



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
Solveig Troelsen, ansvarshavende

Layout

Lene Schaarup

Tryk

GP-Tryk

INDHOLD

- 05 Forord
- 08 Aktør i eget liv – kan det lade sig gøre i en specialpædagogisk sammenhæng?
Af Katja Norsker Abrahamsen
- 14 Er Mathilde en pige? – om nuancering af kønsdiskurser
Af Cathrine Sortberg Vestergaard
- 18 Evalueringskultur i matematikundervisning
– om de skriftlige prøvers indflydelse på undervisningen i matematik
Af Freya Normann Hven
- 24 Integration igennem folkeskolen?
Identitetsdannelsens betydning for minoritets elever
Af Emilie Greve Madsen
- 30 Velkommen flygtningebarn – direkte ind i almenklassen!
Af Diana Thaagaard
- 38 Det kropumulige fællesbad
Af Maria Lund og Ane Juul Thomsen
- 46 Udeundervisning og læring i historiefaget
Af Matilde Fiil Hjorth
- 50 Udfordring og muligheder med it og medier i biologiundervisningen
Af Camilla Vang Mehl
- 56 "Hosekræmmeren" – litteratur, tekstforståelse og relevans i 8. klasse
Af Vikki T. Agerbo og Heidi W. Lomborg
- 62 Om forfatterne

FORORD

Femte nummer af tidsskriftet *Bachelor-vinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle*, som du læser i netop nu, er som de øvrige numre et øjebliksbillede af, hvilke temaer der aktuelt trænger sig på i skolen og derfor hos de nye lærere, der sidste forår arbejdede med deres bachelorprojekter. Forfatterne tilhører alle sidste årgang på 2007-læreruddannelsen, hvor undervisningsfag stadig hed linjefag, og hvor specialpædagogik og dansk som andetsprog stadig fandtes som netop linjefag. Det afspejler sig også i artiklerne.

Den første artikel i skriftet, Katja Norsker Abrahamsens "Aktør i eget liv – kan det lade sig gøre i en specialpædagogisk sammenhæng?", kaster et kritisk-psykologisk blik på elever i specialpædagogiske skoleformer og deres muligheder for subjektpositioner i relation til omgivelserne. Med udgangspunkt i eleven Esben som case belyser Abrahamson de betingelser, som rammesætter elevernes muligheder for at undgå marginalisering. Afslutningsvis byder artiklen på overvejelser over og forslag til, hvordan lærere og andre fagpersoner kan understøtte eleverne i at blive aktører i deres egne tilværelsesprojekter.

I artiklen "Er Mathilde en pige? – om nuancering af kønsdiskurser" minder Cathrine Sortberg Vestergaard os om, at lærere og andre voksne har et ansvar for at bidrage nuanceret til de kønsdiskurser, eleverne konstruerer og konstrueres af. Artiklen belyser vigtigheden af en kompleks diskurs, som kan bidrage til elevernes generelle forståelse for forskellighed. Hun plæderer for en mangfoldig homogenitet – en fælles norm om at give plads til forskellighed både i handling og ord.

Freya Normann Hven tager fat om sammenhængen mellem undervisning, mål og evaluering i artiklen "Evalueringskultur i matematikundervisning – om de skriftlige prøvers indflydelse på undervisningen i matematik". De skriftlige afgangsprøver i matematik analyseres for, hvilke af matematikfagets mål de prøver eleverne i, og det diskuteres, hvilke konsekvenser det har, at prøverne påviseligt virker tilbage på undervisningen. Den kritiske gennemgang peger dels på et behov for, at lærerne forholder sig reflekteret til fagets kompetencemål, dels på at prøverne indholdsmæssigt må leve op til målene.

Folkeskolens og lærerens rolle i minoritetselvers identitetsdannelse diskuteres af Emilie Greve Madsen i artiklen "Inte-

gration igennem folkeskolen? Identitetsdannelsens betydning for minoritets elever". I en vekselvirkning mellem konkrete eksempler og teoretisk refleksion belyses nødvendigheden af også her at udfordre stereotyper og uhensigtsmæssige kategoriseringer, og det understreges, at alle elevers identitetsdannelse er en del af lærerens ansvar.

En særlig gruppe af minoritets elever er de nyankomne flygtningebørn. Deres situation behandles af Diana Thaagaard i artiklen "Velkommen flygtningebarn – lige ind i almenklassen!" Hun undersøger, med udgangspunkt i empiri fra kommuner i Region Midt, hvilke muligheder og udfordringer der i praksis opstår, som følge af at et stigende antal kommuner vælger at integrere flygtningeelever direkte ind i almenklasser frem for modtageklasser. Thaagaard argumenterer for dynamiske og fleksible løsninger, som forener det bedste fra de to ordninger til gavn for både elevernes sprogtilegnelse og deres faglige og sociale integration.

"Det kropumulige fællesbad" af Maria Lund og Ane Juul Thomsen er en undersøgelse af fællesbadet i skolens idrætsundervisning som kulturelt fænomen. Det undersøges dels historisk, dels i en gennemgang af argumenter for og imod

badet som obligatorisk element i idrætsundervisningen. Forfatterne giver deres bud på en modernisering af fællesbadet med henblik på at imødekomme nogle af de udfordringer, som elever og lærere står med hver dag i skolen – mere eller mindre svedende efter idrætsstimens udfoldelser.

Matilde Fiil Hjorth undersøger i artiklen "Udeundervisning og læring i historie-faget" indskolingselevs motivation for historie og deres muligheder for at udvikle historiebevidsthed i en undervisning, der møder dem på en anden måde. Hun udvikler et bemærkelsesværdigt bud på, hvordan udeundervisningens kvaliteter kan bringes ind i klasselokalet i en sanse- og oplevelsesbaseret historieundervisning med udgangspunkt i elevernes erfaringshorisont.

Anvendelse af it i undervisningen på et fagligt og didaktisk reflekteret grundlag er temaet for Camilla Vang Mehls artikel "Udfordringer og muligheder med it og medier i biologiundervisningen". Afsættet er faget biologi, men problemstillingen er bred og vil kunne genkendes af lærere i andre fag. Det samme gælder de skitserede løsningsforslag med anvisninger på relevante refleksionsværktøjer, som stilladserer læreren i en didaktisk undersøgelse af it-værktøjers anvendelighed og kvalitet.

Dette års sidste artikel "'Hosekræmmeren' – litteratur, tekstforståelse og relevans i 8. klasse" er skrevet af Heidi Wengel Lomborg og Vikki Toftgaard Agerbo. Den adresserer en velkendt udfordring i danskundervisningen: Mødet mellem nutidens teenage-elever og en 200 år gammel kanontekst. Gennem beskrivelser af et aktionslæringsforløb giver forfatterne deres bud på en undervisning, der får litteratur og elever til at mødes – på tværs af tid.

Afslutningsvis vil vi henlede opmærksomheden på, at der i det forløbne år også er udkommet en artikel om tidsskriftet. Det er Solveig Troelsen, der i *Studier i læreruddannelse og -profession*, årg. 1. nr. 1, 2016. s. 142-156 udfolder teorien og tankerne bag det interventionsstudie, som blev afsat for den årlige dosis af *Bachelorvinkler på lærerprofessionen*. Interesserede kan finde artiklen "Faglig kommunikation i et professionelt fællesskab – om sproglige og kommunikative muligheder for faglighed i praksis" på <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/article/view/72115>.

Med ønsket om fornøjelig læsning og didaktisk inspiration,

Lisbeth Lunde Frederiksen
og Solveig Troelsen, april 2017

ARTIKEL

Aktør i eget liv

– kan det lade sig gøre i en specialpædagogisk sammenhæng?

Af Katja Norsker Abrahamsen

Ifølge folkeskolens formålsparagraf 1 stk. 3 skal folkeskolen "forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2015). Jeg erfarede igennem min fjerdeårspraktik, at elever i specialpædagogiske sammenhænge kan have visse vanskeligheder i forbindelse med opnåelsen af disse kompetencer – qua deres placering. Optagelsen af emnet grundede i en tanke om, at elever, der er visiteret til specialtilbud, bør have samme mulighed som alle andre for at agere som aktører med indflydelse på eget liv. Her er det store spørgsmål således, hvordan man som lærer kan støtte disse elever i netop at blive aktører i deres eget liv.

Den kritiske psykologi som udgangspunkt

Denne artikel sætter fokus på elever i specialpædagogiske sammenhænge og deres mulighed for at blive aktører i eget liv. En konkret elev, som jeg mødte i min praktik, vil blive anvendt som eksempel. Der fokuseres på, hvilken betydning samfund og skole udgør for elevens deltagelsesmuligheder, og der gives forslag til, hvordan vi som lærere kan støtte vores elever til at indtage aktørpositioner. Artiklens pointer bygger blandt andet på et kritisk-psykologisk perspektiv. Det er vigtigt at under-

strege, at resultatet af mine analyser ikke i sig selv er generaliserbare, da de udelukkende siger noget om den konkrete handlesammenhæng, min praktik foregik i. Dog er det mit håb, at mine handlemuligheder og min analyse af praksis kan anvendes af andre, der befinder sig i lignende situationer.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i et førstepersonsperspektiv, nemlig eleven "Esben" og hans lærer. Esben er en 15-årig dreng, der til daglig går på specialskolen "Bøgegården". Bøgegården er en udskolingsafdeling med ca. 25 elever, og den henvender sig til elever med generelle udviklingsforstyrrelser. Omkring tidspunktet for min praktik går Esben i en klasse med 7 andre elever, 3 lærere, 2 pædagoger og 2 pædagogmedhjælpere.

