ikke havde kredset mere om det mundtlige felt af danskfaget end i en enkelt dobbeltlektion på studiet. Vi havde en klar enighed om, at mundtligheden må være en væsentlig del af danskfagets kerne, men alligevel

havde ingen af os stiftet yderligere bekendtskab med området hverken i vores egen skoletid, i praktikken eller på studiet. Samtidig syntes vi i den aktuelle skolekultur at spore en forventning om, at eleverne kan diskutere egne synspunkter og holdninger og præsentere disse; alt sammen discipliner som fordrer en sproglig bevidsthed. Alligevel så vi en tydelig overvægt af skriftlige fremstillinger både i læremidler, teoribøger og i særdeleshed i måden, hvorpå eleverne testes i folkeskolen i dag. Vi havde altså en ide om, at den skriftsproglige nytteværdi var mere synlig end den mundtlige, fordi den skriftlige del af danskfaget forventes at udvikle sig gennem hele skolelivet, mens progressionen i det mundtlige står mere utydeligt. Denne overvægt af skriftlighed i danskfaget var modstridende med vores opfattelse af den mundtlige kompetences vigtighed for vores samfund, hvad end man er tilhænger af en relativt konkurrenceorienteret uddannelsesdiskurs eller ej. For hvordan kan man bryste sig af at være et samfund, der kan konkurrere på eksempelvis viden, hvis ikke fremtidens borgere er klædt på til at formidle denne viden? Hvordan hænger det sammen, at vi markedsfører os som

et demokratisk samfund, hvor alle kan have en stemme i debatten, hvis vi ikke har de kommunikative forudsætninger for at deltage i en sådan? Hvordan kan vi stille så mange forventninger til mundtlig bevidsthed og sproglig forståelse, hvis ikke vi underviser i dette på landets folkeskoler?

Det ledte os frem til tesen om, at mundtlighed sjældent er genstand for egentlig undervisning, men oftere fungerer som et redskab eller middel til at opnå noget andet. Denne tese blev det gennemgående fokus i vores projekt og dannede således også rammerne for vores empiriske undersøgelse.

Mundtlighed i undervisningen eller undervisning i mundtlighed?

For at nå ind til kernen af vores problemstilling er det først og fremmest relevant at definere forskellen på undervisning i mundtlighed og mundtlighed i undervisningen. Selvom det kan lyde banalt at definere disse to udtryk, er det i praksis sværere at skille dem fra hinanden. Lektor Mads T. Haugsted (2000) skelner dog mellem begreberne på følgende måde:

Mundtlighed i undervisningen defineres som værende undervisning, hvor mundtligheden anvendes som redskab

eller metodik i arbejdet med et givent emne. I praksis vil vi altså ofte se mundtlighed i undervisningen i form af litteratursamtaler, klassesamtaler og lignede dialogiske fora. Undervisning i mundtlighed adskiller sig således ved at være en undervisning, hvor mundtlighedens genrer og rammer er i centrum. Altså en undervisning hvor mundtligheden som særskilt fagområde bliver genstandsfelt for undervisningen. For at praktisere en sådan undervisning fremhæver Haugsted tre faglige områder, der bør arbejdes med: Pragmatik, retorik og dramaturgi. Undervisning i mundtlighed skal således fokusere på sproget i brug på tværs af kontekster, analyse af mundtlige genrer og virkemidler, samt øvelse i at anvende sproget kontekstbestemt gennem dramaturgien. Ved brug af disse tre områder i undervisning i mundtlighed fokuseres undervisningen således på en kombination af faglig viden om mundtlige genrer og en eksperimenterende tilgang til sproget, hvor det at afprøve forskellige sproghandlinger er i centrum (Haugsted, 2000). I praksis bør de to former for undervisning altså stå i vekselvirkning til hinanden, idet undervisningen i mundtlighed tilvejebringer en danskfaglig forståelse og en mundtlig bevidsthed, mens mundtlighed i undervisningen giver anledning til, at eleverne afprøver og udvikler mundtligheden i praksis (Haugsted, 2004).

Hvad siger aktørerne i praksis?

For at finde frem til, om der var hold i vores tese om den manglende undervisning i mundtlighed, valgte vi at interviewe to lærere og to elever. Undersøgelsen blev til med henblik på tre væsentlige kategorier: Mundtlighedens relevans, mundtlighedsundervisning i

praksis og didaktiske udfordringer ved mundtlighedsundervisning. Begge vores adspurgte lærere indleder interviewet med at understrege, at mundtlighed er en væsentlig del af danskfaget, som de selv forsøger at inkorporere i praksis. Fælles for dem er, at de i argumentationen for relevansen af mundtlighedsundervisning har fokus på den dannelsesmæssige værdi i at være mundtligt kompetent. Begge lærere peger således på, at sprogbeherskelse er et grundvilkår i sociale relationer, og at det derfor er vigtigt, at eleverne tilegner sig dette gennem danskundervisningen. Samtidig påpeger de, hvordan det selvfølgelig er en fordel i en uddannelsesmæssig kontekst at kunne begå sig hensigtsmæssigt sprogligt, men at hovedfokus for dem er, at eleverne skal blive kompetente i at deltage i det liv, de skal ud at leve; gennem interaktionen og sproglige handlinger med andre mennesker. Spørger vi derimod elevrespondenterne, skifter fokus, og vi ser, hvordan begge elever forklarer, at den mundtlige kompetence er væsentlig for dem, fordi det er vigtigt at lære "... hvordan man klarer sig på universitetet og videre frem" (Autzen & Kiholm, 2017). Der er således en tydelig tendens i elevernes besvarelser, som peger i retning af et fokus på at klare sig godt i uddannelses- og arbejdsliv, mens hele den dannelsesmæssige funktion i mundtligheden synes at være mere sekundær for eleverne.

Vores ene elev svarer desuden, at det ikke er nødvendigt med undervisning i mundtlighed, fordi de allerede har haft om fremlæggelser og retorik. Vi ser altså her tegn på, at der er hold i påstanden om, at der ikke er en synlig nytteværdi i mundtlighedsundervisning,

fordi eleverne allerede behersker talen som redskab og derfor ikke er bevidste om, at der er udviklingspotentialer på dette område (Haugsted, 2004). Der synes altså at være et rationale, der hedder, at når man kan tale, har man mundtlighed. Umiddelbart giver denne tankegang god mening, fordi eleverne allerede inden skoletiden har sproglige erfaringer og forståelser. Problemet er bare, at dette ikke garanterer den mundtlige bevidsthed, som er afgørende for, at man forstår at navigere systematisk i mundtlige sproghandlinger. Dermed risikerer man med en udelukkende subjektiv erfaring, at eleverne kommer til at mangle det analytiske redskab, som er afgørende for, om de kan forholde sig kritisk og konstruktivt til de sproghandlinger, der finder sted på tværs af kontekster i deres liv (Haugsted, 2004). Vores respondenter deler sig altså umiddelbart i to lejre og repræsenterer i et vist omfang to forskellige uddannelsesdiskurser: En dannelsesdiskurs og en mere kompetenceorienteret diskurs. I praksis behøver disse to dog ikke være så langt fra hinanden. Det afhænger af, hvordan man forstår begrebet kompetence og dermed kompetencebegrebet. Hans Jørgen Kristensen (2016) fremlægger, hvad man kan kalde en holistisk forståelse af kompetencebegrebet, hvor kompetencer bliver til gennem formelle kundskaber, som man tillærer sig under uddannelse, men som tillæres i sammenhæng med den enkeltes egen viden, erfaring og talenter. I en sådan opfattelse vil man altså ikke kunne give et facit på, hvad en fyldestgørende mundtlig kompetence indebærer, fordi den i sidste ende bliver subjektivt tilpasset individets forudsætninger og erfaringer. I et konkurrencestatsperspektiv får en sådan

ARTIKEL

forståelse af kompetence dog svært ved at begå sig, i og med man således ikke vil kunne måle på kompetencerne eller fastlægge, hvilke kompetencer der har generel værdi. Dette harmonerer dårligt med, at alle elever skal have samme muligheder og måles på de samme parametre. Denne subjektivitet i den mundtlige kompetence forstærker således det faktum, at mundtlighed er mere udefinerbart og uhåndgribeligt end skriftlighed og læsning, hvorfor det ikke er målbart i samme omfang. Dette vender jeg tilbage til.

Mundtlighedsundervisning i praksis

Når begge lærerrespondenter som udgangspunkt er store fortalere for mundtlighed som væsentligt element i danskundervisningen, er det nærliggende at undersøge, hvordan de underviser i emnet i praksis. Da snakken falder på dette, svarer begge vores lærere ærligt, at de ikke underviser i mundtlighed som selvstændigt emne, men at de anvender et dialogisk klasserum i al deres undervisning. Begge lærere peger på to faktorer, som er medvirkende til den manglende undervisning i mundtlighed: usikkerhed omkring metodik og begrænset tid til at nå alle aspekter af danskfaget. Omkring usikkerheden om metodikken indenfor mundtlighedsundervisning forklarer de hver især, hvordan de er i tvivl om, hvilket klassetrin mundtlighed gør sig bedst på. Er det en udskolings- eller indskolingsting, og hvad skal en sådan undervisning egentlig indeholde? Samtidig giver de begge udtryk for, at de ikke føler sig klædt på til en sådan undervisning, dels fordi de ikke føler sig rustet til det fra deres uddannelse, og dels fordi de oplever uklarhed omkring mundtlighedsundervisningens rolle i de nyeste bestemmelser fra ministeriet.

Samtidig oplever de, at der er stort fokus på, at eleverne kan læse og formulere sig skriftligt, hvorfor meget af undervisningen i danskfaget kommer til at rumme elementer af disse to kompetenceområder. Her kommer også tidsaspektet ind, i og med at begge lærere forklarer, at der er mange fagområder i danskfaget, som eleverne skal præsenteres for gennem deres skolegang. Alle disse fagområder fremgår tydeligere for lærerne, fordi de fælles mål er målrettet mod disse, hvorimod den mundtlige del forekommer mere usynlig i målene. Det bliver for lærerne både et spørgsmål om prioritering og et spørgsmål om en manglende bevidsthed om, hvordan mundtlighedsundervisning i praksis skal tage sig ud.

Disse besvarelser er meget sigende og yderst problematiske, fordi det afspejler mundtlighedsundervisningens trange kår. Ser vi nærmere på de officielle bestemmelser, som lærerne arbejder ud fra, er det tydeligt, at selvom mundtligheden er repræsenteret flere steder, fremgår det ikke klart, hvordan undervisningen kan gennemføres, ej heller om det er mundtlighed i undervisningen eller undervisning i mundtlighed, man skal stræbe efter. Mundtlighed er således fra ministerielt hold skrevet ind i bestemmelsen, men det er langt fra tydeligt, hvordan undervisningen i praksis skal fungere, og samtidig får emnet ikke i nærheden af samme opmærksomhed som eksempelvis kompetenceområdet læsning. Det er problematisk, fordi det betyder, at lærerne mere eller mindre selv må tolke, hvordan mundtligheden skal indgå i danskfaget. Dermed risikerer vi, at nogle elever ikke får undervisning i mundtlighed, slet og ret fordi deres lærer ikke er bevidst omkring, hvordan undervisningen skal udformes og ikke

Hvordan kan vi stille så mange forventninger til mundtlig bevidsthed og sproglig forståelse, hvis ikke vi underviser i dette på landets folkeskoler?



får den rette vejledning til dette i de officielle dokumenter. Med andre ord giver det altså god mening, at lærerne ikke underviser i mundtlighed, når det ikke er et emne, der fylder i bevidstheden eller fremgår tydeligt i bestemmelserne. Men hvorfor gør det så ikke det?

Literacydiskurser i danskfaget

For at besvare dette spørgsmål skal vi igen have fat i diskurserne, både inden for uddannelsesområdet og i danskfagets literacytilegnelse. Påstanden er, at en skolekultur, som er præget af målbarhed og evidens, ikke giver meget plads til de mere abstrakte fagområder, hvor frugten af det arbejde, der er udført, ikke giver synligt resultat før år ude i fremtiden. Det at opbygge en mundtlig bevidsthed fordrer en længere periode med afprøvning af sproget i praksis og talesproglige erfaringer i forskellige kontekster. En sådan erkendelses- og erfaringsproces kan ikke forventes at være nået inden en bestemt deadline.

I forbindelse med dette valgte vi i vores projekt at se nærmere på, hvilke literacydiskurser der findes i danskfaget. Vi synes i den forbindelse at se den funktionelle literacydiskurs som den dominerende i den nuværende skolekultur. Den funktionelle literacydiskurs kendetegnes ved at være en tilgang til literacytilegnelse (herunder også mundtlighed), hvor der opstilles kriterier for, hvilke færdighedsområder der har mest værdi for eleverne at tilegne sig (Holm, 2006). I og med at nogle færdigheder udvælges som værende værdifulde, sker der automatisk en prioritering, hvor andre aspekter af literacytilegnelsen tillægges mindre værdi. En sådan tilgang til tilegnelse af literacy passer til perfektion ind i

den uddannelsesmæssige diskurs, vi ser, hvor der fokuseres på udvalgte kompetencer, som kan måles og vejes løbende og dermed danne grundlag for en international sammenligning på skoleområdet. Den funktionelle literacydiskurs, konkurrencestatens pædagogik og den evidensbaserede skolekultur synes altså at hænge uløseligt sammen. Til dette er det væsentligt at tilføje, at uddannelse og skolens formål som alt andet ikke er sort/hvidt, hvorfor der også kan være fordele ved en sådan tilgang. Eksempelvis kan det virke logisk, at alle eleverne skal lære det samme, og at det er fordelagtigt med en fælles forståelse af, hvad der har værdi at lære, og hvad der ikke har. En slags rettesnor, om man vil. Det problematiske opstår, hvis de mål og retningslinjer, der er udstukket, fungerer som en manual til, hvordan man "gennemfører" folkeskolen, altså en slags brugsanvisning til, hvad man skal kunne for at klare sig godt. Dette risikerer at frembringe en korrekthedskultur, som betyder, at alle elever vil stræbe efter præcis de samme færdigheder og kompetencer, dels fordi det er bestemt ovenfra, at de skal, og dels fordi den korrekte opfyldelse af disse mål honoreres med de højeste karakterer. Altså, mere eller mindre alt det modsatte af, hvad formålet med mundtlighedsundervisning er. I mundtlighedsundervisning er det nemlig ekstremt vigtigt, at der gives plads til kaos. At eleverne får lov til at eksperimentere med sproget og lærer om det gennem egne erfaringer på en måde, som giver mening for lige netop dem. Man kan altså sige, at der ikke i samme grad findes et facit for, hvornår man er mundtligt kompetent, men at det derimod handler om, at eleverne skal erfare, hvordan man hensigtsmæssigt anvender sproget i virkelige

kontekster. Her kommer den sociokulturelle literacydiskurs ind i billedet, idet denne tilgang til literacytilegnelse er dynamisk, da den er forankret i sociale processer og dermed foregår i interaktionen mellem mennesker (Holm, 2006). Altså er den sociokulturelle tilgang, på trods af en kulturel og historisk indlejring, mere foranderlig og lægger op til, at literacykompetencerne og deres værdi er til forhandling. Denne diskurs er altså mindre fasttømret og kræver således, at vi er i stand til at skabe værdi gennem interaktionen med andre. Altså en mere abstrakt måde at tænke kompetencetilegnelse. Der må således siges at være fordele og ulemper ved begge tilgange; den funktionelle tilgang sikrer et fælles grundlag for hvilke kompetencer, der er værdifulde at tillære sig, mens den omvendt kan risikere at medføre, at vigtige kompetencer fravælges eller udfases af danskfaget, fordi disse ikke tillægges nok funktionel værdi. Den sociokulturelle tilgang er derimod mere åben for forhandling og er dynamisk, men ulempen ved denne kan så være, at det ikke på samme måde er håndgribeligt, hvad der har værdi og skal tillæres. Overordnet må siges, at en konkurrencepræget diskurs vil tendere at anlægge en funktionel tilgang til literacy, mens en mere dannelsesorienteret uddannelsesdiskurs vil trække på den sociokulturelle, da denne tilgang er mere fællesskabsorienteret og interaktionspræget. En diskussion om, hvilken retning danskfaget skal bevæge sig i, afhænger altså af, hvilken overordnet uddannelsesdiskurs man tillægger værdi (Autzen & Kiholm, 2017). Jeg kan som nyuddannet lærer således blot konstatere, at jeg ser en udfordring i, at en evidensfokuseret skolekultur synes at læne sig op af den funktionelle