Den kritiske psykologi tager udgangspunkt i et *førstepersonsperspektiv*, hvor den enkeltes *betingelser* og den *betydning*, de har for ham eller hende, er essentielle. Individet anskues som deltager med forskellige deltagelsesmåder og -præmisser. Ved at handle i forhold til de givne betingelser er der mulighed for at ændre vores deltagelse og livsforhold (Jartoft, 1996). Det betyder, at man både skabes af og skaber sine betingelser. Det er nemlig gennem den gensidige påvirkning mellem individ og betingelser,

at forandring og udvikling kan finde sted (Mørck, 2006). Læring bliver dermed skabt, når man tager del i social praksis og herigennem ændrer og udvikler sin deltagelse heri (ibid.). Det får den betydning for praksis, at eleverne får øget mulighed for blive aktører, når de deltager i en social praksis, der giver dem denne mulighed for at ændre og udvikle deres deltagelse. Ved hjælp af den kritiske psykologi bliver det muligt at undersøge, hvilke betingelser Esben møder, samt hvorledes han kan støttes til at indtage en aktørposition i skole og samfund.

Hvad vil det sige at være aktør?

Væsentligt i forhold til førstepersonsstandpunktet bliver tilværelsespsykologiens begreb om at være *aktør i eget liv*. Tilværelsespsykologien er en almenpsykologi, og denne tilgang tager ligeledes udgangspunkt i den enkelte og fokuserer på, at denne skal være i stand til at få et godt nok greb om tilværelsen. Ifølge psykologiprofessor Preben Bertelsen drejer det at være aktør sig om "gerne at ville noget med sit liv, at kunne realisere det, man gerne vil, og rent faktisk få det gjort" (Bertelsen, 2013). Tilværelsespsykologien kan kaste lys over, hvorledes eleven får mulighed for at blive denne aktør, der har indflydelse på sine betingelser. Fælles for tilværelsespsykologien og den kritiske psykologi er, at de anskuer det således,

at individet både påvirkes af verden og betingelserne heri, men samtidig har mulighed for at påvirke sig selv. Ses dette i forhold til Esben på Bøgegården, må det undersøges, hvorledes han kan påvirke de betingelser, der gør sig gældende for ham.

De samfundsmæssige betingelser

Ifølge Line Lerche Mørck er *marginalisering* en "gennemgribende proces, der har begrænsende betydning for personens samfundsmæssige position på tværs af hverdagslivets handlesammenhænge" (Mørck, 2006). Eleven vil altså befinde sig i en marginal position, når denne ikke kan yde indflydelse på sine betingelser. Det er derfor interessant at undersøge, hvilke betingelser der gør sig gældende for den konkrete elev. Elever i specialpædagogiske sammenhænge er særligt udsatte i forhold til at blive marginaliserede, da vores samfund i dag er karakteriseret ved et fokus på selvstændighed, autonomi samt selvkontrol og -realisering (Jørgensen, 2012). Dette kan være yderst vanskeligt for elever, der har generelle udviklingsforstyrrelser. Der eksisterer i dag en samfundsmæssig diskurs om at kunne klare sig selv, hvilket både ses i loven om forkortelse af dagpengeperioden, målet om flere i arbejde samt i 95 %-målsætningen, hvor 95 % af en ungdomsårgang gerne skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Lov om ændring af lov om arbejdsløshedsforsikring m.v., 2010; Ministeriet for børn undervisning og ligestilling, 2015). Denne diskurs kommer til at fungere som betingelse for Esben og hans mulighed for deltagelse, og den er i høj grad med til at marginalisere ham i forhold til samfundet.

Overskridelse af marginalisering

Ovenstående samfundsdiskurs kommer til at påvirke den måde, *normalitet*

anskues på. Dette skyldes, at normalitet er et relativt fænomen, der konstrueres i det enkelte samfund (Mørken, 2008). Konsekvensen af dette bliver, at de individer, der ikke kan være økonomisk uafhængige og tage fuldstændigt vare på eget liv, ses som "unormale" og marginaliseres i forhold til samfundet. Dette kommer til at fungere som en betingelse for elevens mulighed for at blive aktør i eget liv. I et interview med Esbens lærer pointerer hun, at Esben vil være i stand til at holde et arbejde, der er understøttet af andre, og der vil herigennem være mulighed for at overskride Esbens marginalisering i forhold til samfundet, i og med at han kan føle sig som en værdifuld medhjælper. Der kan være mulighed for en overskridelse af marginaliseringen, men det afhænger af, om Esben oplever sig selv som marginaliseret i samfundet; hvilken betydning betingelserne tillægges.

Subjektpositionen "den glade dreng"

Som mennesker kommer vi nemt til at interpellere andre til bestemte *subjektpositioner*. Det vil sige, at vi inviterer til en bestemt form for deltagelse, og ved at man som individ responderer med genkendelse på denne, kommer man til at indtage subjektpositionen. Positionering forstås her som "de konkrete måder, vi over tid deltager i forskellige praksisfællesskaber og handlesammenhænge i forhold til gældende sociale og materielle muligheder og begrænsninger" (Mørck, 2006). Man kommer altså til at deltage på en bestemt måde, alt efter hvilken subjektposition man interPELLERES til.

I Esbens tilfælde viste min analyse, at han interPELLERES til en subjektposition, hvor han er "den glade dreng", der ikke bliver vred, som han gjorde, da han var yngre. Der lægges meget vægt på,

Elever i specialpædagogiske sammenhænge er særligt udsatte i forhold til at blive marginaliserede, da vores samfund i dag er karakteriseret ved et fokus på selvstændighed, autonomi samt selvkontrol og -realisering.



ARTIKEL

Vi kan altså med vores måde at "lave skole" på få stor betydning for vores elever. **Vi er nemlig en betingelse i os selv – og forhåbentlig én, der skaber muligheder.**



at han er behagelig at være sammen med, og at han gerne vil stille lærerne tilfredse. Esben har responderet med genkendelse på denne pejling, hvor han i mit interview udtaler sig yderst positivt om lærerne og kan lide alt, de gør. Da jeg pointerer, at man jo gerne må synes, at noget er svært, fortæller han, at dansk og matematik nogle gange er svært. Vi snakker kort om andre fag, hvorefter jeg opsummerer ved at konkludere, at meget er sjovt og nemt, men matematik og dansk kan godt være lidt svært, hvortil han griner og svarer "neeej". Alt dette tolker jeg som Esbens forsøg på at opretholde sin subjektposition som den glade dreng, der har styr på sit temperament. I denne subjektposition bliver der for ham ikke plads til, at man synes, at lærerne nogle gange ikke er så gode, eller at nogle ting er svære i skolen. Subjektpositionen "den glade dreng" kan virke begrænsende for Esben, da der er bestemte holdninger og væremåder, han må holde sig væk fra. Alligevel holder han fast i denne; måske fordi han risikerer at ende i en marginaliseret position, hvis han ikke gør. Han har nemlig forstået det sådan, at man skal være sød og have styr på sit temperament for at være en del af skolens fællesskab.

Det lille samfund

En praksisideologi kan beskrives som den enkelte handlesammenhængs diskurser. Den omhandler grundlæggende regler, strukturer, tænke- og handle-måder. Man kan kalde det for *lokalt forankrede diskurser* (Mørck, 2006). Den praksisideologi, der hersker på Esbens specialskole, er præget af et positivt syn på elevernes resurser blandet med en realisme i forhold til fremtidsmuligheder og betingelser. Én bestemt udtalelse fra en lærer fandt jeg yderst opmuntrende:

Vores elever – de kan blive dygtigere på en helt anden måde end almindelige folkeskoleelever (...) De kan en hel masse ting. Og det er vores pligt – og heldigvis har vi lov til – at være sammen med dem og lære dem en hel masse om, hvad det er, de kan.

Her bliver det tydeligt, at den gældende praksisideologi omhandler værdifuldhed samt et fokus på udvikling og potentialer. Esben vil på baggrund af denne betingelse have større mulighed for at overskride sin potentielt marginaliserede position i samfundet. Dette fordi der er nogen, der har set ham og set alle de ting, han kan, i stedet for at fokusere på de ting, der er svære for ham. Den praksisideologi, der hersker på netop *min* skole, vil være en betingelse for netop *mine* elever. Vi kan altså med vores måde at "lave skole" på få stor betydning for vores elever. Vi er nemlig en betingelse i os selv – og forhåbentlig én, der skaber muligheder.

Rettethed

Når man undersøger og analyserer elev-ers mulighed for at blive aktører i eget liv, kan det være relevant at se nærmere på det, Preben Bertelsen omtaler som *elevens rettethed*. Alle mennesker er rettet *mod* noget – at ville og kunne noget. Samtidig er de rettet *af* noget. Der er nogle ydre muligheder og nogle mennesker, der møder dem på bestemte måder (Bertelsen, 2013). De ydre muligheder for Esben viser sig i samfundets betingelser samt de betingelser, han møder i skolen. Den måde, han bliver mødt af andre på, bliver tydelig i det tidligere afsnit om den herskende praksisideologi og Esbens subjektposition.

Esben viser sig at være rettet mod gerne at ville være sammen med de

andre elever og en dag måske bo på en bondegård og spille en masse fodbold. Esben reflekterer over, at man bliver nødt til at hjælpe de andre til ikke at få gult kort, hvis man gerne vil spille en ordentlig fodboldkamp. Dette kan ses som et skridt i retning mod en aktørposition, da Esben gør sig overvejelser om, hvordan han når sit tilværelsesprojekt – det han gerne vil med sin tilværelse – om at spille gode fodboldkampe. Esben kan blive hjulpet på vej i sine tilværelsesprojekter, i og med at han mener, at han er i stand til at spørge om hjælp, når noget er svært. Denne hjælp bliver dog væsentlig, hvis eleven skal opnå et tilværelsesprojekt og blive aktør, da han med egne ord ”kun ville have en fodbold dag”, hvis man bare kunne gøre, som man ville.

Det kan måske virke som et lille mål at spille en god fodboldkamp. Men hvis Esben lærer, at han kan påvirke sit eget liv ved at sætte sig mål for dette og undersøge, hvordan målet kan nærmes, kan større tilværelsesprojekter måske realiseres. Det kan få den positive konsekvens, at Esbens betingelser ikke vil have så stor begrænsende betydning. Han vil kunne påvirke sit liv i den retning, han ønsker, og han vil kunne føle sig autonom og vigtig.

Men hvad kan vi så gøre som fagpersoner?

Det viser sig, at der i dette tilfælde er mulighed for, at man kan udvide Esbens handleevne og ændre hans deltagelse, således at han på nogle punkter vil kunne føle sig mere som aktør i sit eget liv, til trods for at han har en marginaliseret position i samfundet. Det sker dog på nogle bestemte grundlag, nemlig at han bliver understøttet og hjulpet i indtagelsen af denne aktørposition.

I den kritiske psykologi arbejder man med et begreb om *overskridende læring*, der er en nødvendighed for at indtage en mindre marginaliseret position. For at Esben kan blive aktør, er det nødvendigt, at hans subjektposition udvides, så den kan indeholde flere facetter af hans følelsesliv, så hele hans person anerkendes. I min praktik deltog jeg i et ph.d.-projekt, der omhandlede tilværelseskompetencer på baggrund af Preben Bertelsens tanker om tilværelsespsykologi, -projekter og -kompetencer. I praktikken skulle jeg derfor afprøve, hvordan man kunne undervise i tilværelseskompetencer, så elevernes muligheder for at blive aktører kunne styrkes. Det viste sig i løbet af praktikken, at

De 10 tilværelseskompetencer

- 1) at være en del af et godt og nært netværk
- 2) at sørge for rammerne omkring sig selv og sine interesser
- 3) at være med til noget, der ligger ud over ens private liv
- 4) at være helt optaget af noget
- 5) at finde den fremgangsmåde, der er den mest effektive
- 6) at overveje normer og værdier i formål og fremgangsmåde
- 7) at være opmærksom på verden, på nonverbale udtryk hos andre, på følte fornemmelser og affekter i egen krop
- 8) at mærke hvad man selv tænker, føler og vil med sin tilværelse.
- 9) at se tilværelsen fra andres perspektiv
- 10) at forstå verden og de systemer og regler, der har betydning for tilværelsen

http://psy.au.dk/fileadmin/user_upload/KH-41B.pdf

dette arbejde kunne anvendes som en strategi i forhold til at skabe overskridende læring for eleverne. Vi arbejdede i klassen med øvelser til de ti tilværelseskompetencer – et forløb, der var planlagt sammen med flere andre i forbindelse med ph.d.-projektet. I klassen skulle eleverne – efter en øvelse – enkeltvis reflektere over kompetencen i relation til deres eget liv. På de fem uger, hvor forløbet blev gennemført, viste der sig potentiale, der eventuelt ville kunne udvikles, hvis der eksisterede mulighed for at lade forløbet vare længere tid. Vi fik alle øjnene op for nye resurser hos de enkelte elever, og dermed skabtes der mulighed for overskridende læring for netop disse elever. Det virkede, som om arbejdet med tilværelseskompetencerne kunne skærpe elevernes bevidsthed i forhold til de mål, man kan sætte sig i tilværelsen. Noget, der dog bør arbejdes yderligere med, er, hvordan man opnår disse mål, da dette ikke stod så klart for eleverne.

Der findes bestemt ikke en nem vej til at nå frem til det punkt, hvor eleven er aktør i eget liv og kan påvirke betingelserne, så der skabes bedre vilkår for deltagelse, og marginaliseringen i samfundet mindskes. Dog kan arbejdet med tilværelseskompetencer potentielt kvalificere elevernes deltagelse, og det kan være med til at skabe mulighed for øget indflydelse på egne livsbetingelser. Arbejdet kan dermed bruges som ét redskab til at støtte eleverne i at blive aktører – og det er vores opgave som fagpersoner at støtte dem i denne proces. Derved kan eleverne forhåbentlig ende med en følelse af, at de er noget værd, har en indflydelse på livet og vurderes af omverdenen som havende noget at bidrage med. ♦

ARTIKEL

Litteratur

Bertelsen, P. (2013). *Tilværelsespsykologi*: Et godt nok greb om tilværelsen. København: Frydenlund.

Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi. I: C. Højholt & G. Witt, *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger

Jørgensen, C. R. (2012). *Danmark på briksen: Et psykologisk perspektiv på Danmark og danskerne i det senmoderne*. København: Hans Reitzel.

Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag.

Morken, I. (2008). *Normalitet og afvigelse: Specialpædagogiske udfordringer – en introduktion*. København: Akademisk.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2015). *95-procent-målsætning*. <https://uvm.dk/Aktuelt/I-fokus/95-procent-maal-saetning>

Lov om ændring af lov om arbejdsløshedsforsikring m.v. (2010). <https://retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=132530>

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2015). <https://retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=176327>

ARTIKEL

Er Mathilde en pige?

– om nuancering af kønsdiskurser

Af Cathrine Sortberg Vestergaard

Pigerne fra 1.b er lige gået på biblioteket med klassens pædagog. Drengene sidder tilbage i klassen og skal have dansk i de næste 25 minutter, indtil de så skal på biblioteket, og pigerne skal have dansk. Mens jeg forklarer, hvad drengene skal lave, går det op for Lauge, at hans sidekammerat, Mathilde, ikke længere er inde i klassen, men er gået med pigerne på biblioteket. "Er Mathilde en pige?" Lauges spørgsmål efterlader mig stum et øjeblik, og i et splitsekund opstår der en rungende tavshed i klassen. Det sekund griber én af de andre drenge: "Ja, hun kan bare godt lide dinosaurer og Pokémon. Og har du set alt det LEGO, hun har derhjemme?" De andre drenge kigger afventende på Lauge, og det samme gør jeg. I et øjeblik mere ser han fortsat uforstående ud, men vælger så at godtage forklaringen. "Nååh ... Jeg troede, hun var en drengepige!"

Jeg oplever ofte i løbet af min dagligdag som lærer, at jeg bevidst og ubevidst forholder mig til børnenes køn, og jeg øver mig igen og igen i ikke at komme til at generalisere. Har du nogensinde sidet og lavet navneskilte, hvor pigernes var én farve og drengenes var en anden?

Så ved du, hvad jeg taler om. Denne artikel er et bidrag til at fremme en mere kompleks diskurs om køn i skolen med henblik på at fremme elevernes forståelse for kønsforskellighed. Artiklen har som formål at gøre opmærksom på det behov, der er, for at arbejde med nuancering af kønsdiskurser i skolen, hvorfor vi bør gøre det og hvordan. Det er en kærlig håndsækning, men også en udfordrende opfordring.

Hvorfor arbejde med at nuancere kønsdiskurser?

I takt med politiske tiltag som Folkeskolens formålsparagraf, Salamanca Erklæringen og Inklusionsloven er det blevet slået fast, at den danske folkeskole skal være for alle. Dette har med god grund tilført en stor mængde forskellighed til folkeskolen gennem tiden. Selvom det i lyset af dette er blevet understreget utallige gange, at der skal være plads til netop denne forskellighed, oplever vi som lærere stadig, at der hersker stærke diskurser om, hvordan eleverne bør agere.

Som det indledende øjebliksbillede fra 1.b indikerer, støder vi ofte ind i diskurser omhandlende køns kategorierne. Disse

øjeblikke i vores travle hverdag giver selvfølgelig gode anledninger til dybere samtaler med vores elever, hvor vi kan fremme en mere nuanceret diskurs om køn ved åbenlyst at vise interesse for og sætte pris på kønsforskelligheden. Sådanne gentagne samtaler er med til at give forskelligheden status og værdi. Men hvis du som lærer har en passion for, at alle børn skal opleve, at de kan blive og være sig selv, uanset om de falder udenfor eller indenfor de gældende kønsdiskurser, kan du også arbejde mere målrettet end at vente på de gudgivne øjeblikke (Reindal, 2012).