ARTIKEL

Man kan altså sige, at der ikke i samme grad findes et facit for, hvornår man er mundtligt kompetent, men at det derimod handler om, **at eleverne skal erfare, hvordan man hensigtsmæssigt anvender sproget i virkelige kontekster.**



tilgang til literacy, hvor mundtligheden ikke nødvendigvis får den opmærksomhed, som jeg mener, den bør have. Dette med stor sandsynlighed fordi de officielle bestemmelser, som vi som lærere er underlagt, i høj grad repræsenterer en funktionel tilgang til literacy og dermed ikke efterlader meget plads til en sociokulturel tænkning. I projektet fremlagde vi nogle forskellige handleforslag. Først og fremmest fremhævede vi, hvordan større fokus på at uddanne lærerne på landets læreruddannelser kan være medvirkende til at skabe en fælles forudsætning for at undervise i mundtlighed. Dette således at det ikke bliver lærerens personlige kendskab og relation til mundtlighed, der er afgørende. I forlængelse heraf vil det være fordelagtigt, at også de officielle bestemmelser bliver mere konkrete på området for at give lærerne noget konkret og håndgribeligt at arbejde ud fra. Noget som rent faktisk sætter lærerne i stand til at undervise i mundtlighed. At gå ind og ændre en diskurs er ikke noget, man bare lige gør. Men ved disse to tiltag, hvor målet er at skabe en bevidsthed om mundtlighedsundervisning hos lærerne, kan mundtligheden få gunstige levevilkår i både en funktionel- og en sociokulturel tilgang til literacykompetencer og dermed forhåbentlig vinde en større rolle i danskfaget – både i den skolekultur vi ser nu og i den, som måtte komme i fremtiden.

Opsummering

I arbejdet med bachelorprojektet blev vi bekræftet i, at mundtlighed er et yderst vedkommende og til tider manglende fagområde i danskfaget, som det giver mening i endnu højere grad at integrere i danskundervisningen. Som vores undersøgelse viste, er der så mange

argumenter, der taler for at have større fokus på elevernes mundtlige kompetencer, hvad end man mener, at de skal bruge det for at klare sig i uddannelsessystemet eller på tværs af kontekster i deres eget liv. Værdien af den mundtlige bevidsthed synes således at være tydelig, og alle deltagerne i vores undersøgelse var enige om, at det at kunne kommunikere hensigtsmæssigt har stor værdi i den kultur, vi lever i. Argumenterne for mundtligheden deler dog respondenterne i to lejre; et fokus på at kunne præstere i uddannelsessammenhæng og et fokus på at kunne agere, interagere og navigere i det samfund, vi er en del af.

Som nævnt indledningsvist opstillede vi en tese om, at mundtligheden sjældent gøres til genstand for egentlig undervisning; denne tese blev ikke afkræftet, men hvor vi i starten af projektet havde en ide om, at man vel "bare" kunne fokusere mere på mundtlighed, blev vi undervejs mere bevidste om, hvor kompliceret mundtlighedsundervisning er, og hvor let det er at "falde i fælden" og udelukkende bruge mundtligheden som redskab. Det er således ikke nødvendigvis en bevidst prioritering hos landets lærere, når mundtligheden er mangelfuld, men snarere et spørgsmål om en manglende bevidsthed om, hvad der kendetegner reel mundtlighedsundervisning. Dette kan hænge sammen med den manglende mundtlighedsdidaktik og metodik, idet der ikke i samme omfang er materialer på hylderne, som praktiserer den fulde mundtlighedsundervisning, og derfor er det svært for lærerne at finde øvelser og inspiration til, hvordan man kommer væk fra kun at bruge mundtligheden som redskab. Samtidig mener jeg, at de lettere ukonkrete bestemmelser er medvirkende til, at lærerne selv må tolke og læse mellem

linjerne for at finde frem til, hvordan man underviser i mundtlighed. Et sådan tolknings spørgsmål giver i sagens natur forskellige former for undervisning, idet enhver lærer så må trække på egne professionelle erfaringer og interesser frem for en fælles forståelse af, hvad undervisningen bør indeholde. Dette leder direkte videre til det næste område; læreruddannelserne. Jeg er i processen omkring tilblivelsen af denne artikel blevet gjort opmærksom på, at flere læreruddannelser er begyndt at udbyde moduler, hvor mundtlighedsundervisningen er i centrum. Dette er naturligvis et enormt skridt i den rigtige retning, idet man må formode, at en sådan undervisning giver en fælles referenceramme for mundtlighedsundervisning for kommende dansklærere. Jeg kan dog kun tage udgangspunkt

i min egen uddannelsestid og kan her konstatere, at mundtlighedsundervisning ikke stod højt på listen over ting, vi skulle nå inden kompetencemålsprøven i dansk. Havde det ikke været for dette bachelorprojekt, havde jeg nok ikke fået anledning til at dykke ned i mundtlighedsunivers og dermed fået et større fokus på området. Og tag ikke fejl; jeg synes stadig, det er et kompliceret område. Et område jeg hele tiden skal arbejde for at integrere i min praksis. Et område som kræver, at jeg er skarp i mine didaktiske overvejelser. Men også et område som er så vigtigt og elementært for, at vi også fremadrettet er med til at gøre eleverne i stand til at møde det samfund, de skal være en del af. Min afsluttende pointe må altså være, at mundtlighedsundervisning er svært, og det kræver en bevidsthed om,

hvordan man adskiller mundtligheden i undervisningen og undervisning i mundtlighed. Den gode nyhed er, at man sagtens kan udvide og anvende en masse af de øvelser, der allerede anvendes i folkeskolen. Hvis du er vant til at anvende drama i undervisningen, kan du tage dit udgangspunkt heri og måske gå mere analytisk til værks i de forskellige mundtlige genrer, I anvender og afprøver. Hvis du i forvejen praktiserer en inspirerende undervisning i retorik, kan du skruer på nogle parametre og få eleverne sporet ind på, hvordan retoriske virkemidler kan være kontekstbestemte. Der er en masse steder at tage fat, og selv det mindste skridt er et skridt i den rigtige retning. ♦

Litteratur

- Autzen, Anne Agger & Kiholm, Camille Bolette Niebuhr (2017). *Mundtlighed i danskfaget – Ikke bare sort snak!* Via University College
- Holm, L. (2006). Forskningsmæssige tilgange til literacy. I: *Ord och bild ger mening*. Stockholm: Natur och kultur, bokförlaget.
- Haugsted, M.T. (2000). Talte tekster – mundtlighed og undervisning. I: K.Esman, A. Rasmussen & L.B.Weise (red.). *Dansk i dialog* (s. 257-289). Dansk lærerforeningen
- Haugsted, M.T (2004). Mundtlighed? I: M.T. Haugsted, *Taletid: mundtlighed, kommunikation og undervisning* (s. 31-65). København, Alinea.
- Kristensen, H.J. (2016). Hvad er meningen med pædagogikken? I: P. Fibæk Laursen & H.J. Kristensen (red.). *Pædagogikhåndbogen: Otte tilgange til pædagogik* (s. 19-26). Hans Reitzels Forlag

ARTIKEL

Får man, hvad man måler?

- om karakterers indflydelse på elever i folkeskolen

Af Louise Sibelius Mortensen og Melanie Bech

“Så må jeg håbe, at jeg er god til noget andet”, “Nå, men jeg var bedre end hende”, “Man bliver lidt mere nervøs, når det handler om karakterer”. Sådan lød udtalelserne fra en række udskolings elever i forbindelse med et interview om deres holdninger, følelser og tanker om karaktergivning. Endvidere betegnes karakterløse opgaver af eleverne som “tabt arbejde” og “spild af tid”. Lærerens juridiske forpligtelse foreskriver, at elever i de ældste klasser skal modtage karakterer mindst to gange årligt (Folkeskoleloven § 13 stk. 1-7), men på baggrund af elevernes udtalelser synes det nødvendigt at undersøge, hvordan eleverne i den danske folkeskole påvirkes heraf. Ovenstående udtalelser blev således startskuddet til et bachelorprojekt, der behandler spørgsmålet om, hvorvidt karaktergivning i folkeskolen har indflydelse på elevernes læring og selvværd.

“Får man hvad man måler?”

Titlen på vores projekt samt titlen på nærværende afsnit belyser den dobbeltheden, der kan ligge i at anvende karakterer som et evalueringsværktøj. Denne dobbelthed består i, at læreren er juridisk forpligtet på at anvende karakterer, og at eleverne synes at have

en række u hensigtsmæssige reaktioner på disse; fx at karakterer anvendes som en evaluering af resultatet, men ofte modtages og forstås som en evaluering af personen. Dette synes også at skabe en reaktion karakteriseret ved stress, nervøsitet og mismod, når eleverne bliver præsenteret for en opgave, der evalueres med en karakter. Interviewpersonerne hævdede, at når karaktererne er involveret, vil de overvejende vælge en opgave, som de føler sig i stand til at klare uden modstand og dermed blive honoreret med en god karakter. Dette til forskel fra at vælge nye former for opgaver der skaber udfordring og nye former for indsats – det handler altså om, hvor elevernes fokus ligger; på resultatet eller processen?

Det er i sammenhæng med ovenstående, at vi i projektet konkluderer, at når underviseren anvender karakterer, ansporer man samtidig eleverne til at tillægge resultatet mere værdi end processen – og dermed får man, hvad man måler.

“Man bliver lidt mere nervøs, når det handler om karakterer”

Efterhånden som vores interview blev afholdt, blev det tydeligt, hvordan eleverne på forskellige måder benyttede

sig af en række stærke følelsesmæssige termer som stress, frustration, nervøsitet og ængstelighed, men også glæde og lettelse. Der tegnede sig et billede af, at de tilfredsstillende karakterer udløste de positive følelser som glæde og lettelse, hvor de negative følelser blev sat i forbindelse med de utilfredsstillende karakterer. Det interessante er imidlertid, at hos interviewpersonerne kan selv de gode karakterer medføre negative følelser, hvis tallet altså ikke lever op til de forventninger, eleverne måtte have. Det er dog ikke blot resultatet, der igangsætter disse følelser; selve arbejdsprocessen bærer tilsyneladende også præg af både frustration, nervøsitet og en vis ængstelighed. Således bliver både arbejdsprocessen og elevernes oplevelser af resultatet influeret af stærke følelser, som unægteligt vil have konsekvenser for den frie og eksperimenterende læringsproces. I forbindelse med ovenstående inddrog vi i opgaven Knud Illeris’ læringstrekant indeholdende tre nødvendige dimensioner i læringsprocessen. Én af disse dimensioner benævnes ‘drivkraftdimensionen’, og med en drivkraft influeret af ovenstående negative emotioner vil læringsprocessen blive udfordret (Illeris, 2015).

“Tabt arbejde” og “spild af tid”

Undervejs i vores arbejde oplevede vi, at undersøgelsens elever generelt udviste tendens til at vælge de opgaver, som de vidste, de mestrede, frem for at vælge de opgaver forbundet med størst udfordring og dermed udviklingspotentiale. Ovenstående kan betragtes som en konsekvens af karaktergivning, og den har tilsyneladende betydning for elevernes læringsproces. Karakterer som evalueringsværktøj bidrager tilsyneladende til en kultur, hvor motivationen til en opgave opstår på baggrund af et ønske om at opnå et godt resultat, idet opgaver, som ikke belønnes med en god karakter, netop beskrives som ‘tabt arbejde’ og ‘spild af tid’. Således nedprioriteres en udfordrende og eksperimenterende tilgang til læring, hvor målet er at lære mest muligt til fordel for at få en god karakter. Et andet element i Knud Illeris’ teori om læring er tilegnelsesprocessen (Illeris, 2015). I forbindelse med vores interview tegnede der sig et billede af, at elevernes fokus i denne tilegnelsesproces synes at være rettet mod resultatet frem for den læring, der potentielt finder sted undervejs i processen. Fra det øjeblik karakterer præsenteres for eleverne, omdefinieres tilegnelsesprocessen til en jagt efter

den gode karakter frem for en dynamisk og eksperimenterende læreproces, hvilket igen udfordrer læringsprocessen. Den potentielle læring, der ligger bag enhver løst opgave, tillægges mindre betydning, og det primære mål bliver således at opnå en god karakter.