Diskurs

Artiklens centrale begreb diskurs er taget fra poststrukturalismen og skal forstås som "De grundlæggende strukturer, tænke- og handlemåder i et praksisfelt, de grundlæggende regler for hvad der kan tales om og hvordan." (Nissen, 2000, s. 37). Diskurs som begreb blev opfundet af Michel Foucault og refererer til, at menneskers levede liv er konstrueret ud fra historiske, kulturelle og sociale regler for praksis. Denne artikels primære inspirationskilde er Dorthe Staunæs og hendes brug af diskursbegrebet. Her bliver subjektet

til gennem diskurserne, samtidig med at det er med til at præge diskurserne (Staunæs, 2004). Subjektet ender derfor i konstant bevægelse, hvor det både er konstrueret og konstruerende. Anvendelsen er interessant, fordi denne vekselvirkning giver os mulighed for at være med til at forme, hvad der kan tales om og hvordan.

Tag afsæt i medierne

Ved at arbejde med nuancering af kønsdiskurserne er du som lærer med til at gøre kønskategoriernes bredere og herigennem gøre mere plads til kønsforskellighed. Særlig mediernes fremstilling af køn er ofte stereotyp. Samtidig er medierne en tydelig identitetsmarkør, eleverne ser sig selv i lyset af. Det er derfor et meningsfuldt sted at starte det målrettede arbejde med at fremme nuancerede kønsdiskurser.

Der er særlig tre ting, du som lærer skal være opmærksom på i dit målrettede diskursarbejde med medier i fokus:

- 1) Hvilke kønsdiskurser medierne indeholder
- 2) Hvilke positioner mediernes kønsdiskurser tilbyder eleverne

3) Hvilke kønsnormaliteter medierne fremstiller.

Gennem medierne får eleverne signaler om, hvad der forventes af dem, hvem de er, og hvem de kan blive. Det er derfor også vigtigt, at du som lærer stiller kritiske spørgsmål, som kan forstyrre elevernes eksisterende opfattelser. Ellers kan undervisningen i bedste fald kun lade kønsdiskurserne forblive, som de var, eller i værste fald forstærke nogle stereotype forståelser. Fx vil følgende citat fra en 7.-klasses elev kræve en særlig kritisk stillingtagen fra læreren:

Medierne fortæller os meget om, hvordan mænd og kvinder skal være og se ud. I mange reklamer er kvindemodellerne slanke, veltrænede, feminine, går i modetøj, har langt smukt hår og makeup på. Mandemodellerne er stærke, muskuløse, smarte og har kort hår. (Vestergaard, 2016).

Positionering og normalitet

Som lærer er det afgørende at være bevidst om, hvilken effekt diskurser har på elevernes trivsel. Selvom elevernes trivsel er langt mere kompleks end som så, vil jeg alligevel tillade mig at konkre-

tisere, hvordan diskurser kan spille en rolle. Til det vil jeg bruge to begreber, positionering og normalitet, som kan gøre os klogere på, hvordan nuancerede diskurser kan medvirke til større trivsel blandt eleverne.

Kønsdiskurser skaber nogle positioner, som eleverne kan indtage eller tilbyde hinanden. En elev kan fx indtage/ blive tilbudt en position som leder, den sjove, den fjollede, den kloge, den hjælpsomme, den nørdede, den seje eller noget helt andet. Som lærer er det nemt at nikke genkendende til de forskellige positioner, eleverne har i klassen.

Normalitetsbegrebet referer til det, der tilstræbes blandt eleverne; det ønskværdige, det der anses for at være "normalt". Hvis en pige opfylder kravene om at være pige ud fra klassens kønsdiskurser, hører hun hermed til *førsteheden*, som repræsenterer normaliteten. *Andetheden* er det, der afviger fra førsteheden. Det som eleverne forsøger at holde nede og tilbage. *Abjektheden* er en tilføjelse til andetheden, men er det, der slet ikke er leveligt, og som bortkastes (Staunæs, 2004). Nuancerede kønsdiskurser tilbyder flere positioner indenfor førsteheden

ARTIKEL

Nuancerede kønsdiskurser tilbyder flere positioner indenfor førsteheden og **kan medvirke til større trivsel, fordi flere positioner er socialt accepterede.**



og kan medvirke til større trivsel, fordi flere positioner er socialt accepterede. Lærerens kendskab til disse begreber er også en hjælp til en refleksiv vurdering af, hvor stort behovet er for at nuancere klassens kønsdiskurser. Her kan læreren undersøge, hvor mange forskellige positioner der er accepterede, og dermed hvor rummelig førsteheden er.

En medieanalyse over sociale medier viser det trivielle billede, at piger bliver fremstillet mere stereotyp, og drenge bliver fremstillet i et mere nuanceret lys. Det interessante, som analysen viser, er derimod, at det er drengene, der er medskabere af det meget stereotype billede af de evigt forfængelige piger, hvorimod pigerne tager mere afstand fra dette traditionelle stillbillede (Vestergaard, 2016). En undersøgelse, der er lavet i sammenhæng med analysen, viser overensstemmende med analysens konklusion, at piger er mere rummelige i deres opfattelse af køn (ibid.). Ifølge dette er der altså god begrundelse for at arbejde med nuancering af kønsdiskurser. Læreren kan dog ved brug af begreberne positionering og normalitet selv være i stand til at vurdere omfanget af den enkelte classes behov.

Hvor bred skal førsteheden være?

Det er et oplagt bekymringspunkt at tænke over, hvor meget eleverne så skal have lov til at være anderledes. Her er det vigtigt for mig at fastslå, at jeg kun taler indenfor kønsdiskurs. Andre diskurser, der er lette at sammenblande, er fx sekualdiskurser og dannelsesdiskurser. Dem holder vi lige udenfor lidt endnu. Vi kan nemt blive enige om, at det skal være okay for piger at have kasket på, og at det skal være okay for drenge at gå til ballet. Men jeg vil gå så vidt at sige, at førsteheden bør være så bred, at

der slet ikke er andethed til stede. Hvis eleverne oplever, at de ikke kan være og blive sig selv på grund af de gældende kønsdiskurser, er disse for snævre. I mine øjne er der hverken nogen opførsel, noget udseende eller nogen interesser, der kan gøre en dreng eller pige mere eller mindre dreng eller pige. Alligevel er de herskende kønsdiskurser med til at fortælle det stik modsatte. Her bliver opgaven at vise interesse og åbenlyst sætte pris på de kønnede skævheder.

Kønsnuanceringen skal fremme elevernes bevidsthed om prosocial adfærd og samtidig understøtte folkeskolens grundlag om medansvar, frihed og ligestilling. Det er derfor vigtigt, at man som lærer har for øje, hvornår diskurserne krydser grænser. Tillad mig at komme med et eksempel:

Da eleverne har fået at vide, hvad de skal, går alle i gang undtagen Frida. Læreren går hen til hende og spørger, hvad der er sket. Frida rejser sig vredt op fra stolen, vælter bordet, så hendes sidemand bliver ramt af et bordben i ansigtet, og går ud af klassen. Læreren får taget sig af sidemanden, sætter bordet på plads, beroliger klassen og går ud til Frida.

Dette eksempel er *ikke* med for at vise, at vi også skal give plads til, at piger har udadreagerende adfærd. Og hvis eksemplet havde omhandlet Frederik, skulle det heller ikke retfærdiggøre den uhensigtsmæssige opførsel med det argument, at han jo var en dreng. I stedet vil den opmærksomme lærer her opdage, at der er tale om en dannelsesdiskurs, som handler om, hvordan man bør opføre sig. Arbejdet med at nuancere kønsdiskurser skal altså ikke resultere i, at eleverne oplever, at de kan

opføre sig, som de vil, fordi kønsforskellighed er velanset. Uanset køn er der nogle handlinger, der er uacceptable. Men Fridas handling gør hende hverken mere eller mindre pige. Her er der i stedet tale om, at dannelsesdiskursen sætter begrænsninger for, hvad der er acceptabelt, og ikke kønsdiskursen.

Svend Brinkmann beskriver også dette i sin nyeste bog *Ståsteder*, hvor man ikke blot bør acceptere negative egenskaber. I så fald

er det bedre at være et ordentligt (godt, moralsk) menneske end at være sig selv. [...] Det er selvfølgelig herligt, hvis man kan være både ordentlig og sig selv på samme tid, men skal man vælge, bør

man vælge ordentligheden, da kun den har egenværdi. (Brinkmann, 2016, s. 23). Dette citat viser netop, hvordan dannelsesdiskursen har grænser for, hvad der er acceptabel adfærd modstående til, efter min mening, kønsdiskursens grænseløshed.

Homogenitet giver plads til heterogenitet

Det er den fælles forståelse for, at alle er lige meget værd trods forskelligheder, der skal bidrage til, at alle eleverne oplever, at de kan være og blive sig selv. Denne fælles forståelse danner grundlag for en afgørende homogenitet, der gør det muligt, at heterogeniteten er en del af førsteheden. En homogen forståelse der giver os et fælles ståsted, hvor vi

ikke blot at favner forskelligheder, men også bifalder dem. Et sådant ståsted proklamerer, at der ikke findes en mere eller mindre "rigtig" måde at være dreng eller pige på, og således gives der plads til, at Mathilde og alle andre børn kan være og blive sig selv. Udfra det ståsted ville Mathilde ikke være en "anderledes pige", der skulle accepteres af førsteheden, men være en del af førsteheden. Med alle skolens forskellige børn for øje mener jeg, at det er et væsentligt fælles ståsted, som alle lærere bør tage aktivt del i. Hermed bliver arbejdet med at nuancere stærke diskurser også en central opgave for enhver lærer uanset klassetrin og fag. ♦

Litteratur

- Brinkmann, S. (2016). *Ståsteder*. København K: Gyldendal Business.
- Foucault, M. (1970). Diskurs og diskontinuitet. I P. Madsen, *Strukturalisme. En analogi* (s. 145-162). København: Rhodos.
- Møllbach, T. B. (marts 2013). Når kønnet krydser grænser. *Specialpædagogik – tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*, s. 31-39.
- Nissen, M. (2000). *Projekt gadebørn. Et forsøg med dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge*. Frederikshavn: Dafolo.
- Reindal, S. M. (2012). Spesialpædagogikk: Ethiske problemstillinger og teorier. I E. Befring og R. Tangen, *Spesialpædagogikk* (s. 92-107). Oslo: Cappelen Damm.
- Säfström, C. A. (2007). *Forskellighedens pædagogik*. Aarhus N: Forlaget Klim.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.
- Vestergaard, C. S. (2016). *Nuancering af kønsdiskurser – Gør plads til forskellighed i folkeskolen*. Bachelorprojekt. <https://backend.folkeskolen.dk/~12/8/nuancering-af-koensdiskurser---goer-plads-til-forskellighed-i-folkeskolen.pdf>.

ARTIKEL

Evalueringskultur i matematikundervisning

– om de skriftlige prøvers indflydelse på undervisningen i matematik

Af Freya Normann Hven

En eftermiddag i min afsluttende praktik sidder jeg sammen med nogle matematiklærere på lærerværelset. Jeg har afsluttet et forløb om funktioner og sammenhænge i 8. klasse og skal i gang med perspektivtegning, men jeg er ikke rigtig optaget af emnet. Da jeg giver udtryk for det, svarer en af matematiklærerne, at det emne ikke har været med i de skriftlige prøver i de sidste 5-10 år. "Så det kan du godt springe lidt let henover", siger hun. Fint, tænker jeg, men senere slår det mig: Kan man det? Kan man lade indholdet i prøverne bestemme, hvad man underviser i og hvordan?

I mit bachelorprojekt har jeg med fokus på de skriftlige 9.-klasseprøver undersøgt, hvordan det store fokus på evaluering påvirker matematikundervisningen. Det viser sig, at prøverne i høj grad har indflydelse på, hvordan der undervises og evalueres i matematik, og at prøverne i flere tilfælde spiller den rolle, som fagets mål og formål burde:

Nemlig at definere, hvad eleverne skal lære i matematik. Det kan diskuteres, om det i sig selv er et problem. Dog står det klart, at de skriftlige prøver ikke til fulde dækker alle de matematiske kompetencer og stofområder, og det bør man som matematiklærer forholde sig til.

Hvad skal vi med evaluering?

I starten af 00'erne blev det politisk besluttet at styrke evalueringskulturen i folkeskolen. Metoderne til evaluering skulle standardiseres, og vi fik nationale test, obligatoriske afgangsprøver, flere prøvefag m.m. Tiltagene er udtryk for det, som den norske professor Kari Smith kalder for en *testkultur*. Begrebet dækker over den type af summativ evaluering, der måler basisefterskridt gennem standardiserede test, og der er fokus på læringsudbytte og resultater. Test og prøver vil ofte have en tilbagevirkende effekt på undervisningen, og man risikerer, at undervisningen begrænses til at forberede eleverne til de kommende prøver, også kaldet *teaching-to-the-test*.

Ikke overraskende er testkulturen derfor ofte blevet kritiseret, og forskning har flere gange påvist de negative konsekvenser heraf (Smith, 2010).

Problemet med den evalueringsform, der er impliceret i testkulturen, er, at den ikke sigter på at understøtte og udvikle elevernes læring, men blot fokuserer på, hvad eleverne allerede har lært. Kritikken af testkulturen har derfor ført til udviklingen af den såkaldte *vurderingskultur*, hvor evaluering betragtes som en række af aktiviteter, der giver information om den enkelte elevs læreprocesser og læringsudbytte. Test eller prøver er altså blot et af mange evalueringsværktøjer, som bruges til at planlægge den fremtidige undervisning. Eleverne er desuden selv med til at vurdere, om målene er nået, og hvilke mål der skal arbejdes hen imod (Smith, 2010).

Aktuelt befinder skolen sig i spændingsfeltet mellem testkulturen og vurderingskulturen. Selvom vurderingskultu-

ren i højere grad understøtter elevernes læring, er testkulturen alligevel blevet styrket de sidste 10-12 år. Det skyldes først og fremmest folkeskoleloven fra 2006 med de førnævnte tiltag. På samme tid er ord som *feedback* og *feedforward* blevet sat på dagsordenen med en betoning af, at det er vigtigt for elever at vide, hvor de er i deres læreproces, og hvordan de kommer videre mod deres næste mål. Derfor er det i høj grad op til lærerne at sørge for en tilgang til evaluering, hvor eksempelvis de obligatoriske test anvendes formativt. Gennem feedback og dialog med eleven om det, testen viser, at eleven har behov for at arbejde videre med, kan test og prøver virke læringsfremmende.

Evaluering i matematik

Når synet på læring, undervisning og evaluering udvikles, påvirker det naturligvis også matematikfaget. De såkaldte matematiske kompetencer er følgelig blevet tildelt stadig større opmærksomhed, og de er nu en del af fagets formål. Det tydeliggør, at matematikundervisning er mere end blot tilegnelse af viden og færdigheder, og at faget ikke kun har værdi i skolen, men indgår i mange sammenhænge uden for skolen. Udviklingen har skabt et behov for nye metoder til evaluering af proces såvel som produkt, da de traditionelle evalueringsformer ikke giver eleverne mulighed for at demonstrere de matematiske kompetencer (Jess, 2000).

Det øgede fokus på matematiske kompetencer bemærkes også af de matematiklærere, jeg har interviewet til mit bachelorprojekt. Lærerne har erfaret ændringerne via lærebøgerne og i høj grad de skriftlige prøver, som endvidere har stor betydning for deres valg af mål,

indhold og metoder i undervisningen, og tidligere prøvesæt er en hyppigt anvendt evalueringsform i udskolingen. En af lærerne fortæller om prøverne, at "de bliver brugt målrettet, fordi man ved jo aldrig, hvordan den kommer til at se ud i niende, men der vil jo være nogle af de samme typer opgaver".

De skriftlige prøver

Det er klart, at matematiklærere skal forberede eleverne til prøverne i matematik. Hvem skulle ellers gøre det, kunne man spørge. De interviewede lærere giver ligefrem udtryk for, at det er en vigtig opgave. Således siger en anden lærer:

Det må være det, vi skal. Ikke for at lære at gå til prøve for prøvens skyld, men der er også noget i at få en god oplevelse – i at vide, hvad der skal ske og kende disciplinerne og vide, hvordan man skal angribe problematikkerne.

Ifølge lærerne er der altså bestemte opgavetyper, som ofte forekommer i prøverne, og derfor trænes eleverne i 8. og 9. klasse i disse opgaver, så de er bedre rustet til prøverne. Lærerne peger i øvrigt på, at der naturligvis er nye/ukendte elementer i prøverne, og derfor fokuserer de også på metode og proces i forberedelsen af eleverne. Således praktiserer de ikke blot færdighedstræning, men forsøger også at give eleverne en forståelse og en række af metoder at vælge imellem.

De interviewede matematiklærere giver desuden udtryk for, at prøverne fungerer som formativ evaluering i undervisningen. Da jeg spørger, hvad eleverne kan bruge evalueringen til, er lærerne enige om, at eleverne har krav på feedback. En af dem siger:

Man risikerer at give eleverne en forestilling om, at matematik først og fremmest **handler om at gennemføre regneprocedurer ved eksempelvis at regne opgaver i matematikbogen.**



ARTIKEL

Stofområde	Tal og algebra	Geometri og måling	Statistik og sandsynlighed	Uden for kategori
Prøverne	57,72%	27,74%	9,00%	5,53%
Fælles Mål	46,67%	33,33%	20,00%	0%
Målområde	Tal	Geometriske egenskaber	Statistik	
Prøverne	11,43%	6,96%	8,57%	
Fælles Mål	10,00%	10,00%	10,00%	
Målområde	Regnestrategier	Geometrisk tegning	Sandsynlighed	
Prøverne	22,52%	7,45%	0,43%	
Fælles Mål	10,00%	6,67%	10,00%	
Målområde	Ligninger	Placeringer og flytninger		
Prøverne	10,92%	1,13%		
Fælles Mål	10,00%	6,67%		
Målområde	Formler og algebra	Måling		
Prøverne	7,33%	12,21%		
Fælles Mål	10,00%	10,00%		
Målområde	Funktioner			
Prøverne	5,53%			
Fælles Mål	6,67%			

Tabel 1

Eleverne har jo krav på at vide, hvor de er henne. Dels har man jo krav på at vide, at det her skal der lige tages lidt hånd om og den anden vej rundt – det er også vigtigt. Det er for, at de ved, hvor de er henne i denne her indlæringsproces.