“Så må jeg håbe, at jeg er god til noget andet”

Det er gennemgående i alle tre interview, at eleverne havde et klart billede af, hvad de var gode og dårlige til, samt at det er deres placering på karakter-skalaen, der afgør dette. Udtalelsen: “Så må jeg håbe, at jeg er god til noget andet”, udtrykker en forestilling om, at karakterer definerer elevernes evner inden for et givent område, samt at viden og kompetencer anses som værende en statisk størrelse. Samtidig indikerer citatet en manglende forståelse for, at viden og kompetencer kan udbygges og udvikles gennem hårdt arbejde, og disse tanker og følelser i forbindelse med egne evner er netop, hvad Carol Dweck definerer som et fastlåst tankesæt (Dweck, 2014). En utilfredsstillende karakter kan således resultere i et fastlåst tankesæt, hvor modstand opfattes som et udtryk for, at grænsen for deres evner er nået. Karak-

terer synes altså at bidrage til en kultur, hvor indsatsen fremstår irrelevant, fordi resultatet altid vil være det samme. Carol Dweck beskæftiger sig ikke direkte med selvværd, men begrebet ‘fastlåst tankesæt’ anvendes som en indikator for lavt selvværd, og hermed synes karaktergivning at bidrage til, at eleverne udvikler et lavt selvværd.

“Nå, men jeg var bedre end hende”

Desuden tegnede analysen et billede af, at karaktergivning skaber en sammenligningskultur, hvor eleverne måler deres resultater og præstationer med hinanden, og at karakterer udgør en konkret målestok for denne sammenligning. Således synes en konsekvens af karaktergivning at være en klasse-rumskultur præget af sammenligning og spejling frem for det at fokusere på egen udvikling. Sammenligningskulturen eksisterer tilsyneladende gennem et ønske om at positionere sig i forhold til andre, hvilket bl.a. viste sig ved at eleverne gav udtryk for oplevelsen af at opnå anerkendelse ved at føle sig bedre end andre. Det kan således blive gennem andres fiasko, at man kan hente følelsen af succes, og dermed bliver det gennem sammenligning, at eleverne vurderer deres egne evner og potentia-

ARTIKEL

Fra det øjeblik karakterer præsenteres for eleverne, omdefineres tilegnelsesprocessen til en jagt efter den gode karakter frem for en dynamisk og eksperimenterende læreproces.



ler, hvilket i sidste ende kan resultere i en "mig-mod-dem kultur". Ifølge Carol Dweck er fastlåste tankesæt blandt andet defineret ved, at andres succes bliver anset som værende en trussel mod egen position i hierarkiet, og opsummerende synes karakterer således at bidrage til elevernes fastlåste tankesæt (Dweck, 2014).

Når handleperspektiver bliver paradoksale

Undervejs blev det også interessant for os at overveje, hvilken rolle karakterer bør spille i fremtidens undervisningspraksis. Først og fremmest synes det helt essentielt at forsøge at etablere en undervisningspraksis, hvor vejen til succes opstår ved, at fejl, fiasko og forskelligheder i stedet bliver set som forudsætninger, og hvor kløften mellem individ og fællesskab søges mindsket. Men hvordan gør man så lige det?

Det kan virke let at foreslå at boykotte eller fjerne karakterskalaen fra folkeskoleloven og dermed undgå at tillægge eleverne det nødvendige pres, karakterer angiveligt kan medføre. At fjerne karakterer så eleverne i stedet kan dyrke fællesskabet uden at bruge karaktererne som sammenligningsværktøj, beskæftige sig med processen og bekymre sig mindre om resultatet. Men det er netop her, at paradokset opstår; det kan nemlig fremstå paradoksalt, at man trods sine omsorgsfulde intentioner kommer til at spare eleverne for det, der er forudsætningen for at modarbejde det fastlåste tankesæt – nemlig oplevelsen af modstand og fiasko. Således kan man stille spørgsmålet om, hvorvidt en sådan omsorgsfuldhed bliver et skåneprojekt, der i sidste ende ender med at give bagslag? Dét er en hel diskussion i sig selv. ♦

ARTIKEL

Er du klar til at støtte elever i sorg?

– når sorgen rammer

Af Malene Staunstrup Jeppesen og Line Rüfenacht Mogensen

Sorg er kærlighedens pris. Når en elev oplever et tab af hvilken som helst art, dør kærligheden ikke – den bliver båret indeni. Hvert år oplever mere end 4000 danske børn at miste enten sin mor eller far. Samtidig mister 500 skolebørn livet hver år, hvilket vil sige, at hver femte skole mister en elev hvert år. Mere end 350.000 danske børn lever adskilt fra enten mor eller far, hvilket svarer til hvert tredje barn (Danmarks Lærerforening, 2013, Sorg og krise). Alle disse børn har én ting til fælles: erfaring med sorg. Der skal ikke meget hovedregning til at regne ud, at man som lærer med stor sandsynlighed vil møde elever i sorg, som har brug for støtte.

I denne artikel ønsker vi at belyse vigtigheden af, at vi som lærere støtter elever i sorg, hvorfor det er vigtigt, og hvordan det kan gøres. Det er på én og samme tid et kærligt forsøg på oplysning og vejledning i den vanskelige samtale og en pointering af, at vores rolle som lærer er vigtig for en elevs mestring af sorg. Artiklen er udarbejdet på baggrund af vores bachelorprojekt "Lærerens støtte af elever i sorg", som bl.a. bygger på et kvalitativt interview med en folkeskolelærer.

Hvorfor skal vi som lærere påtage os en rolle i elevers sorg?

Gennem vores bachelorprojekt, stod det klart, at man som lærer kan være en betydningsfuld brik i elevers mestring af sorg. Derfor er det også vigtigt, at man er opmærksom på elever i sorg, så muligheden for at støtte eleverne åbner sig. Men dette er ikke nødvendigvis en nem opgave. Projektets undersøgelser viser, at sorg ofte går hånd i hånd med berøringsangst og frygt for at gøre ondt værre. Dette kommer blandt andet til udtryk i følgende citat, hvor en lærer udtaler:

Skal man gå over på den modsatte side af fortovet, som er den nemme løsning, eller skal man trække vejret dybt og tænke: jeg kan ikke gøre det her værre, for det er af helvede til i forvejen, ikk. (Folkeskolelærer, Aarhus)

I dette citat er det tydeligt, at læreren finder samtalen svær, men samtidig er opmærksom på, at eleven ikke skånes, hvis man undgår emnet. Projektets undersøgelser viser ligeledes, at vi som lærere ikke blot skal kigge den anden vej, men stoppe op, tage den dybe indånding og tale om sorgen. Da dette er nemmere sagt end gjort, er det helt

store spørgsmål, hvordan man taler om noget så følsomt som sorg. Netop det har vi konkretiseret gennem et vejledningshæfte med konkrete handleforslag. Handleforslag, som man også vil kunne få et indblik i i denne artikel.

Sorg er kærlighedens pris

Når en elev oplever tab, dør kærligheden ikke, den bliver båret indeni. Derfor kan sorg også anskues som hjemløs kærlighed. En kærlighed man hverken må se bort fra eller skal tabuisere. Som lærer kan man drage nytte af lærer-elevrelationen og aktivt være med til at mindske berøringsangsten, både i forhold til den sorgramte elev og resten af klassen. Den norske specialist i klinisk psykologi, Atle Dyregrov, omtaler denne berøringsangst og finder det u hensigtsmæssigt, at "Det som alle ved og alle tænker på, går det ikke an at tale om" (Dyregrov & Raundalen, 1996). Hertil tilføjer Dyregrov, at viden om svære emner er angstreducerende. Det er paradoksalt, at viden er angstreducerende, når mange er bange for at snakke om tab, netop fordi de frygter at gøre nogen kede af det. Denne frygt referer projektets interviewperson til, da hun omtaler, at hun øver sig i ikke at have berøringsangst. En samtale

med klassen kan give eleverne en viden, som vil skabe tryghed og være angstreducerende. Målet hermed er, at eleverne ikke står tilbage med uforløste spørgsmål. Dertil kan man som lærer være opmærksom på, om nogle elever er specielt berørte af situationen. Dette er vigtigt, da sorgen er individuel, og samtalen kan vække forskellige følelser hos den enkelte elev. Som lærer kan man altså bidrage til, at klassen skaber et fælles sprog omkring sorgen, så sorg ikke bliver et tabu (Dyregrov, 2007). Hvis sorg bliver et tabu, kan den sorgramte elev føle sig alene og ekskluderet fra fællesskabet, hvilket kan resultere i en dobbeltsorg.

Distancen mellem lærer og elev kan være nyttig

Førstelektor og faglig leder af Seksjon for sorgstøtte ved Akershus Universitetssykehus, Kari Elisabeth Bugge, understreger at ens opfattelse af sorg spiller en rolle for, hvorvidt og hvordan man ønsker at hjælpe. Mange undgår at bringe emnet på banen af frygt for at minde barnet om sorgen. Hun pointerer, at barnet altid vil være i sorgen og understreger derfor, at man ikke skal være bange for at spørge (Bugge & Røkholt, 2010). Det samme pointerer læreren, hvilket kan ses i følgende citat:

Hun bliver ikke ked af det, for det er hun i forvejen.

(Folkeskolelærer, Aarhus)

Selvom læreren giver udtryk for, at det er svært at støtte en elev i sorg, peger teoretikerne på, at distancen mellem lærer og elev kan være nyttig. Ifølge Mogensen og Engelbrekt vil det primære netværk til en elev i sorg ofte være påvirket af tabet på en sådan måde, at de kan have vanskeligt ved at være der for eleven (Mogensen & Engelbrekt, 2013). Man kan altså som

lærer være opmærksom på, at man kan bidrage med en energi og et overskud, som den sorgramte elev og familie ikke har på nuværende tidspunkt. Men for at dette kan lade sig gøre, skal man som lærer føle sig rustet til at støtte en elev i sorg, hvilket adskillige lærere, heriblandt vores interviewperson, ikke føler:

Jeg er jo ikke uddannet til, til noget der er så svært som det her.

(Folkeskolelærer, Aarhus)

Denne usikkerhed understreger vigtigheden af, at lærere får et indblik i, hvordan de kan hjælpe en sorgramt elev og bliver opmærksomme på de kvaliteter og kompetencer, de har.

For at kunne støtte en elev i sorg er det væsentlig at kunne spotte sorgen, da man som lærer ikke altid oplyses om elevens tab. Dette kræver, at man har viden om, hvordan sorgen kan komme til udtryk, så man kan tolke de signaler, eleven sender som værende en del af sorgprocessen, frem for at fejlfortolke. I den forbindelse kan det være nyttigt at være opmærksom på skolens syn på sorg og sorgplan, så man derigennem kan få mulighed for at tilegne sig viden om sorgprocessen og de reaktioner, det kan føre med sig. En viden læreren kan drage nytte af, når han pludselig står med en elev i sorg. I det læreren kan støtte sig til og handle på baggrund af skolens professionelle sorgplan, kan det ligeledes være med til at give læreren energi og tryghed.

Et opgør med et forældet syn på sorg

Projektets undersøgelser hviler på et individuelt syn på sorg. Hermed menes, at sorg ses som en individuel proces, som kan finde sted ved alle former for betydningsfulde tab. Dermed er sorg ikke blot et resultat af dødsfald i nærmiljøet, men kan tage afsæt i hvad

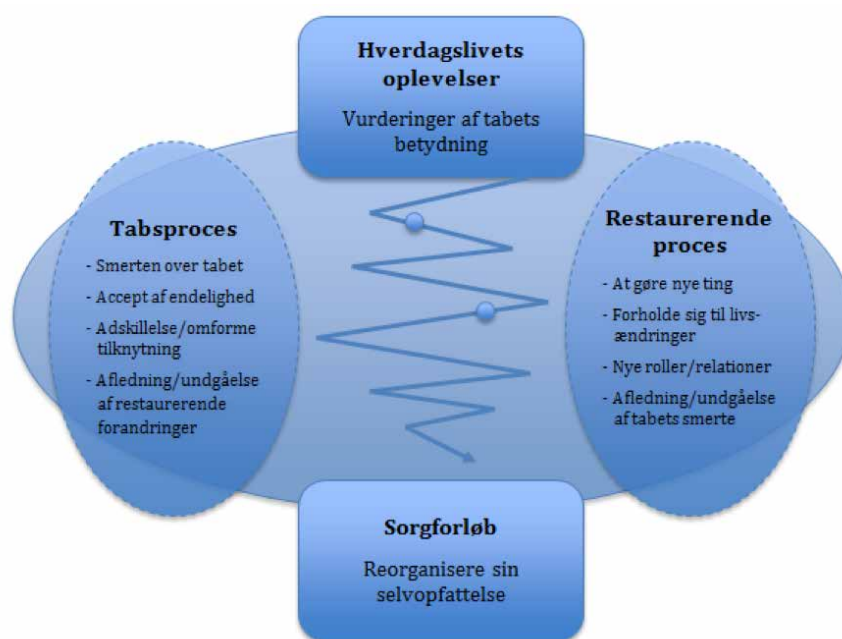
som helst – det essentielle er, at den sørgende har mistet noget, som var betydningsfuldt. På den måde åbnes der op for, at sorg også kan forbindes med skoleflytning, skilsmisse, sygdom osv. Dette læner sig op ad psykolog Mai-Britt Guldins perspektiv på sorg, som helt konkret definerer sorg som: "[...] en eksistentielt betinget, adaptiv reaktion på tabet af én eller noget, man har stået i forhold til, dvs. at sorgreaktionen er en tilpasningsproces, der handler om at sætte personen i stand til at leve ude den eller det, der er mistet" (Guldin, 2014). Dette står i kontrast til de traditionelle fasemodeller, som i mange år har været dominerende. Disse har et snævert syn på sorg og giver udtryk for, at sorg forløber i en række forudbestemte faser.

Mange i sorg finder støtte i fasemodellerne, da de er konstruktive og giver den sørgende et overblik over, hvordan sorgen håndteres skridt for skridt. Dog er fasemodellerne blevet kritiseret for at glemme at tage diskussionen om, hvorvidt det altid er mest hensigtsmæssigt for sorgprocessen at løsrive sig fra den afdøde, og om de forskellige faser skal forløbe i netop den angivne rækkefølge. Kritikken har også været rettet mod, at sørgende kan føle deres sorg er illegitim, hvis den ikke lige passer ind i modellernes opbygning. Fasemodellerne er i nyere tid blevet komplementeret af en mere dynamisk tilgang til sorg, og dette bachelorprojekt forsøger netop at gøre op med det forældede syn på sorg. For at gøre det visuelt, hvordan sorgen bevæger sig i forskellige processer er Stroebé og Shuts *Tosporsmodel* inddraget i projektet.

Grundtanken i modellen er, at sorg opererer i to spor: *det tabsorienterede spor* og *det restaurerende spor* (Guldin, 2014). I det tabsorienterede spor er

ARTIKEL

Udfordringer opstår, når læreren skal anvende **et funktionelt værktøj** uden at have analyseret værktøjets egnethed.



Fortolkning af tosporsmodellen (Guldin, 2014)

fokus på de følelsesmæssige og relationelle forhold ifm. tabet. Men fokus er ligeledes på at acceptere tabet. Her er det tydeligt, at mange aspekter fra de klassiske sorgfasemodeller går igen, idet dette spor også pointerer, at sorg fører til mange følelsesmæssige reaktioner, såsom vrede, tristhed, ligegyldighed, o.l.. Derudover tydeliggøres det, at tabet ikke blot skal gennemgås følelsesmæssigt, men også accepteres kognitivt. Alt dette betyder også, at tilknytningen til det mistede skal tilpasses nye omstændigheder, og den relation, den sørgende havde til det mistede, nu skal omstilles, så den betydning det mistede har haft, kan bringes med videre i en ny form fremfor at blive skubbet væk (Guldin, 2014). Overfor det tabsorienterede spor står det restaurerende spor. Her er fokus på konkrete og funktionelle sider af tabet,

dvs. de praktiske forandringer man nu skal forholde sig til. Det er typisk i form af vante rutiner, der må lægges om som følge af et tab, og nye roller og funktioner, man må udfylde. Pludselig kan man være nødsaget til selv at lave sin madpakke, pakke sin skoletaske, komme til og fra fritidsaktiviteter eller selv skulle stå for at organisere sin hverdag. Samtidig skal man forholde sig til en helt ny forståelse af sig selv, idet den eller det mistede kan have været en del af den sørgendes selvforståelse og identitet (Guldin, 2014). Pointen med tosporsmodellen er, at man i sin sorg veksler mellem følelsesmæssige og relationelle sider og mere funktionelle og praktiske sider af et tab. Dette kan beskrives som et pendul, der svinger mellem de to ligeværdige spor. I nogle perioder vil man overvejende befinde sig i det tabsorienterede spor, imens

man i andre perioder vil befinde sig i det restaurerende spor. Essensen er netop, at det er individuelt, hvordan svingene forløber.

Resultatet af den kvalitative undersøgelse

Den teoretiske analyse af bachelorprojektets kvalitative interview peger på, at lærere ikke føler sig kompetente til at støtte en elev i sorg. Dette sker på trods af, at analysen af interviewpersonens svar stemmer overens med den udvalgte sorgteori, da begge fokuserer på sorgens individuelle proces, relationer, pusterum, åbenhed i samtalen og barnets perspektiv. Det paradoksale opstår i, at interviewpersonen gentagne gange under interviewet understreger, at hun: *[...] jo ikke er uddannet til noget, der er så svært som det her.* (Folkeskolelærer, Aarhus), og at hun bestemt ikke føler sig rustet til at påtage sig en opgave med sorgramte elever, alt imens hendes beskrivelser af, hvordan hun konkret arbejder med en elev i sorg, peger på, at hun i meget høj grad vægter de samme ting som bachelorprojektets udvalgte sorgteorier vægter. Man kan overveje, om interviewpersonens usikkerhed bundet i en fortælling om, at lærere ikke er uddannede til at støtte elever i sorg, som kan blive fastholdt af en diskurs på lærerværelset.

Hvad kan du gøre som lærer?

En af de væsentlige pointer, der belyses gennem dette bachelorprojekt er, at lærere har mulighed for at støtte eleven i sorg på flere måder, men i særdeleshed gennem kommunikation. På trods af, at lærere ofte kan sidde med en følelse af at være utilstrækkelige og berøringsangste, så viser vores projekt, at vi som lærere har langt flere kompetencer til at støtte en elev i sorg,



Fortolkning af tosporsmodellen (Guldin, 2014)

end vi aner, da vi netop er uddannet i at formidle og kommunikere med elever. Kompetencer, som vi med fordel kan drage nytte af i disse svære situationer og samtaler.

Sorg og kommunikation i skolen

Den norske specialist i klinisk psykologi, Atle Dyregrov, fokuserer på, at klimaet omkring eleven i sorg skal være karakteriseret ved omsorg, accept og støtte. Her skal man i et alderssvarende sprog hjælpe eleven med at forstå fakta og information i forbindelse med tabet. Derfor kan man som lærer med fordel sætte tid af til at lytte til barnet og fortælle, at det er normalt at reagere på tab, dog uden at negligere dets følelser. I forbindelse med projektet har vi udarbejdet en nyfortolkning af tosporsmodellen, med tanke på at illustrere modellen i børnehøjde:

Ønsket med denne model er at hjælpe eleven med at identificere sine følelser ved at visualisere sving mellem de to spor. På den ene side har man følelser

som savn og meningsløshed, og på den anden side skal man finde sig til rette i den nye hverdag. Modellen kan hjælpe lærer og elev på vej mod et fælles sprog omkring sorgen og støttes op af spørgsmål som: "Hvad skete der lige inden mor døde/mor og far gik fra hinanden?".

Man skal dog ligeledes være opmærksom på, at den sørgende også har brug for tid, hvor sorgen ikke fylder. Dette er illustreret med dobbeltpile, som symboliserer et pusterum fra sorgen, hvor han/hun godt må tonse rundt på fodboldbanen eller grine af en joke. Et pusterum, hvor der er fokus på fritidsaktiviteter, skole, arbejde eller lignende frem på sorgen.

Åbne hv-spørgsmål kan indlede en samtale

Det er via samtaler med andre, at man udvikler en forståelse af sig selv og danner et selv billede (Bugge, 2010). Derfor er det vigtigt, at man som lærer skaber gode rammer for dialog,

ARTIKEL

så eleven går derfra med et positivt selvbillede og således har bedst mulige vilkår for at mestre sin sorg. Man skal derfor ikke være bange for at stille spørgsmål til barnet. Dette kan man gøre ved at stille åbne hv-spørgsmål, som ikke lægger op til at svare ja eller nej: Hvornår synes du, det er sværest, at mor ikke er her? Du kan ligeledes inddrage dig selv, hvis eleven mangler ord. Det er dog vigtigt at huske på, at det er eleven, der ejer sandheden om sin sorg.

Kommunikation er ikke nødvendigvis tale

Det kan være svært at sætte ord på sorg og følelser. Derfor kan eleven også vælge at trække sig tilbage eller undgå kontakt. Dette kan være en forsvarsmekanisme, og man skal turde spørge kontinuerligt, selvom eleven kan afslå hjælpen igen og igen. Dette kan gøres ved at sige: "Jeg ved godt, at jeg spørger dig mange gange, men jeg vil sikre mig, at vi to har en aftale om, at du ikke går rundt med noget alene".

Hvis det er svært at få samtalen i gang, er det vigtigt at huske på, at kommunikation ikke nødvendigvis foregår gennem tale. Ifølge Dyregrov kan man med fordel bearbejde følelser gennem tegninger og skrift (Dyregrov, 1996). Måske kan en dansk skriftlig opgave eller at dekorere en boks være dét, der kan hjælpe eleven med at udtrykke sorgens følelser. Dette kan åbne op for samtaleemner og give læreren indblik i elevens perspektiv, som kan inddrages i planlægningen af undervisning. Samtalen behøver ikke starte ud med noget, der er direkte rettet mod elevens tab og følelser, men kan tage udgangspunkt i noget, der er sket samme dag. Denne åbenhed kan give plads til, at eleven bringer ting på banen, som fylder hos

ham/hende, men som man ikke selv havde overvejet. Derfor kan det være en fordel, at man ikke møder op med en planlagt dagsorden, men snarere forsøger at skabe en god relation og tryghed i samtalen. Ved at være åben og lyttende giver man ligeledes eleven mulighed for at sætte dagsordenen.

Sorgens indflydelse på det faglige

Projektets undersøgelser viser tilmed, at du som lærer kan tilrettelægge undervisningen, så den tilpasses den sorgramte elevs nuværende zone for nærmeste udvikling, da sorgen kan påvirke elevens koncentrationsniveau og ydeevne i skolen (Bugge & Røkholt, 2010).

Med spørgsmål som følgende, kan man vise eleven, at man har bemærket vanskeligheder, men samtidig være anerkendende ift. situationen: "Jeg kan se det kniber med lektierne, var din mor god til at hjælpe dig med det?"

For at imødekomme disse vanskeligheder kan man have øje for, om elevens ressourcer ændrer sig gennem sorgprocessen, så opgaver og forventninger kan tilpasses hertil. Derfor kan man som lærer være opmærksom på, om elevens zone for nærmeste udvikling ændrer sig i løbet af sorgprocessen, så opgaverne fortsat er på niveauet, mellem hvad eleven kan, og det eleven har brug for støtte til at lære (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Det er ikke kun verbal kommunikation der nytter

Slutteligt ønsker vi at understrege, at man ikke behøver være et overmenneske, for at støtte en elev i sorg. Dette kræver blot et medmenneske. Projektets resultater peger netop på, at vi som lærere ér mere rustede til at tage

os af sorgramte elever, end vi selv tror. Så lad os sammen slippe berøringsangsten, være nærværende og stille os selv til rådighed som lærere. Man gør det helt rigtige ved at gøre noget og være til stede. Det er dog vigtigt at pointere, at der ikke er en facitliste på, hvordan man støtter en elevs sorgproces. Selv elever i sorg har brug for et pusterum fra sorgen, hvor det er tilladt at grine af et kærligt minde eller snakke om noget helt andet. Det er altså væsentligt at benytte sig af sin egen situationsfor-nemmelse og følge elevens retning for at finde ud af, hvornår eleven har brug for at være ked af det, og hvornår samtalen ikke skal være så tung. Det er hér man som lærer for alvor kan gøre en forskel.

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. (Løgstrup, 2010).

Af selvsamme årsag er rollen som lærer vigtig for en elevs mestring af sorg. Som lærer har du mulighed for at støtte eleven på flere måder, men i særdeleshed gennem kommunikation og nærvær. Det første skridt er at tage den dybe indånding og turde tale om sorgen. Vores støtte som lærer kan have en væsentlig betydning for elevens mestring af sorg. ♦

Litteratur

Bugge, K. E., Røkholt, E. G. (2010). *Børn og unge i sorg* (1. udgave). København: Munksgaard Danmark.

Danmarks Lærerforening. (2013, 4. december). *Sorg og krise*.

Lokaliseret d. 12. januar 2017 på: www.dlf.org/politik/undervisning/inklusion--og--trivsel/sorg--og--krise

Dyregrov, A. (2007). *Sorg hos børn: En håndbog for voksne* (2. udgave, 1. oplag). Psykologisk Forlag A/S.

Dyregrov, A., Raundalen, M. (1996). *Sorg og omsorg i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Guldin, M. (2014). *Tab og sorg: En Grundbog for professionelle* (1. udgave, 2. oplag) København: Hans Reitzels Forlag.

Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. udg.). Århus: Forlaget Klim.

Mogensen, J. R., Engelbrekt, P. (2013). *At forstå sorg: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

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

ARTIKEL

Folkeskolen skal danne fodsoldater i nationens tjeneste

– når konkurrencedygtighed overtager læringsprocessen

Af Camilla Liv Pedersen og Helle Bergholt Olesen

En lærer kommer ind i en 9. klasse, hvor der er en ophedet diskussion i gang blandt eleverne. Læreren forsøger at neddysse diskussionen og finde ud af, hvad den går ud på. Det viser sig, at nogle elever har taget to pigers karakterblad op af deres tasker og taget billeder af karaktererne for at sammenligne egne karakterer med andres.

Det er desværre ikke første gang, at læreren oplever en situation som denne i den pågældende klasse, og situationen opstår navnlig pga. den konkurrenceprægede kultur, klassen har fået opbygget. Flere af eleverne er kendt for at dyrke konkurrencen både individuelt og i fællesskabet, hvilket efterhånden har udviklet sig til en seriøs problematik. Dette scenarie har stået som en stor inspirationskilde for den problemstilling, vi har undersøgt i vores bacheloropgave Procesorientering gennem motion og bevægelse (Olesen & Pedersen, 2017). Her har vi været optaget af, hvordan læreren kan være med til at nedbringe elevens optagethed af konkurrence og præstationer til fordel for en mere procesorienteret læring. Derfor har vi valgt at undersøge, hvordan kravet om

minimum 45 minutters daglig motion og bevægelse i løbet af en skoledag kan bruges som redskab til dette. Den konkurrenceprægede mentalitet, som synliggøres i den indledende case, kommer for os ikke som en overraskelse, idet den aktuelle samfundsdiskurs peger i samme retning i kraft af det, der af flere samfundsforskere kaldes konkurrencestaten. Ifølge Ove Kaj Pedersen, politolog og professor i komparativ politisk økonomi, er det danske samfund gået fra at være et velfærdssamfund til et konkurrence-samfund, som i højere grad konkurrerer på globalt plan end blot nationalt (Pedersen, 2011). Det afspejler sig også helt ned i folkeskolen, hvor eleverne i højere grad bliver målt, vejet, testet og sammenlignet med skoler og elever i hele verden.

Præstation og perfektion

Generelt sammenligner børn og unge sig med og spejler sig i hinanden. Samfundet fungerer som en katalysator for mængden af områder, de kan sammenligne sig på, idet de sociale medier, internettet og tv-programmer alle er platforme, hvorfra de optager de normgivende standarder. Det er

ikke blot standarder for karakterer og præstationer i skolen, men for alle områder i livet. Heriblandt udseende, kropsidealer, mode og socialt liv. Det er medvirkende til, at den unge stiller høje krav og forventninger til sig selv for at leve op til det perfekte billede, de ser hos andre. Det er ikke nødvendigvis en forventning andre har, men i og med at det omgiver dem fra alle sider, bliver det en indre forventning.

I et af vores interviews med en lærer i folkeskolen fortæller han, at nogle elever også føler et pres fra deres forældre, hvilket også bekræftes i svarene fra vores spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt to østjyske folkeskolars ældste klasser. Til vores spørgsmål om, hvorvidt eleverne føler et forventningspres hjemmefra, i forhold til hvordan de klarer sig fagligt i skolen, svarer en elev følgende: *Lidt måske. Min søster fik 12 i næsten alle sine fag så bare en lille smule.* (Olesen & Pedersen, 2017)

En kombination af dette ydre og indre forventningspres påvirker eleverne i en sådan grad, at de oplever det som umuligt at leve op til den grad af perfektion i alle livets henseender. Barren er sat alt for højt, idet succeskriteriet blandt

andet er; at være bedre, få gode karakterer og vurderes som dygtige, smukke, vellidte og 'bare' perfekte generelt.