En analyse af FP9 i matematik

Interviewene bekræfter, at prøverne har en tilbagevirkende effekt på undervisningen, og at teaching-to-the-test er udbredt i matematik. Man kan kritisere

og forsøge at ændre det faktum, men i første omgang har jeg valgt at gå en anden vej. Da prøverne viser sig at være styrende i undervisningen, er det væsentligt at afdække, hvorvidt prøverne afspejler fagets mål, og jeg har derfor analyseret problemdelen i de skriftlige prøver i perioden 2011-2015.

Fælles Mål i matematik indbefatter "Matematiske kompetencer" samt de tre stofområder: "Tal og algebra",

"Geometri og måling" samt "Statistik og sandsynlighed", som hver især er inddelt i færdigheds- og vidensmål. Sammenhængen mellem prøverne og *Fælles Mål* er illustreret i tabel 1, hvor procentsatserne viser omfanget af de forskellige mål i henholdsvis prøverne og *Fælles Mål*.

I de fleste tilfælde er der en rimelig sammenhæng, men nogle mål skiller sig ud. Som det fremgår af de øverste rækker i tabellen, afspejler prøvernes fordeling

Matematiske kompetencer	Andel af opgaver
Problembehandling	16 %
Modellering	20 %
Ræsonnement og tankegang	20 %
Repræsentation og symbol	20 %
Kommunikation	36 %
Hjælpemidler	0 %

Tabel 2

af de tre stofområder ikke fordelingen i Fælles Mål. Felterne skraveret med blå udgør de mål, der er overrepræsenteret i prøverne, mens de grå felter er underrepræsenteret i prøverne. Der kan forholdsvis nemt findes forklaringer på, hvorfor det forholder sig sådan, men spørgsmålet er, om det kan accepteres, blot fordi det kan forklares?

Foruden afvigelserne i de tre stofområder er der en række opgaver, der falder "uden for kategori", fordi de ikke tester målene efter 9. klasse, men derimod simple regnefærdigheder, som eleverne burde have lært efter 6. klasse. Man kunne håbe, at disse opgaver så til gengæld testede de matematiske kompetencer. Tabel 2 og 3 viser omfanget af matematiske kompetencer i de opgaver, hvor målene faldt uden for kategori. Tabel 2 viser fordelingen af de enkelte kompetencer, mens tabel 3 viser, hvor mange opgaver der testede 0, 1 eller flere kompetencer.

44 % af disse opgaver giver således ikke mulighed for at vise matematiske kompetencer. Det betyder, at mere end 8 % procent af alle spørgsmål i prøverne fra de sidste fem år hverken tester mål knyttet til stofområderne eller kompetencerne.

Antal kompetencer	Andel af opgaver
0	44 %
1	24 %
2	16 %
3	8 %
4	8 %
5+	0 %

Tabel 3

Hvad er problemet?

Selvom der kan udpeges årsager til de fleste udsving mellem prøverne og *Fælles Mål*, er det alligevel et problem. De interviewede lærere angav lærebøger og prøver, men ikke *Fælles Mål* som udgangspunkt for deres planlægning. Dermed risikerer de at overse dele af fagets mål, især når de fornyes. Med henvisning til prøverne kunne lærerne dog udpege områder, der er blevet styrket i matematik. Det vidner om, at prøverne til en vis grad følger med udviklingen i faget, men det er problematisk, hvis man først opdager de nye fokusområder, når de slår igennem i prøverne. Undervisningen vil således ikke opfylde kravene, og eleverne rustes ikke i tilstrækkelig grad til prøverne, hvilket lærerne ellers udpeger som en vigtig opgave.

Min analyse viste også en skævvridning mellem prøverne og nogle af de mål, der længe har været en del af *Fælles Mål*. En overvægt af regnestrategier i prøverne kan medføre mere færdighedstræning i undervisningen, og det forsømmer væsentlige områder som f.eks. de matematiske kompetencer eller undersøgende arbejde. Man risikerer

endvidere at give eleverne en forestilling om, at matematik først og fremmest handler om at gennemføre regneprocedurer ved eksempelvis at regne opgaver i matematikbogen.

Hvordan kommer vi videre herfra?

Man kan kritisere de skriftlige prøver og testkulturen, men de udgør ikke hele skolens evalueringskultur. Der er mange tråde, der trækker i en anden retning og anviser en tilgang til evaluering, som bryder med testkulturens fokus på resultater. Lærerne har taget den formative evaluering til sig, og det giver et bedre grundlag for at følge elevernes læreprocesser. På den måde kan der være mening i at anvende de skriftlige prøver i undervisningen, hvis der fokuseres på elevernes løsningsstrategier og ikke bare deres resultater. Dog kan prøverne ikke give et fyldestgørende billede af elevernes matematiske kompetencer, og de bør derfor ikke stå alene som evalueringsform.

Der er således behov for at videreudvikle evalueringskulturen i matematik. Da enhver evaluering har en tilbagevirkende effekt på undervisningen, bør der udvikles evalueringsopgaver med fokus på de

ARTIKEL

matematiske kompetencer og måske endda en standardiseret test i matematiske kompetencer. Dette foreslås af tidligere fagkonsulent Klaus Fink med den begrundelse, at det vil give et bedre grundlag for at vurdere elevernes læring af hele matematikfaget. Endvidere vil det sende et signal om, at matematiske kompetencer er væsentlige i undervisningen (Fink, 2016).

Derudover må 9.-klasseprøverne i matematik fornyes. Der bør tilstræbes en større afspejling af fagets mål i de skriftlige prøver, og samtidig må man have blik for, at det er vanskeligt at evaluere elevernes læring af hele faget i en skriftlig prøve. Den mundtlige prøve giver eleverne andre muligheder for at demonstrere matematiske arbejdsmåder og kompetencer (Jess, 2005). Prøverne

i matematik bør derfor ligestilles, så den mundtlige prøve bliver obligatorisk, eller den skriftlige prøve kommer i udtræk. Det vil utvivlsomt øge administration og udgifter, og det er derfor ikke et populært forslag i en tid, hvor der skal spares overalt på de offentlige budgetter. Spørgsmålet bør imidlertid ikke være, hvad det vil koste, men snarere om vi har råd til at lade være? ♦

Litteratur

Fink, K. (2016). Dataindsamling og evalueringskultur. *MATEMATIK* (3), s. 21-23.

Jess, K. (2000). Formativ evaluering i matematikundervisningen – ændringer i praksis. *Skrift* (22), s. 179-207.

Jess, K. (2005). Konsekvenser af evaluering i matematikundervisning. *MONA* (2), s. 22-39.

Smith, K. (2010). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluerings – i et dialogisk perspektiv* (s. 25-38). Dansk Psykologisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål for faget matematik*. www.emu.dk

ARTIKEL

Integration igennem folkeskolen?

Identitetsdannelsens betydning for minoritets elever

Af Emilie Greve Madsen

"Nej, man. Vi er perkerel!", sådan svarer en elev mig, da hun er ved at redegøre for en slåskamp, hun og en veninde har været i med to danskere. "Når man ikke er herfra, man, så er man perker", tilføjer hun. Da jeg spørger, hvor hun da er født, kigger hun væk og svarer "Danmark".

Er det folkeskolens rolle at tage ansvar for integration? Er det endnu en opgave for folkeskolelæreren i en travl hverdag med test, trivsel, faglighed, inklusion, bevægelse, anti-mobning, møder og skole-hjem-samarbejde? Hvordan bliver det i så fald en del af lærerens arbejdsopgaver i hverdagen? Dansk som andetsprog, tosprogede og integration er det ikke DSA-vejledernes ansvar?

Jeg selv er nyuddannet DSA-lærer og ansat på en skole i København med 95 % flersprogede elever. At ville sine elever det bedste, tror jeg, er enhver lærers førsteprioritet. Men som DSA-lærer oplever jeg det specielt svært at finde en balancegang for, hvordan jeg hjælper minoritetseleven bedst. Skal jeg involvere mig i elevens hverdag, eller skal jeg fokusere på faglighed? Hvilken betydning spiller skolen og dermed jeg som lærer for elevens succes fremadrettet i livet?

I denne artikel fremlægger jeg de opdagelser og erkendelser, jeg gjorde mig i mit bachelorprojekt om, hvilken rolle folkeskolen som dannelsesinstitution spiller for minoritetselevens integration i det danske samfund, og hvordan vi som lærere kan støtte denne elevgruppes identitetsdannelse. Det er et bevidst valg, at jeg fokuserer på folkeskolen som dannelsesinstitution. Jeg oplever, at der blandt politikere og i medierne er en ensidig fokusering på faglighed som den primære integrationsfremmende instans, og dette kalder på et mere nuanceret billede af den aktuelle situation.