Stress og angst blandt unge

I de unges stræben efter det perfekte liv opstår der en skævvridning både i samfundet og på skoleniveau, da flere og flere rammes af symptomer på stress eller angst. Dette ses helt ned til 10-års alderen. Vidensraadet offentliggjorde i 2014 en status på det mentale helbred blandt børn og unge mellem 10 og 24 år. Heri fremgår det, at op imod hver femte 10-24-årige ofte føler sig stresset. Tendensen italesættes også af formanden for Dansk Psykologforening, Eva Sehr Mathiasen, som i en debat på DR pointerede, at de danske folkeskoleelever konstant møder et udefrakommende forventningspres om at blive så dygtige som muligt så hurtigt som muligt. I Debatten på DR udtalte hun: "Det er især retorikken over for de unge mennesker og det danske samfunds udvikling, der er med til at skabe angst og stress." Hun sætter yderligere tingene på spidsen med et fiktivt – men typisk – eksempel: »I skal fandeme løbe stærkt, I gør det nærmest kun forkert, kineserne kommer og spiser jer lige om lidt og andre gør det bedre end jer.« (Larsen, 2016)

Læringsmålsorientering vs. læringsmålstyring

Den ovenfor beskrevne tendens præger ungdomskulturen og de unges identitetsdannelsesproces negativt, hvilket forstærkes yderligere, når der i folkeskolen er øget fokus på læringsmål som styring for undervisningen på mange af landets folkeskoler. Her er det, der vægtes, ofte de mål, læreren har sat for undervisningen på baggrund af Forenklede Fælles Mål og ikke den læring, der opstår hos eleverne undervejs. Dermed siger vi ikke, at læringsmål i undervis-

ningen er forkert, for selvfølgelig skal der være mening med undervisningen, men den bør måske i højere grad været læringsmålsorienteret. Med det forstår vi, at læringsmålene skal være vejledende og altså ikke styrende for, hvordan undervisningen skal foregå.

Vi bør som lærere spørge os selv, om den læringsmålstyrede undervisningsform har den effekt, vi ønsker, og om den egentlig giver plads til processen i læringen, når det er målet, som bliver styrende for læringsprocessen og ikke vejen frem mod målet?

Denne problematik understreges også af professor i socialantropologi, Rane Willerslev, som i debatindlægget i Politiken, Danmark har ikke kun brug for 12-tals piger og drenge, pointerer: »Alle går i dag rundt og siger, at Danmark skal være et innovationssamfund, og at vi kun kan klare os i den globale konkurrence, hvis vi kan få nye ideer og skabe kreative løsninger. Det er jeg fuldstændig enig i. Spørgsmålet er bare, om det uddannelsessystem, vi har skabt, med flere og flere tests og mere og mere fokus på korrekthed, leder frem mod mere innovation. Det mener jeg ikke, det gør. Tværtimod!« (Lund & Pedersen, 2015)

I vores bacheloropgave har vi undersøgt den problematik og forholdt os undrende overfor, hvorfor undervisningen i folkeskolen ikke bærer præg af, at det er kreativ problemløsning og innovation, der skal fremmes. Den testkultur, der hersker i den danske folkeskole, står i skarp kontrast til et kreativt og innovativt skolemiljø, hvor der er plads til fejl og skæve vinkler. I stedet fremmer den gældende uddannelsesdiskurs en præstationsorientering blandt de unge, hvilket synliggøres i den indledende case, hvor eleverne er i fuld gang med at sammenligne egne med andres karakterblade.

Procesorienteret bevægelsesaktivitet

Som lærere har vi ikke direkte indflydelse på skoleloven og den testkultur, der præger den, men vi bestemmer, hvordan vi kan forvalte den. Resultaterne af vores undersøgelser peger på, hvordan læreren kan agere i undervisningen for at imødegå den indflydelse test og karakterer kan have på eleverne. Vores indgangsvinkel er motion og bevægelse som en integreret del af undervisningen, da det er velkendt, at involvering i fysisk aktivitet kan have en positiv effekt på fællesskabet mellem mennesker og det sociale samspil (Bangsbo & Krustrup, 2016). Den fællesskabsfølelse, motion og bevægelse kan være medvirkende til at frembringe, kan være en vej ud af negativ social sammenligning mellem eleverne, da de i højere grad har øje for, hvad fællesskabet kan bidrage med, fremfor hvor de er i forhold til de andre som enkeltindivider.

Et succesfuldt læringsfællesskab kræver en indsats både fra eleverne selv og fra læreren. Læreren fungerer som den umiddelbare facilitator og skal finde redskaberne til at skabe det gode læringsfællesskab. Eleverne har brug for støtte til at se, hvordan de kan drage nytte af klassekammeraters kompetencer – også hos de klassekammerater, de ellers ikke normalt ville opsøge. Læreren skal også tilrettelægge læringssituationen således, at konkurrenceelementet i aktiviteterne minimeres (som ellers kan være typisk for idrætsprægede aktiviteter), og der skabes grobund for de elementer i aktiviteten, der i højere grad har fællesskabet og processen for øje. Når formålet med aktiviteten fremlægges for eleverne, er det derfor vigtigt netop at sætte fokus på selve processen i aktiviteten fremfor slutresultatet. Når konkurrenceelementet minimeres,

ARTIKEL

Barren er sat alt for højt, idet succes-kriteriet blandt andet er; at være bedre, få gode karakterer og vurderes som dygtige, smukke, vellidte og 'bare' perfekte generelt.



gøres der også automatisk mere plads til, at fællesskabet kan få en større betydning, når og hvis aktiviteterne bærer præg af fællesskabsorienterede undervisningstiltag.

Et eksempel på et tiltag i en klasse præget af konkurrencementalitet og præstationsorientering er en aktivitet i en engelsktime. Her var ordene til en tekst opdelt i hver sin ende af en gymnastiksalen på hhv. engelsk og dansk. Eleverne skulle enkeltvis matche par, som i et vendespil i hver ende og løbe tilbage til gruppen. Da det er en bevægelsesaktivitet, udfordres ikke kun elevernes læse-, videreformidlings-, memorerings-, og oversættelseskompetencer, men også deres kondition i form af at løbe frem og tilbage. Det bidrager også til, at flere elever får mulighed for at anvende deres respektive kompetencer, da de ikke alle er stærke på alle fem områder. Vendespil i sig selv inviterer umiddelbart til indbyrdes konkurrence i at opnå flest mulige stik. Da der i struktureringen af aktiviteten netop ikke var lagt vægt på konkurrenceelementet, men i højere grad på fællesskabet, forekom det naturligt for eleverne at samarbejde om at matche ordene og hjælpe hinanden med at finde sættene fremfor at blive hurtigt færdige. Heri fik de også øje på hinandens styrker, eksempelvis var eleverne gode til at spørge hinanden om hjælp til at oversætte et ord, eller huske hvor et andet ord var placeret. Konkurrenceelementet er ikke en nødvendighed for at optimere læringen i aktiviteten, da formålet er at lære de nye ord, træne hukommelsen og elevernes samarbejds- og kommunikationsevner.

Udover at styrke fællesskabet skaber det kropslige element i øvelsen også et grundlag for at styrke den kinæstetiske

sans i brugen af kroppen, hvormed eleverne lagrer de nye ord, de præsenteres for i aktiviteten, bedre. Dette argument understøttes også af lærer og forfatter Birgit Bach, der i sin artikel Læg krop til sproget skriver: "Ved at koble kroppen på intellekt lagrer nye ting (eksempelvis ord) sig bedre, da kroppen har sin egen hukommelse. Bare tænk på det at cykle. Man kan ikke læse sig til at blive en god cyklist. Kroppen bliver nødt til at gøre sine egne erfaringer. (Bach, 2004) Det vil altså sige, at ved at knytte et fagbegreb til en bestemt kontekst, som her også aktiverer kroppen, opnår eleverne en kontekstualisering, hvormed begrebet har større chance for at lagres i langtidshukommelsen.

Motion og bevægelse

– endnu et modelune, eller hvad?

Motion og bevægelse er blot ét redskab til at skabe procesorienterede undervisningssituationer, og det har naturligvis også sine udfordringer i forhold til mangel på både inspiration og forberedelsestid til succesfulde aktiviteter. Men ikke desto mindre er det en kendsgerning, at alle lærere har et medansvar for at indføre de obligatoriske 45 minutters daglige dosis af motion og bevægelse i løbet af skoledagen.

I en klasse, som den vi har beskrevet i casen, kan man sætte ind med flere forskellige initiativer for at nedbringe konkurrencementaliteten. Med udgangspunkt i de undersøgelser, der blev foretaget i bachelorprojektet, foreslår vi motions- og bevægelsesaktiviteter i undervisningen med udgangspunkt i følgende tre kriterier:

- Procesorienteret fokus, hvor målene for aktiviteten er rettet mod læringen.
- Fællesskabsorientering, hvor de kollaborative undervisningskoncepter

kan fungere som det motiverende element.

- Minimering af konkurrenceelementer med procesmål fremfor resultatmål.

Disse kriterier gør sig gældende i mange andre aktiviteter end blot de, der involverer motion og bevægelse, som her er udvalgt, da de er omdrejningspunktet, da det er omdrejningspunktet i vores undersøgelse. Et ekstra kriterium kan også være forældreinvolvering; Flere elever i vores undersøgelser beskriver, at de oplever et forventningspres fra forældrene. Langt de fleste

forældre er velmenende i deres forventninger til deres børn, men måske er de ikke alle opmærksomme på den negative indflydelse, det kan have på dem. Om motion og bevægelse i undervisningen blot er endnu et 'modelune', er svært at svare på, men adskillige forskningsprojekter inden for idrættens verden påviser, at bevægelse i undervisningen kan være læringsfremmende i forhold til både faglige og sociale aspekter. Under alle omstændigheder er vi af den overbevisning, at vi som lærere har en pligt overfor eleverne til at imødegå

statens 'pisk'. Vi har alle forpligtet os til at opfylde fagenes fælles mål via vores undervisning og daglige virke. Dog betragter vi det som en af vores fornemste opgaver ikke blot at fokusere på, hvad vores elever kan gøre for staten, men i mindst lige så høj grad hvad vi, som en del af staten, kan gøre for eleverne. Vi skal ikke danne fodsoldater i nationens tjeneste. Vi skal danne hele mennesker, medborgere og individer formet af medmenneskelighed. ♦

Litteratur

- Bach, B. (2004). Læg krop til sproget. *Ufe-nyt*, s. 65
- Bangsbo, J., & Krustrup, P. (2016). *Børn, Unge og Fysisk Aktivitet – en konsensuskonference*. Københavns Universitet og Institut for Idræt og Ernæring.
- Berndt, T., & Rørth, C. (12. august 2005). nordjyske.dk. Hentet fra Nordjyske.dk: <https://nordjyske.dk/nyheder/skolen-faar-ny-grundlov/b1a53284-4eee-4eea-810c-630ef86f6cea/4/1513>
- Bomann, D. L. (17. april 2017). nyheder.tv2.dk. Hentet fra TV2 Nyheder: <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2017-04-17-boernelaeger-advarer-vi-goer-boern-syge-med-stress>
- Bugge, A., Seelen, J. v., Herskind, M., Svendler, C., Thorsen, A. K., Dam, J., ... Froberg, K. (2015). *Forsøg med Læring i Bevægelse*. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Lund, K., & Pedersen, P. A. (29. august 2015). politiken.dk. Hentet fra Politiken.dk – debat: <http://politiken.dk/debat/art5621941/Danmark-har-ikke-kun-brug-for-12-tals-piger-og-drenge>
- Olesen, Helle Bergholt & Pedersen, Camilla Liv (2017) *Procesorientering gennem motion og bevægelse*, VIA
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Viborg: Han Reitzels Forlag.
- Rasmussen, M., Pedersen, T. P., & Due, P. (2015). *Skolebørnsundersøgelsen 2014*. København: Statens Institut for Folkesundhed.
- Larsen, C. N. (20. oktober 2016). b.dk/nationalt. Hentet fra Berlingske Nationalt: www.b.dk/nationalt/eva-secher-gjorde-alle-tavse-i-skal-fan-loebe-staerkt-i-goer-det-naermest-kun-for

ARTIKEL

Et opgør med snydekulturen

– om udskolingselevers incitamenters for at omgå sandheden i afleveringer

Af Maria Bjerre Linnemann

På de sociale medier lader vi os fremstå smukkere og mere interessante, end virkeligheden forholder sig. I indbakken modtager vi jævnligt phishing-mails, der vil lokke fortrolige oplysninger eller penge ud af os. Vi hører gang på gang historier om politikere, som afgiver valgløfter, der ikke holdes. Snyd er ikke et nyt begreb, men det lader til at have taget fast greb om vort samfund. Virksomheden FixMinOpgave.dk, som har succes med at sælge skræddersyede 12-tals opgaver, er derved blot et forventeligt initiativ i kølvandet på en samfundstendens, som medvirker til, at det moralske kompas ofte peger i den gale retning, når det kommer til at snyde.

Undervisningsministeriet er da også klar over den voksende problematik i en skolekontekst. Flere undersøgelser foranstaltet af ministeriet viser nemlig, at snyd i grundskolerne såvel som gymnasieskolerne er et stort problem. I 2016 nedsatte daværende undervisnings-

minister, Ellen Trane Nørby, derfor et konsulentteam til at analysere, hvordan snyd kan bekæmpes. Teamet pegede på en løsningsmodel, der indebar en mere effektiv kontrolinstans i form af monitorering af overvågningssoftware med et supplement af opdaterede eksamensregler, aktivt tilsyn og kontrol af internetforbindelser. Derved forsøgte man altså at symptombehandle sig ud af et problem, som i virkeligheden har rødder i mange forskellige hjørner og lag i samfundet.

Den mindre lette løsning havde selvfølgelig været at dykke ned i, hvad det er, der overhovedet driver udskolingselever til at omgå sandheden med letsindighed. I min bacheloropgave har jeg netop forsøgt at gøre dette. Folkeskolens formålsparagraf foreskriver en dannelsesopgave, der efter min mening bl.a. betyder, at det at elevernes normer og etiske kodeks påvirkes i retningen af snyd og løgn, er en forkert og foruroligende tendens. Derfor

mener jeg, det er vigtigt, at lærere får en større viden om og inspireres til, hvordan de kan bidrage til normoverdragelsen vedrørende snyd.

Komplekst problemfelt

Jeg har i min bacheloropgave søgt at afdække udskolingselevers årsager til at snyde i en kvantitativ survey-undersøgelse. Det viser sig, at 64,26% af respondenterne, som omfatter 319 elever fra 8., 9. og 10. klasse, har snydt i en eller flere afleveringer. Operationaliseringen af årsager til snyd er forfattet med inspiration fra den amerikanske undersøgelse *The Psychology of Cheating Behavior* af Michael F. Shaughnessy fra 1988. Dette er mundet ud i 12 motiver for at snyde i skolesammenhæng, som kan ses i tabel 1. Tabellen tydeliggør, hvor komplekst problemfeltet er, eftersom besvarelsene fordeler sig mellem de 12 mulige svar, hvor eleverne har haft mulighed for at angive en eller flere årsager. Bacheloropgaven er

afgrænset til at behandle de hyppigste fem besvarelser, som kan ses i tabel 2. Jeg ser en tendens i de fem svar fra datasættet, som henleder min opmærksomhed på fire tematiske kategorier:

1. Kompetenceforventninger
2. Læringsvanskeligheder
3. Undervisning i et individualiseret præstationssamfund
4. Mangel på motivation

Kompetenceforventninger

Den canadiske psykologiprofessor Albert Bandura er en af bagmændene bag udviklingen af den social-kognitive teori, og han udviklede i forlængelse heraf teorien om self-efficacy. »Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments« (Bandura, 1997: 3). Således definerer Bandura self-efficacy, som kan oversættes til personlig kompetence. I en skolekontekst skal det forstås som elevernes selvoplevede evne til at kunne gennemføre og mestre skolens krav, samt de mål eleverne sætter for sig selv. Kort fortalt mener Bandura, at fuldførelse af opgaver samt succesoplevelser styrker kompetenceforventningerne, mens nederlag svækker dem.

Jeg oplever, at elevers opfattelse af skolen synes at bære præg af en facitkultur, hvor en række spørgsmål kan besvares rigtigt eller forkert. Ifølge Banduras teori om personlig kompetence er elevers tro på sig selv afgørende for, om de tør prøve at kaste sig ud i en situation. Hvis elever gentagne gange har oplevet, at deres opgavebesvarelser har været forkerte, vil det få negative konsekvenser for elevernes

grad af personlig kompetence og deres fremtidige initiativ og vedholdenhed, når de udsættes for en lignende situation. Da det ligger i menneskets natur at forsøge at undgå situationer, det tror, overstiger egne kompetencer, er oplevelsen af personlig kompetence afgørende for elevernes valg af adfærd. De fem svar i tabel 2 signalerer, at elevernes undvigelse fra at producere hjemmelavede afleveringer kan bunde i lave forventninger til egne kompetencer. Dette er efter min mening en interessant empirisk implikation, som netop peger på, at eleverne bl.a. skal have en højere grad af personlig kompetence, hvis snyd skal reduceres.

I tråd med Banduras teori kan det udledes, at elevernes forventninger til deres personlige kompetence har betydning for, hvorvidt de har mod på at lægge en ærlig indsats i fremtidige afleveringer. Elevernes narrativ om deres egen personlige kompetence er bl.a. et resultat af deres tidligere erfaringer med det givne fag. Her spiller lærerfeedback en kæmpe rolle, da læreren anses som elevernes GPS, der udsender verbale og nonverbale signaler om, hvorvidt de er på afveje eller rette kurs. Når læreren skal agere katalysator for elevfeedback, er det derfor særligt vigtigt at være bevidst om egen retorisk fremstilling. Det er vigtigt, at læreren fokuserer på at forstærke den ønskede adfærd, frem for at hæmme den uønskede adfærd. Med andre ord bør læreren indtage en anerkendende position, da dette forhåbentligt vil hjælpe eleverne til at fokusere på alle de ting, de kan finde ud af. Lykkes dette, vil det få en helt fundamental betydning for elevernes selvforståelse og grad af personlig kompetence, hvilket altså har indflydelse på, om elever vælger at snyde.

Jeg oplever, at elevers opfattelse af skolen synes at bære præg af en facitkultur, hvor en række spørgsmål kan besvares rigtigt eller forkert.



ARTIKEL

Så spørgsmålet bør efter min mening ikke være, hvad det vil koste, men snarere om vi har råd til at lade være?



Læringsvanskeligheder

»Faget var for svært for mig«, »Opgaven, min lærer stillede, var for svært for mig« og »Jeg var bange for at få en dårlig karakter« er tre udsagn, der signalerer, at det er lavtpræsterende elever med erfaringer om ikke at føle sig kompetente nok til at mestre en aflevering. Det vides ikke, om eleverne i survey-undersøgelsen reelt set har læringsvanskeligheder, eller om de har en fejlagtig opfattelse af egne evner. I begge tilfælde er det dog interessant at se på, om den undervisning, som eleverne har modtaget, har været tilpasset deres zone for nærmeste udvikling baseret på Lev Vygotskys socialkonstruktivistiske syn på læring (Vygotsky, 1978: 84-91).

Teorien går i korte træk ud på, at alle har en tryghedszone inden for et bestemt emne. I tryghedszonen kan elever løse opgaver uden hjælp. Når elever så modtager hensigtsmæssig undervisning i noget nyt stof inden for et givent emne, lejres det i zonen for nærmeste udvikling, hvor elever da vil være kvalificerede til at løse opgaver inden for det nye stof i samarbejde med fx en lærer eller andre elever. Her mener Vygotsky, at elever kan lære at mestre det nye stof, så det i sidste ende bliver en del af tryghedszonen. Hvis elever hverken mestrer det nye stof alene eller i samarbejde med andre, vil det være placeret i utryghedszonen. Pointen er, at elever så ofte som muligt bør befinde sig i zonen for nærmeste udvikling, hvor der er en progression.

Folkeskolelovens formålsparagraf § 18 stk. 1 kræver da også, at undervisningen skal tage udgangspunkt i »den enkelte elevs behov og forudsætninger« (Undervisningsministeriet, 2016), og

princippet om undervisningsdifferentiering i klasseværelset er netop skabt med øje for elevers forskellige læringsforudsætninger samt et ønske om at styrke deres tro på deres formåen. I den perfekte verden ville læreren i planlægningsfasen tage højde for differensen blandt elevskarens læringsforudsætninger, således at hver elev ville blive udfordret ud fra det faglige stadie, de er på. Virkeligheden er bare, at kravet om undervisningsdifferentiering er en stor opgave for læreren, eftersom klassekvotienten i Danmark i gennemsnit er 21 elever, og lærernes forberedelsestid er sparsom. Det er dog væsentligt, at læreren er opmærksom på, at hvis denne ikke behersker differentieringsopgaven, kan resultatet blive, at dele af undervisningen vil havne i nogle elevers utryghedszone, hvilket kan blive et incitament for at snyde. For at reducere snyd er det altså væsentligt, at læreren har nok tid og rette forudsætninger for at planlægge undervisning, så eleverne tilbydes forskellige muligheder for at deltage.

Undervisning i et individualiseret præstationssamfund

»Får vi en karakter?« Det er sikkert som amen i kirken, at dette er den første kommentar, jeg bliver mødt med, når jeg giver min 10. klasse en aflevering for. Eleverne synes at være meget optagede af og bevidste om, hvornår de bliver målt og vejret, og hvem ønsker at blive fundet for let?

Den politiske diskurs har i de sidste tre årtier været præget af konkurrencestatens menneskesyn, som et resultat af neoliberalismens tanker om øget konkurrence og målbar performance. Denne individualisering har også præget skoleinstitutionen,

hvilket fx ses i ændringer foretaget i folkeskolelovens formålsparagraf samt i indførelsen af de forenklede Fælles Mål. Endvidere har det politiske ønske om læringsmålstyret undervisning afstedkommet mere testning, som indførelsen af de nationale test er et eksempel på. Samtidig har folkeskolelærerne de seneste år oplevet, at den politiske ambition tilskynder til mere evaluering, alt imens lærernes tid til forberedelse er blevet mindre. Test er et effektivt evalueringsmiddel, der kræver få ressourcer, og jeg har bemærket, at mange lærere – mig selv inklusiv – anvender tests, som nemt kan give et skøn over elevernes progression. Ergo har det politiske ønske om målbar læring affødt et stort fokus på summativ evaluering og optimering af elevernes præstationer.

»Jeg havde ikke nok tid til at forberede mig« og »Jeg var bange for at få en dårlig karakter« er to udsagn, der passer ind i konteksten om det individualiserede præstationssamfund. Eleverne vil gerne klare det godt. Med præstationsorienteringen medfølger et øget fokus på karakterer og resultater, og i dag er der mere på spil end blot at demonstrere sin faglige kunnen. Ungdomsforskning viser nemlig, at unge i stigende grad oplever, at perfektion er et krav, de bliver nødt til at honorere for at kunne begå sig (Katznelson & Sørensen, 2015: 178). Ifølge eleverne indikerer deres karakterer og resultater altså også deres værd som menneske og deres prestige blandt kammeraterne. Perfektionskravet medfører en enorm selvkritik, hvor kun det bedste er godt nok. Dette kan føre til, at nogle elever tyer til fremgangsmåder, der involverer snyd.

Det er værd at bemærke, at respondenterne fik mulighed for at svare »Jeg ønskede at få en topkarakter.« Denne mulighed valgte 20,51 procent, mens en fordoblet procentdel valgte »Jeg var bange for at få en dårlig karakter.« Ordet 'bange' vidner om, at der kan kobles en ængstelighed til perfektionskravet. Derfor er det væsentligt for læreren at være opmærksom på, at elever kan opleve sig selv som mangelfulde, hvis de vurderer, at de afviger fra det perfekte ideal, hvor man har styr på det hele. Lærere bør efter min mening skrue ned for mængden af summativ evaluering og i højere grad benytte sig af formativ evaluering. Her skal eleverne ikke forholde sig til en karakter på en skala. De skal i stedet modtage anerkendelse for det, eleverne bør føre videre i deres fremtidige arbejde, samt præsenteres for nogle få faglige vækstpunkter med henblik på at videreudvikle deres kompetencer. Det vil utvivlsomt øge lærerens arbejdsbyrde, men på den lange bane vil eleverne formentlig også have en højere grad af personlig kompetence, hvilket formodentligt vil føre til en mindre grad af snyd i skolen.

Mangel på motivation

Motivation driver mennesker fremad og kan betegnes som den potentielle energi, en person er villig til at lægge bag opnåelsen af et givent mål. Alligevel er det et komplekst fænomen, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at en given adfærd ikke kan føres tilbage til bestemte motiver, eller til at bestemte motiver udløser en bestemt adfærd. Motivation er en situationsbestemt tilstand, og i en pædagogisk kontekst skelnes der mellem intrinsisk og ekstrinsisk motivation. Kort fortalt udspringer intrinsisk motiveret adfærd

af en naturlig, lystbetonet interesse for en given situation, mens ekstrinsisk motiveret adfærd er stimuleret af ydre belønning eller ydre konsekvenser, som fx kan være tildeling af karakterer.

»Jeg var doven« er et udsagn, der kan understøtte argumentet om, at komponenter af undervisningen ikke har stimuleret den givne elevgruppes intrinsiske motivation. Flere forskere, heriblandt John Hattie, vurderer, at læringsudbyttet er størst, hvis elever primært er styret af en intrinsisk motivation, da de derved vil være mere investeret i at indfri målet (Hattie, J., 2012: 47). Spørgsmålet er så bare, hvordan læreren rent faktisk stimulerer elevens indre drivkraft, når en klasse består af mange elever med hver deres unikke motivationskodeks.

En del af udfordringen består i, at det ikke er muligt at måle, om elever reelt set er motiverede, da motivation er iboende. Derfor bliver lærerens observationer af elevens adfærd og udsagn ofte brugt som pejlemærke for elevens motivationstilstand. Tolkes elevens adfærdsmæssige respons nogenlunde korrekt, har læreren en mulighed for at koncentrere undervisningen mod det, der synes at motivere den givne gruppe af elever. Motivation udløses af positive, forstærkende og tilfredsstillende faktorer, hvorfor undervisningens indhold samt lærerens feedback bør bære præg af netop dette, hvis snyd i skolen ønskes reduceret.

Hvad kan der gøres?

Som jeg nævnte indledningsvist, er det omtalte problem komplekst. Lad mig derfor påpege, at eftersom elever snyder af forskellige årsager, vil der også være forskellige løsninger på

ARTIKEL

problemet. Undervejs i artiklen har jeg alligevel fremsat løsningsforslag til de tematikker, jeg har været omkring. Den opsummerende version af disse er, at lærerne bør planlægge motiverende, differentieret undervisning samt udøve en større mængde af formativ, anerkendende feedback. Jeg er klar over, at det sikkert ikke er et velanset forslag i en tid med nedskæringer i de offentlige budgetter, for virkeligheden er, at det alt sammen koster mere tid, og tid koster penge. Men stilles lærerne denne tid til rådighed, vil det få betydning for mængden af elever, der oplever det nødvendigt at snyde. Så spørgsmålet bør efter min mening ikke være, hvad det vil koste, men snarere om vi har råd til at lade være? ♦

Litteratur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company: 1-78, 116-137, 174-177, 210-258.
- Devoteam (2016). *Imødegåelse af snyd ved eksamen: Rapport om de tekniske muligheder for at imødegå snyd ved eksamen*. København: Undervisningsministeriet.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge: 41-76, 183.
- Katznelson, N. & N. Sørensen (2015). Unges identitetsdannelse i forandring: *Skole og fritidspædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Shaughnessy, M. F (1988). *The Psychology of Cheating Behavior*. New Mexico: Eastern New Mexico University Psychology Department.
- Undervisningsministeriet (2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr. 747 af den 20. juni 2016. København: Undervisningsministeriet.

Tabel 1: Oversigt over årsager til snyd

Hvad er årsagen/årsagerne til, at du har snydt i en eller flere afleveringer? Vælg de muligheder, der er årsagsforklarende for dig.	%
Jeg havde ikke nok tid til at forberede mig.	46,15
Fordi min lærer ikke ville kunne finde ud af, at jeg snød.	16,67
Faget var for svært for mig.	32,05
Opgaven, min lærer stillede, var for svær.	25,64
Jeg deltog sjældent i undervisningen og var kommet fagligt bagud.	8,97
Jeg var doven.	48,72
Jeg mærkede en forventning fra mine forældre om, at jeg ville klare det godt, og jeg ville ikke skuffe dem.	16,67
Jeg mærkede en forventning fra min lærer om, at jeg ville klare det godt, og jeg ville ikke skuffe ham/hende.	20,51
Jeg ønskede at få en topkarakter.	20,51
Jeg var bange for, at jeg ville dumpe.	12,82
Jeg var bange for at få en dårlig karakter.	41,03
Mine klassekammerater syntes, at det var sejt at snyde.	2,56
Andet	2,56

Tabel 2: Oversigt over årsager fordelt på tema

Tema	Svar	%
1, 2	Faget var for svært for mig.	32,05
1, 2	Opgaven, min lærer stillede, var for svær for mig.	25,64
1, 2, 3	Jeg var bange for at få en dårlig karakter.	41,15
1, 3	Jeg havde ikke nok tid til at forberede mig.	46,15
1, 4	Jeg var doven.	48,72

ARTIKEL

Skriftsproglig udvikling i alle skolens fag

Af Sussie Kristensen & Helle Voigt Støve

Ved du, om din skole har fokus på skriftsproglig udvikling i alle fag? Ved du, at undervisningsministeriet kræver, at lærere i alle fag er sproglige nøglepersoner, som skal have fokus på ordkendskab, genrekendskab, læse- og skrivestrategier og notatteknikker? Vi har lavet et redskab med undersøgelse og handleplan til de skoler, som gerne vil have mere fokus på skriftsproglig udvikling i alle skolens fag.