Integrationsstatus i Danmark

Integrationskonsulent Hans Lassen skriver i sin bog *En anden virkelighed* fra 2009: "Integrationen i Danmark er en megasucces". Han underbygger denne påstand med tal, der viser en stigende succes på job- og uddannelsesfronten, samtidig med at andelen af indvandrere og efterkommere, der opfatter sig selv som danskere, er steget fra 8 % til 23 % på 10 år (Madsen, 2009). Men hverken i medierne, professionelt eller politisk er der enighed om integrationens succes – eller mangel på samme – og der er heller ikke enighed om, hvornår en integration

overhovedet kan karakteriseres som succesfuld (Lassen, 2011). Arbejderbevægelsens Erhvervsråd offentliggjorde i 2011 resultaterne fra en statistisk undersøgelse udarbejdet på baggrund af data fra flere europæiske lande, og her blev der konkluderet, modsat Hans Lassen, at den danske jobintegration med indvandrere lå helt i bunden sammenlignet med andre EU-lande. Kun et år efter i 2012 var flere forskere – på baggrund af Pisa 2012 – tæt på at konkludere, "at integrationen rent ud er slået fejl" (Mikkelsen, 2014). Nyligst dumpede *Integrationsbarometeret* i 2014 de københavnske skolars integration, fordi de ikke formåede at hæve det faglige niveau blandt elever af anden etnisk herkomst end dansk (Engmann, 2014). Selvom fagligheden dog ikke er høj nok, så viser tallene, at stadig flere elever i 9. klasse med ikke-vestlig baggrund består afgangsprøven i dansk og matematik.

Integration mig her og dér – men hvad indebærer det?

Før der kan tales om folkeskolens rolle for den enkelte elevs integration, skal det afgrænses, hvad begrebet *integration* indebærer, men "problemet er, at der stadig ikke findes en definition på integration, som der er konsensus om"

(Salih, 2016). Sikkert er det dog, at integration er en social proces, der inddrager mere end ét individ. Men hvornår er en *succesfuld integration* opnået?

Konteksten er med til at afgøre målet, og dermed hvornår noget er en succes. Politisk integration, integration på arbejdsmarkedet eller social integration afføder forskelligt fokus og retning og har derfor forskellige mål. I det følgende vil jeg fokusere på social integration som målet.

Kultursynet hos de involverede parter er også medbestemmende for integrationsanalysens udfald. Kultursynet fortæller, hvordan vi opfatter kultur; er det en fast instans, der kan forklare og afgrænse menneskers karakter fra hinanden, så opererer man ifølge Iben Jensen med et *beskrivende kultursyn* (Jensen 2013). En lærer gør det indirekte, da hun sætter et fast lighedstegn mellem de flersprogede elevers udseende, værdier og holdninger:

"Anderledes? Hvad mener du med det?" spørger jeg en kollega på lærerværelset, da hun er ved at informere mig om de tosprogede busbørn på skolen. "Jamen det jo både udseende, deres hudfarve, hårfarve og deres værdier, og opdragelsesmæssigt, og den måde man er sammen med andre på – konfliktløsning. De gør jo bare tingene anderledes."

Mener man derimod, at kultur er en social instans, der skaber vores betydningssystemer og dermed ikke er iboende i mennesket, opererer man med et *komplekst kultursyn*. Den samme lærer som tidligere giver også udtryk for, at selvom grupperingerne sker på baggrund af udseende, så sker det også på grund af sociale interaktioner. De to ting påvirker hinanden gensidigt.

De kommer jo til at føle sig anderledes og gruppere sig. De bliver fragtet herud og har jo ikke frit valg som de andre hvide børn. Det er jo naturligt, at man grupperer sig, når man er fremmed.

Forskellen på de to kultursyn kan have konsekvens for, hvordan vi opfatter en situation, og farver dermed den virkelighed, vi ser.

Kultur, normer og værdier er bestemt af os – ikke dem

De to ovennævnte faktorer er medbestemmende for målet. Hvilken regulering ønskes der imellem samfundets individer? Én af de tre reguleringsprocesser defineres som *integration*. De to andre processer er *assimilation* og *segregation*, der dog ofte omtales som integration. Derfor er det vigtigt at kunne adskille de tre forskellige processer, hvis man ønsker at fremme en egentlig integration igennem folkeskolen. Ved hjælp af forfatter og professor Iben Jensens *Grundbog i kulturforståelse* følger her en forklaring og en adskillelse af de tre forskellige begreber.

Det mest anvendte integrationsbegreb er en måling af det enkelte individs integration med samfundet målt ud fra majoritetens normer. Det enkelte individ kan altså enten være meget integreret eller lidt integreret. Denne forståelse af integration anvendes både af majoriteten og minoriteten, der kan anvende den til at placere sig selv i forhold til det danske samfund. På trods af denne typiske anvendelse af begrebet integration klassificeres det dog egentlig som en assimilationsregulering, da man ikke ønsker en sammensmeltning af fx to kulturtræk til ét nyt.

Assimilation henviser til en reguleringsproces, hvor minoriteten tilpasser sig

majoriteten. Dette kan gøre sig gældende på forskellige områder, og typisk vil minoriteten via en overidentificering slette eller ændre på kulturforskelle hos sig selv for at komme til at ligne majoriteten. Ønsket om assimilation kan komme fra både majoriteten og minoriteten selv. Der kan fx i en klasse være et ønske om, at den enkelte elev mest muligt ligner flertallet, hvad angår fx sprogfærdigheder, beklædning, social omgang, traditioner og værdier. Da jeg en dag skal være vikar i 2. klasse, informerer en elev mig, da jeg går ind i klassen: "Ham den brune, han laver altid ballade og larmer". Her fortæller eleven mig indirekte, hvorledes majoriteten opfører sig, og hvordan "den brune elev" adskiller sig fra de andre.

Segregation kan yderligere inddeles i to begreber: frivillig- og ufrivillig segregation. Segregation henviser til en opdeling af befolkningen ud fra fx etnicitet og bygger derfor – ligesom assimilation – på det beskrivende kulturbegreb. *Frivillig segregation* finder sted, når folk frivilligt bosætter sig eller samler sig med mennesker, de identificerer sig med, og der kan opstå en forherligelse af ens oprindelige rødder. Frivillig segregation kan være en forsvarsmekanisme mod en ønsket assimilation. Da jeg i en klasse bestående af fire elever, der modtager støttende danskundervisning, for tredje gang irettesætter tre drenge og beder dem være stille, svarer en: "Wallah, vi gør bare ikke sådan noget". Da jeg spørger, hvad det er, de ikke gør, svarer han: "Sådan nogen som os, vi kan ikke være stille hele tiden", og afslutter med at sige noget til de to andre på kurdisk. *Ufrivillig segregation* finder sted, når vedkommende ikke har noget valg grundet fx økonomiske forhold eller social ulighed. Ghattodannelser grundet dårlig økonomi

ARTIKEL

eller bestemte (fx bus-) ordninger, der kun gør sig gældende for én bestemt befolkningsgruppe i samfundet, er ufrivillig segregation.

Den sidste form for regulering, der finder sted, er en *egentlig integration*. Integration som reguleringsproces er, når forskellige dele smelter sammen til én helhed. Her er kultur ikke statisk, men derimod er samfundet et socialt rum, der udvikler nye kulturelle fællesskaber, der ikke kun bygger på ét gældende norm- og værdisæt, men blander forskellige traditioner, normer og værdier og dermed skaber et helt nyt kulturelt ståsted for alle parter.

Dansk identitet – kultur og det danske sprog

Kultur og integrationsprocessen hænger tæt sammen, og i Danmark går dette forhold langt tilbage. Historien om den danske kultur og dansk identitetsdannelse er især præget af opblomstringen af den nationale identitetsfølelse tilbage i 1800-tallet. I 1813 gik Danmark statsbankerot, i 1814 tabes Norge til Sverige, og i 1864 tabes Lauenborg, Holsten og store dele af Slesvig. Før dette var 25 % af Danmark tysktalende, og det nationale tilhørsforhold spillede ikke nogen særlig rolle. Men da Danmark mistede så meget rigdom og magt, blev behovet for at stå sammen stort. Sproget blev derfor en af flere identitetsmarkører, der fastsatte *danskheden* i Danmark: "Identitet handler også om, hvem du ikke er. At være dansk er også 'ikke at være tysk' i den her periode" (Petersen 2009).

Debatten for 200 år siden om den danske kultur, den nationale identitet og det danske sprog spiller fortsat en rolle for udformningen af kultur, samfund og borgere, og ifølge forsker og historiker

Rasmus Glenthøj har det sat spor i vores integrationsdebat i dag: "Der er ikke tvivl om, at vores opfattelse af danskhed stadig er tæt knyttet til sproget. Derfor vil du som indvander falde udenfor det fællesskab, hvis ikke du taler dansk" (Petersen 2009). Dette oplever jeg også hos eleverne, der selv er meget opmærksomme på sproget som identitetsmarkør. Det kommer blandt andet til udtryk igennem ord som "wallah", "jeg er perker", og kodeskiftet mellem dansk og andre sprog. Direkte gav en elev udtryk for, at det danske sprog kunne give hende en ønskværdig kategorisering:

"(...) men jeg vil gerne være dansker", siger Farida til mig. "Det er da dejligt", svarer jeg hende. "Hvornår synes du så, at du er en dansker?" Farida smiler og kigger over på de andre klassekammerater. "Når man taler rigtigt dansk måske?"