Først vil vi gerne tage dig med ind i en situation fra hverdagen på mellemtrinnet på en helt almindelig skole. Der er teammøde i team X. I dag har en dansk- og kristendoms lærer sat et punkt på dagsordenen som omhandler elevernes skriftsproglige udvikling i alle fag. Hun forklarer for sine kollegaer, at det er en meget vigtig del af undervisningen, fordi eleverne skal undervises i, præcis hvordan man skal læse tekster, der hører til de forskellige fag. Lærerne i teamet har meget forskellige tilgange og holdninger til punktet – men det vender vi tilbage til senere. Først en lille forklaring på skriftsproglig udvikling.

Skriftsproglig udvikling

Som berørt indledningsvist har undervisningsministeriet et obliga-

torisk tværgående tema, som hedder "Sproglig udvikling" (emu.dk, 2017). Kort fortalt indebærer dette, at lærerne i alle fag skal sørge for, at eleverne arbejder med de fire sprogfærdigheder; lytte, samtale, læse og skrive.

Sprog	Receptivt	Produktivt
Mundtligt	Lytte	Samtale
Skriftligt	Læse	Skrive

Som I kan se i modellen "Sprogets elementer" (emu.dk, 2017) ligger sprogfærdighederne i hver deres felt i krydsningen mellem det receptive og produktive, og det mundtlige og skriftlige. Alle elementer er vigtige, men vi har i vores bachelor haft fokus på det skriftsproglige – at læse og skrive.

At læse tekster, der hører til fagene

Ligesom dansk- og kristendoms læreren er vi meget begejstrede for området, og flere forskere peger også på vigtigheden af alle lærere som sproglige nøglepersoner. Som John Polias siger:

"Alle lærere er undervisere i betydning og undervisere i sprog. [...] Genremønstre er det der forener – og adskiller – skolens fag, og derved er de meningsdannende for eleverne, da mønstrene går igen i alle skolens fag" (Johansson & Ring, 2012).

Derudover deler vi også lærerens bekymringer om, at mange lærere ikke underviser eleverne i, hvordan de skal læse og skrive tekster, der hører til det enkelte fag.

Her får vi endnu et kig ind i hverdagen på en skole. Vi befinder os i en dobbelt natur/teknologi-lektion, hvor læreren lige har fortalt eleverne, at de skal i gang med et forsøg. Læreren læser opskriften på forsøget højt fra et ark, som han efterfølgende udleverer til eleverne. Han beder eleverne om at læse opskriften igennem, før de går i gang med forsøget, men ingen gør det – de spæner i stedet hen til bordet, hvor der står en køkkenvægt, nogle måleglas i forskellige størrelser, en dunk eddike og flere bætter bagepulver. Eleverne skal blande eddike og bagepulver for at skabe CO₂. Ingen af eleverne måler eller vejer noget, de blander eddike og bagepulver på slump, fordi det gælder om at få den fedeste brus-eksplosion. Vi bliver nysgerrige og låner en opskrift.

Her kan vi se, at der er en farvet boks med overskriften "det skal du bruge" i højre side og en fremgangsmåde til venstre. I boksen står der, at man skal bruge 15 g bagepulver og 60 ml eddike. Disse informationer bruger eleverne tydeligvis ikke, og derfor løber de tør for eddike, inden alle forsøgene er lavet. Dette får læreren til at stoppe alle eleverne og sige, at det er vigtigt, at de ikke tager mere af ingredienserne, end der står på forsøgsarket. Læreren finder en ny flaske eddike frem, og eleverne kan fortsætte.

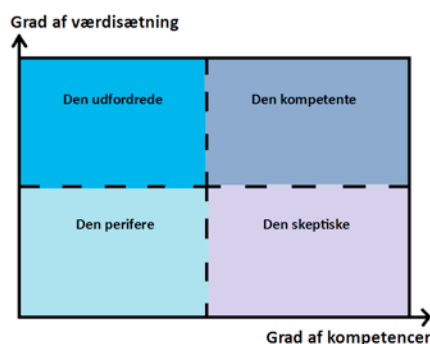
En gruppe elever har hørt efter; de stiller sig ved vægten, sætter et måleglas på den, og begynder at hælde eddike op, til der står 60 g på displayet. 10 minutter før ringetid skal eleverne pakke sammen. En pige kigger på os og siger: "altså helt ærligt – vi aner sgu ikke, hvad vi laver".

Dette er et eksempel på en lærer, som underviser med genren, men ikke i genren.

Vi formoder, at eleverne ikke er blevet undervist i, hvordan man skal læse en opskrift, og hvor vigtigt det kan være at følge den slavisk. Kommentaren fra pigen tyder også på, at meningen med forsøget ikke er gået op for hende. Ifølge Astrid Roe, Seniorforsker ved Institut for læreruddanning og skoleforskning, forstår elever bedre indholdet i tekster, hvis de forstår, hvordan teksten er bygget op (Roe, 2010).

En anden natur/teknologi-lærer forklarer os, at de ikke har tid at undervise i genren, fordi eleverne vil blive skuffede, hvis de ikke får tid til at pille ved ting i stedet for at læse og skrive i faget. Her vender vi tilbage til team X, fordi dansk- og kristendoms læreren netop peger på, at mange lærere faktisk synes, at det er vigtigt at undervise i skriftsprog udvikling, men de ser det

som endnu en ekstra ting, de skal have med i deres rigtig travle hverdag. Her begynder vores hypotese at tage form, og vi sætter os for at lave en undersøgelse blandt alle mellemtrinlærere i én kommune. Vi vil undersøge, hvilken holdning lærerne har til skriftsprog udvikling i deres fag, og om de selv vurderer, at de har kompetencer til at undervise i det. Undersøgelsen munder ud i en firefeltsmodel, hvor vi har kategoriseret fire forskellige lærertyper ud fra, hvor vigtig de finder skriftsprog udvikling i deres fag, og i hvilken grad de har viden om og underviser med fokus på området. Dette er et redskab for lærere, ledelse og læsevejleder på skolen til at kortlægge, hvilke typer lærerne er. Hertil har vi lavet en handleplan, som kan matche de forskellige lærertypers behov, så den skriftsproglige udvikling kan optimeres eller implementeres i alle lærernes didaktiske overvejelser.



Firefeltsmodel over skolernes lærertyper — set i forhold til lærernes kompetencer og hvor vigtig de finder undervisning i skriftsprog udvikling.

Ud fra lærernes egne svar, har vi typologiseret dem i fire lærertyper, som vi har kaldt *den udfordrede*, *den perifere*, *den skeptiske* og *den kompetente*. De skal ses som pædagogiske karikaturer, der indfanger det centrale ved de forskellige typer. Dermed behøver

læreren ikke nødvendigvis at have alle karaktertræk til fælles med typen, for at blive placeret her.

De fire lærertyper

Den kompetente lærer kan varetage opgaven som skriftsprog udvikling vejleder for eleverne. Hun bruger i høj grad området "Sprog udvikling", og hun har oftest specifikke sproglige mål for hvert undervisningsforløb. Hun forbereder sig på, hvor tekster kan være sprogligt udfordrende for eleverne og laver ofte før-læsningsøvelser. Hun underviser eleverne i, hvilke typiske træk der er i de teksttyper, eleverne læser og skriver i hendes fag. Hun føler sig klædt på til at varetage rollen som sproglig nøgleperson og tager ansvar for at undervise eleverne i de fire elementer: fagligt ordforråd, teksttyper, strategier og notatteknikker.

Den udfordrede lærer mener også, at det er vigtigt at undervise i skriftsprog udvikling, men hun gør det meget lidt eller slet ikke i sin undervisning. Hun sætter sjældent sproglige mål, laver sjældent før-læsningsøvelser eller underviser eleverne i typiske træk ved de teksttyper, de læser og skriver i hendes fag. Hun kan føle sig udfordret på sine kompetencer, da hun kan have svaret, at hun ikke har viden nok om nogle af elementerne i "Sprog udvikling" til at undervise i dem. Hun kan også have svaret, at hun ikke har tid til at undervise i størstedelen af de fire elementer. Hun føler sig lidt eller slet ikke klædt på til at varetage rollen som sproglig nøgleperson.

Den perifere lærer mener ikke, at det er vigtigt at undervise i skriftsprog udvikling, og hun vurderer heller ikke, at hun har kompetencerne til at undervise i det. Hun har, ligesom den udfordrede, sjældent specifikke sproglige mål eller

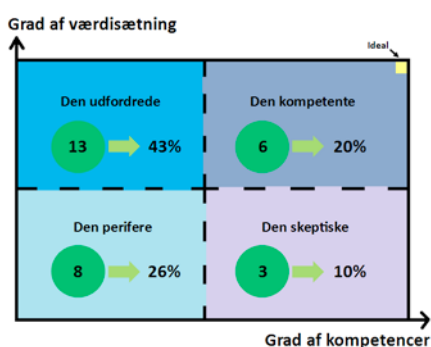
ARTIKEL

forbereder sig ikke på, hvor teksten kan være sprogligt udfordrende for eleverne. Hun laver ikke før-læsningsøvelser eller underviser eleverne i typiske træk ved fagets teksttyper. Hun kan mene, at hun har fag, hvor elementer fra området Sproglig udvikling ikke er relevante, eller at undervisning i disse elementer hører til i danskfaget. Hun kan også mene, at hun ikke har tid eller viden nok til at undervise i elementerne i sine fag.

Den skeptiske lærer har, ligesom den kompetente, kompetencerne til at varetage elevernes skriftsproglige udvikling i sine fag. Hun føler sig klædt på til at varetage rollen som sproglig nøgleperson, og hun kan undervise i størstedelen af elementerne. Hun synes dog ikke, at området er specielt vigtigt, da hun mener, at hun har fag, hvor et eller flere af elementerne ikke er relevante. Hun kan også mene, at det er danskfagets ansvar at undervise i alle eller nogle af elementerne.

Resultatet af vores undersøgelse

De 30 mellemtrinlærere, som har svaret på vores undersøgelse, fordeler sig med 20 % kompetente, 10 % skeptiske, 26 % perifere og 43 % udfordrede.



Firefeltmodel over skolenes lærertyper — set i forhold til lærernes kompetencer og hvor vigtigt de finder undervisning i skriftsproglig udvikling.

Efterfølgende forklarer viceskolelederen på en af kommunens skoler, at det ikke undrer ham, at så mange lærere lægger sig i feltet den udfordrede. Han uddyber sin kommentar med, at lærerne har travlt, og der er så mange ting, der er vigtige for dem.

Isoleret set er der også hele 24 ud af de 30 responderende lærere, som ikke bruger området "Sproglig udvikling".

Handleplan

De fire lærertyper har behov for forskellige handleplaner, og det er vigtigt at have for øje, at lærerne kan befinde sig forskellige steder indenfor et felt, da det er kombinationen af den enkelte lærers svar, der afgør, hvor hun befinder sig. Dermed kan en lærer godt befinde sig i et felt, men lige på grænsen til et andet felt, og de kan over tid rykke sig. Handleplanerne skal sigte mod, at alle lærere bevæger sig mod idealet, som er øverst i højre hjørne i lærertypen den kompetente.

Lærertypernes behov

Den kompetente lærer har principielt allerede nået målet. Hun sætter stor værdi i skriftsproglig udvikling og har også kompetencerne til at undervise i det. Dog kan hun måske blive endnu bedre, og rykke sig tættere på idealet. Dette kan hun, hvis hun holder sig løbende opdateret med den nyeste viden indenfor området. Vi forestiller os, at hun kunne gå forrest i lærerteamet, og være med til at besvare nogle af de spørgsmål, de andre lærere i teamet måtte have.

Den udfordrede lærer synes ligesom den kompetente lærer, at sproglig udvikling er vigtigt, men hun gør det ikke, fordi hun ikke har kompetencerne til det. Hun har enten ikke tid eller ikke viden nok til at varetage opgaven. Hun

mangler nogle redskaber, der kan give hende mulighed for at implementere skriftsproglig udvikling som noget naturligt i undervisningen.

Den perifere lærer underviser heller ikke bevidst i skriftsproglig udvikling. Hun kan ligesom den udfordrede lærer synes, at hun mangler tid eller viden på området. Derudover tillægger hun ikke skriftsproglig udvikling særlig stor værdi. Denne lærertype skal ligesom den udfordrede lærer gives redskaber til at implementere skriftsproglig udvikling i sin undervisning, men hun skal også overbevises om, at det er et vigtigt område, som kræver en indsats.

Den skeptiske lærer kan undervise i skriftsproglig udvikling, men hun synes ligesom den perifere lærer ikke, at området er specielt vigtigt. Hun har kompetencerne til at undervise, men hun kan synes, at det ikke er hendes ansvar, eller at det ikke er relevant i nogle af hendes fag. Den skeptiske lærer skal ligesom den perifere lærer overbevises om, at området har værdi for elevernes læringsudbytte.

Ledelsens indsats

Som Mulvad siger, kræver det "om- og nytænkning af faglærernes opgaver", hvis lærerne skal undervise sprogbase-ret i alle skolens fag (Johansson & Ring, 2012). Derfor mener vi, at det første der skal ske, er, at den enkelte skoles ledelse beslutter, at alle lærere på mellemtrinnet skal have fokus på skriftsproglig udvikling. Læsevejlederen kan med sin faglige viden rådgive ledelsen, så de i samarbejde kan udstikke klare mål for området til lærerne. Herefter kan de, ligesom vi har gjort, afdække, hvilke lærertyper de har, så de kan målrette nogle forskellige indsatser til de forskellige lærertyper.

Indsats for den perifere og den skeptiske lærertype

Lærertyperne den perifere og den skeptiske skal overbevises om, at en indsats på området med skriftsproglig udvikling er vigtig. Her kan læsevejlederen med opbakning fra ledelsen være en nøgleperson, der er opdateret på den nyeste viden, så hun kan forklare lærerne, hvorfor skriftsproglig udvikling er et vigtigt område (National videnscenter for læsning, 2011). De to lærertyper skal have viden om, at tekstens struktur kan hjælpe eleverne med at forstå indholdet, så derfor skal man lære eleverne strategier til at forstå genren (Roe, 2010). Den perifere lærertype skal også opnå handlekompetencer på området, så hun kan formidle denne viden til eleverne, men det forklares først om lidt. Læsevejlederen skal naturligvis have tid til at opdatere sin viden, og hun skal også have regelmæssige møder med alle lærere (National videnscenter for læsning, 2011). Det skal ikke være lærerne frit for at opsøge læsevejlederen, for så kan faren være, at det kun er de lærere, som allerede har interesse for området, der taler med læsevejlederen (Hellisen, 2013).

Indsats for den udfordrede og den perifere lærertype

Den udfordrede og den perifere lærertype skal have nogle redskaber til at undervise skriftsprogligt. Dette kunne være genrepædagogikkens Undervisnings- og læringskredsløb, hvor lærerne kunne modellere forskellige genrer med blik for, hvad der er særligt for formålet, strukturen og sproget i netop den type tekst (Johansson & Ring, 2012). Dette betyder, at lærerne i fagteamet og fagene indbyrdes skal klarlægge, hvilke teksttyper der er typiske for deres fag

og sætte sig ind i genrerens særlige træk. Dette arbejde kunne de få hjælp af deres læsevejleder til. Desuden skal alle lærerne have for øje, at eleverne både skal læse og skrive tekster, fordi disse handlinger er funktionelt forbundne og nært beslægtede (Rijlaarsdam, 2011) og derudover trækker på de samme kognitive ressourcer (Korsgaard, 2011). Disse skriveopgaver skal læreren ramme sætte, så eleverne skriver i autentiske situationer, fordi det giver eleverne skrivelyst (Bundsgaard, 2011).

Indsats for alle lærertyperne

Alle lærertyperne skal meget gerne sendes på kursus i skriftsproglig udvikling. Især den perifere og den udfordrede lærertype vil kunne profitere af dette. Vi er dog klar over, at økonomien på landets folkeskoler er stram, så der er måske ikke råd til, at alle lærerne bliver sendt på kursus. Derfor har vi lavet et forslag til, hvordan lærerne via observationer hos hinanden kan udvikle deres værktøjskasser til skriftsproglig undervisning. Rijlaarsdam taler om, at en observation af en anden elevs proces er lige så lærerig – måske endda mere – som hvis eleven udførte handlingen selv (Rijlaarsdam, 2011). Dette skal ikke kun gælde for eleverne. Lærerne kan også observere på hinandens proces og lære af det. Skolerne kunne nøjes med at sende nogle af lærerne på kursus, men det er vigtigt, at lærerne kan se deres egne fag i de kurser, de bliver sendt på. Lærerne skal altså kunne få råd og vejledning af en ekspert i deres eget fag, ellers står de af, siger en ekspert fra projektet "Vi læser for livet" (DLF, 2012). Hvis skolerne sendte to lærere fra hvert fagteam på kursus, kunne disse lærere komme tættere på at være den

Derfor mener vi, at det første der skal ske, er at den enkelte skoles ledelse beslutter, at alle lærere på mellemtrinnet skal have fokus på skriftsproglig udvikling



kompetente lærertype. Denne viden fra kurset, kunne lærerne tage med hjem i fagteamet, og ved hjælp af læsevejlederen viden kunne teamet finde observationspunkter til at observere hinandens undervisning. På denne måde kan de se og lære af hinandens handlinger – både når det går skidt, og når det går godt. Det væsentlige, når kollegaer skal observere hinanden, er, at der foreligger et klart formål med observationen, så begge parter er trygge ved situationen. Lærerne er som udgangspunkt kollegaer og har en symmetrisk relation, da de er ligeværdige (Lauritsen, 2006). En model for et observationsforløb kunne være:

- 1) Indledende samtale mellem den observerede og den observerende, hvor det bliver afdækket, hvad der observeres. Her kan lærerne bruge læsevejlederen ekspertise.
- 2) Observationen udføres ud fra de aftalte punkter.

ARTIKEL

3) Reflekterende samtale, hvor de to parter evaluerer observationerne med et formativt sigte. Under den reflekterende samtale kan de to lærere stille skarpt på; 1) hvad der fungerer, 2) hvad der kan komme til at fungere med små justeringer og 3) hvad der ikke fungerer – og hvorfor. (Skolelederforeningen, 2015).

Denne proces kan give begge lærere inspiration til deres fremadrettede undervisning.

Læsevejlederen kunne med fordel også observere på lærernes undervisning ud fra samme model, hvor hun kunne komme med gode råd til at opkvalificere lærerens sprogbase under undervisning (Arne-Hansen & Herholdt, 2011). Ledelsen kan også foretage observationer hos lærerne, så de er bevidste omkring, hvad der foregår i undervisningen (Skolelederforeningen, 2015).

Nysgerrig på undersøgelsen?

Hvis du har lyst til at høre mere om undersøgelsesdesignet og undersøge din skole, må du gerne kontakte os. Vi har lavet en meget minimeret version af undersøgelsen her, så man kan se, hvilken lærertype man selv er. ♦

Hvilken lærertype er du?

Her er en forsimplet udgave af vores spørgeskema.

Du kan teste, om du er den kompetente, den udfordrede, den skeptiske eller den perifere lærertype.

- Har du kendskab til indholdet i undervisningsministeriets tværgående tema "Sproglig udvikling", og bruger du det?
 - Ja, det har jeg – jeg bruger det hele tiden.
 - Ja – jeg bruger det nu aldrig.
 - Ingen anelse! Og jeg er også ligeglad.
 - Måske. Det kan jeg lige spørge min kollega om, hvis jeg får tid engang.
- Har du specifikke sproglige mål for hvert undervisningsforløb, og forbereder du dig på, hvor teksten kan være sprogligt udfordrende for eleverne?
 - Oftest
 - Engang imellem
 - Aldrig
 - Ved ikke
- Synes du, det er vigtigt at undervise i læse- og skrivestrategier?
 - Ja, og jeg gør det i alle mine fag.
 - Det er ikke relevant i mine fag.
 - Det må dansklæreren tage sig af.
 - Ja, men jeg mangler viden om det.
- Synes du, det er vigtigt at undervise i kendskab til teksttyper?
 - Ja, det er vigtigt i alle mine fag.
 - Jeg har fag, hvor det ikke er relevant.
 - Det er danskfagets ansvar.
 - Jeg synes det er vigtigt, men jeg har ikke tid til at undervise i det.
- Laver du før-læsningsøvelser, og underviser du eleverne i, hvilke typiske træk der er ved de teksttyper, de læser og skriver i alle dine fag?
 - Oftest
 - Engang imellem
 - Aldrig
 - Ved ikke
- Føler du dig klædt på til at være sproglig nøgleperson for dine elever?
 - Ja, og jeg er mit ansvar bevidst.
 - Ja, men jeg synes, at der er andre ting, som er vigtigere.
 - Nej, og det er heller ikke vigtigt for mig.
 - Nej, men jeg vil rigtig gerne, fordi jeg synes, det er vigtigt.

Tæl dine bogstaver. Du er den type, du fik flest af. a) Den kompetente, b) Den skeptiske, c) Den perifere, d) Den udfordrede

Litteratur

- Arne-Hansen, S. & Herholdt, L. (2011): *Læsevejlederen som medpraktiker – udvikling af læseforståelse i fag*. Lokaliseret d. 13/5 2017 på: [www.dlf.org/media/97656/lsevejlederrollens_betydning-\(2\).pdf](http://www.dlf.org/media/97656/lsevejlederrollens_betydning-(2).pdf)
- Bundsgaard, J. (2011): Skrivelyst i autentiske situationer. I: Masbjerg, S. & Friis, K. (red.): *Skrivelyst og læring*. Dansk psykologisk forlag.
- DLF (2012): *Vi læser for livet*. Lokaliseret d. 13/5 2017 på: www.eva.dk/eva/projekter/2012/evaluering-af-vi-laeser-for-livet/projekt-produkter/vi-laeser-for-livet-en-virksomhedsevaluering-af-en-laeseindsats
- emu.dk (2017a): *Sproglig udvikling – vejledning*. Lokaliseret d. 5/5 2017 på: www.emu.dk/modul/sproglig-udvikling-vejledning
- emu.dk (2017b): *Sproglig udvikling – intro*. Lokaliseret d. 5/5 2017 på: www.emu.dk/modul/sproglig-udvikling-intro
- Hellisen, H. (2013): *Viden rykker ved elevers læsning, men det gør læsevejlederen ikke*. Lokaliseret d. 8/5 2017 på: www.folkeskolen.dk/535668/viden-rykker-elevers-laesning-men-det-goer-laesevejlederen-ikke
- Herholdt, L. (2010): Læsemotivation – eksplicit undervisning gør det svære let. I: Masbjerg, S. & Lund, H.R. (red.): *Læselyst og læring*. Dansk psykologisk forlag.
- Johansson, B. & Ring, A.S. (2010): *Lad sproget bære – genrepædagogik i praksis* (s. 32-40). Akademisk forlag.
- Korsgaard, K. (2011). Sammenhæng mellem (faglig) læsning og skrivning. I: *Fællesskrift*. 2011. Dansk lærerforening.
- Korsgaard, K. (2012): Læsning er ikke, hvad det har været. I: Tidsskriftet KvaN 94/2012: *Sproget i skolen*. Forlaget KvaN.
- Lauritsen, H. (2006): *Lærere bruger hinanden som rådgivere*. Lokaliseret d. 13/5 2017 på: www.folkeskolen.dk/42434/laerere-bruger-hinanden-som-raadgivere
- Mulvad, R. (2012): Forord af Ruth Mulvad. I: Johansson, B. & Ring, A.S. (2010): *Lad sproget bære – genrepædagogik i praksis*. Akademisk forlag.
- National videncenter for læsning (2011): *Undersøgelse af læsevejlederfunktionen*. Lokaliseret d. 9/5 på: www.youtube.com/watch?v=fD72eeAZdKO
- Rijlaarsdam, G. (2011): Genskab forbindelsen mellem skrivning og læsning – sprogundervisning som social kognitiv aktivitet. I: Tidsskriftet *Viden om læsning* 10/2011.
- Roe, A. (2010): Læsestrategier. I: *Læsedidaktik – efter den første læseundervisning*. Forlaget KLIM.
- Skolelederforeningen (2015): *Tættere på – et inspirationsmateriale til skoleledelsen om observation og feedback vedr. undervisning*. Lokaliseret d. 13/5 2017 på: www.skolelederforeningen.org/images/media/nyheder_2015/taettere_paa_-_et_inspirationsmateriale_til_skoleledelsen.pdf

OM FORFATTERNE

Mette Lynggaard Andreassen, født 1989. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Skive juni 2017 med linjefag i billedkunst, historie og matematik. Tidligere ansat i vikariat i billedkunst. Pt på barsel.

Melanie Bech, født 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus i juni 2017 med linjefag i udskolingsdansk, samfundsfag og historie. Studerende på Aarhus Universitet, hvor hun læser en kandidat i pædagogisk psykologi.

Rikke Dalgaard, født 1991. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med undervisningsfagene idræt, svømning, engelsk og dansk. Ansat som lærer på Skåde Skole.

Sara Hovmand, født 1988. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017. Studerende et semester på Indiana University of Pennsylvania med Sports Science og Secondary School Physical Education. Bachelor fra Aarhus Universitet i 2009 med hovedfag i engelsk og tilvalgsfag i nordisk sprog og kultur. Ansat som lærer på Rønde Efterskole.

Malene Staunstrup Jeppesen, født 1991. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i dansk udskoling, billedkunst og håndværk & design. Netop hjemvendt efter et ophold i Schweiz, hvor hun var ansat som privatunderviser og nanny. Søger på nuværende tidspunkt drømmejobbet som efterskolelærer.

Camille Bolette Niebuhr Kiholm, født 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i dansk, kristendomskundskab og historie. Ansat som lærer i indskolingen ved Skolen i Nørskovlund.

Sussie Kristensen, født 1988. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Nr. Nissum i 2017. Derudover færdiggjort modulet i specialpædagogik samt dansk som andetsprog. Specialisering i inklusion, udeskole og efterskolepædagogik. Ansat på Velling Friskole i Ringkøbing/Skjern Kommune.

Marlene Lillebæk, født 1990. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i udskolingsdansk, engelsk og håndværk & design. Ansat som lærer på Efterskolen Epos.

Maria Bjerre Linnemann, født 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus med linjefag i musik, engelsk og matematik. Ansat som folkeskolelærer på Vestergaardsskolen i Aarhus. Underviser på mellemtrinnet, i skolens 10. klassecenter samt i specialklasseafsnittet.

Line Rüfenacht Mogensen, født 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i dansk udskoling, engelsk og madkundskab. Ansat som supply teacher hos Uniform Education, og er p.t. i en vikarstilling som teaching assistant i Year 6 på Barnfield Primary School i London.

Louise Sibelius Mortensen, født 1993. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i udskolingsdansk, samfundsfag og idræt. Studerende ved DPU, Aarhus Universitet, hvor hun læser en kandidat i "Generel pædagogik".

Morten Bødker Nielsen, født 1986. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen juni 2017 med linjefag matematik, fysik/kemi og samfundsfag. Ansat som lærer på Tungelundskolen i Favrskov Kommune. Tilknyttet "Løft af de fagligt svageste elever"-projekt som matematiklærer.

Nina Meineche Nygaard, født 1991. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i indskolingsdansk, engelsk og håndværk & design. Ansat som modtageklasselærer på Tjørring Skole i Herning Kommune.

Helle Bergholt Olesen, født 1984. Uddannet fra VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i engelsk, samfundsfag og idræt. Ansat som lærer på Fællesskolen Hammelev Sct. Severin i Haderslev Kommune.

Camilla Liv Pedersen, født 1992. Uddannet fra VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus juni 2017 med linjefag i engelsk, historie og dansk. Ansat som lærer på Sdr. Bork efterskole – kristen specialefterskole.

Helle Voigt Støve, født 1978. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Nr. Nissum i 2017 med undervisningsfagene dansk 4.-10. klasse, engelsk og musik. Derudover færdiggjort modulet i specialpædagogik samt dansk som andetsprog. Specialisering i kommunikation, genre & sprog, udeskole og filosofi med børn. Ansat på Christinelyst skole i Lemvig Kommune.