Identitetsdannelsens betydning for integration

I ovenstående eksempel prøver Farida via forhandling med de andre at finde frem til, hvornår hun mon er rigtig dansker. Desværre for Farida udelukker hendes klassekammerat Emma, at det nogensinde kan lade sig gøre: "Jeg synes, først man kan være dansker, når ens mor og far er det". Emmas mimik og adfærd har ændret sig til en mere stram tone, da hun ytrer sig. De andre pigers samtale er forstummet. Jeg spørger ud i lokalet: "Er der andre, der har noget at tilføje?", og heldigvis for Farida tilføjer Sofie: "Jeg synes selv man må bestemme. Altså hvis man flytter til Danmark, og man har lyst til at lære sproget og bo her, så synes jeg godt man må få lov til at være dansker".

Denne interaktion imellem pigerne i en madkundskabstime i 8. klasse fremhæ-

Nyligst dumpede Integrationsbarometeret i 2014 de københavnske skolars integration, fordi de ikke formåede at hæve det faglige niveau blandt elever af anden etnisk herkomst end dansk. Selvom fagligheden dog ikke er høj nok, så viser tallene, at stadig flere elever i 9. klasse med ikke-vestlig baggrund består afgangsprøven i dansk og matematik.



ver de sociale kategorier der er medbestemmende for elevernes identitet og selvopfattelse (Staunæs, 2014). Den *socialkonstruktionistiske* teori fremhæver, hvordan subjekter *bliver til*, hvordan de *er*, *handler* og *forhandler* – især via sproget som markør (Gergen, 2012). Den selvopfattelse, eleven har, samt den opfattelse, relationerne har, får en betydning for elevens motivation og ikke mindst mulighed for integration. Det er først i mødet med andre, at vores selvberetning kan blive realiseret.

Tilblivelsen af et individ – forstået som elevens identitetsdannelse – er en tosidet proces. Subjektet er også selv *handlende* og dermed medskabende i processerne vedrørende kategoriseringen. Dette ses i eksemplet med Farida, Emma og Sofie. Det er en paradoksal situation, hvor subjektet er underlagt relationernes magt, men samtidig har brug for denne magt, fordi det er igennem anerkendelsen, at man bliver til som subjekt. Professor Dorthe Staunæs udtrykker det således: "Magten er ambivalent; undertrykkende og skabende, reproducerende og emanciperende".

Denne tosidede proces betyder dermed, at subjektet har handlemuligheder – *positioneringsmuligheder* – indenfor diskurserne. Der kan være mange forskellige diskurser på spil, og subjektet kan ved hjælp af det, som den franske sociolog og antropolog Bourdieu kalder *kapital*, forhandle sig frem til flere forskellige narrativer, som godt kan være modsætningsfyldte og ligeledes variere afhængigt af sted, tid, relation og kontekst. Dette giver subjektet mulighed for *multiple- og modsætningsfyldte* identiteter, såfremt relationerne og konteksten tillader det.

Kampen for anerkendelse – skolens kultur

Minoritetselevens positioneringsmuligheder bestemmes derfor både af individet selv og dets relationer. Det er en afgørende pointe i undersøgelsen af folkeskolens rolle for integration, da folkeskolen som institution kan anses som sin egen kulturelle ramme, hvori eleverne tilbringer store dele af deres tid.

Bourdieu beskæftigede sig igennem hele sit forfatterskab med tesen: *Kampen om anerkendelse udgør en helt fundamental dimension i menneskeligt samvær* (Järvinen, 2007). Han opererer med tre former for kapitaler, der i en social kontekst bliver vurderet af individerne og afføder enten høj eller lav symbolsk kapital. Elevens økonomiske, sociale og kulturelle kapital vurderes, og ud fra vurderingen skabes en forventning på baggrund af disse ressourcer; dette er elevens symbolske kapital. Den symbolske kapital hos eleverne kan være en egenskab eller en handling, og det er medlemmerne i gruppen (fx folkeskolen), der forhandler og fastslår den og dermed tilskriver den positiv eller negativ værdi. En elev kan derfor godt have høj symbolsk kapital i nogle sammenhænge, men ikke i andre, hvilket kan antages at få betydning for den sociale reguleringsproces, der opstår. Den danske folkeskole kan anses som én gruppe, og denne gruppe har derfor sin egen (dominerende) doxa. Dette kan med Ole Løws begreb betegnes som den gældende *skolekultur*, og dertil hører en *skolediskurs* (Løw 2009). En skolediskurs henviser til de typiske, faste måder, hvorpå der tales om både personer og genstande i folkeskolen. Skolediskursen kan være forskellig fra skole til skole, men den er ofte karakteriseret ud fra tidens tendenser og kultursyn.

Omverdenens forventninger i form af blandt andet skolens diskurs, kultur og relationernes magt vedrørende elevens ressourcer får betydning for, om det er en assimilation, segregation eller integration, der kommer til at foregå i den "lille" kulturelle ramme, som skolen repræsenterer.

Dansker eller perker – noget midt imellem?

Når elevens selvberetning er til forhandling, sker det som nævnt indenfor de positioneringsmuligheder, eleven har til rådighed. Her kan folkeskolen og dermed også læreren komme til at spille en afgørende, positiv rolle for minoritets eleven. Dette begrundes jeg blandt andet i relationernes forventning om mestring og det faktum, at relationernes forventninger til den enkelte elev kan smitte af på dennes præstationer og faglige udvikling og dermed skabe en selvopfyldende profeti også kendt som *rosenthal-effekten*.

Men det handler også om, at læreren er medskaber af en minikultur, hvor det kan lade sig gøre at have flere narrativer. Hvis ikke der er plads til, at eleven kan forhandle sig til en positiv selvberetning, så vil den stabile selvberetning få en negativ, obstruerende karakter. Psykologisk set vil det ikke være givende med en nedadgående selvberetning (Gergen, 2012), og i en forsvarsmekanisme vil eleven søge at ændre denne til noget positivt igennem nye relationer. Eleven vil forsøge optagelse i et andet socialt rum, hvor de negative konnotationer kan vendes til at være en positiv egenskab. Dette nye sociale rum vil ofte være repræsenteret igennem en direkte modsætning til identitetsmarkører fra den oprindelige minikultur – i dette tilfælde skolen, hvis identitetsmarkører drager en parallel til det omkringværende samfund.

ARTIKEL

Igennem tre empiriske analyser fandt jeg i min undersøgelse tre eksempler på minoritets elevernes dobbelte selvberetning og selvopfattelse forstået således, at deres sociale position er et sted imellem et ønske om et dansk tilhørsforhold og en bibeholdende indvandrer-/perker-/minoritets-identitet. Denne dobbelthed kommer til udtryk igennem assimilationsstrategier og segregationsstrategier, hvor selvekskluderende relationsmønstre som fx en modkultur kan opveje den manglende anerkendelse fra blandt andet majoriteten i skolen. Det var især eleverne imellem, at denne vurdering og forhandling af hinanden fandt sted. Det var majoritets eleverne, over for minoritets eleverne, men det var især også minoritets eleverne der over for hinanden vurderede, om man var dansker, muslim, tyrker eller en fjerde kategori.

Konklusion

– dannelsesinstitutionens rolle

Folkeskolen som dannelsesinstitution kan spille en afgørende og positiv rolle for minoritets elevens integration med det danske samfund. Da børn og unge i dag bruger rigtig meget tid i skolen, har relationerne i folkeskolen også en essentiel indflydelse på og magt over de narrativer og de selvberetninger, som minoritets eleven skaber i de tidlige år.

Det har derfor vist sig, at der kan være en tæt sammenhæng mellem identitetsdannelse, folkeskolens definitionsmagt, elevens tilhørsforhold og en vellykket integration. På baggrund af denne

sammenhæng har det ligeledes vist sig, at en fokusering på at styrke minoritets elevens faglighed ikke er nok. Eleven bør udover faglighed også gennemgå en dannelsesproces, hvor eleven udvikler medborgerskab, udvider sin horisont og får en tro på egne personlige evner. Det er derfor vigtigt for samfundets sammenhængskraft, at ingen børn føler sig marginaliseret i folkeskolen.

For at støtte minoritets elevens identitetsdannelse bør folkeskolen være et sted, hvor eleverne kan udvikle sig uanset køn, hudfarve, religion og etnicitet. Det er blandt (mange) andre ting lærerens fornemmeste opgave at hjælpe eleverne til at acceptere og udfordre forskelle – også indenfor det, de tror, er faste rammer. I en skole, hvor kategorien dansker også kan indebære et tørklæde, og hvor eleverne fx kan have tilhørsforhold til mere end ét land, hjælper vi som de professionelle eleverne med at nedbryde fordomme. Engang kunne piger ikke spille fodbold og drenge ikke sy, men samfundet har udviklet sig. Integration kan derfor i praksis ses som dannelsesrejsen i nye klæder.

Det står dog også klart, at integration er en lang proces, der bliver påvirket andre steder end i folkeskolen. Folkeskolens positive rolle for at påvirke selvberetningen, positioneringsmulighederne og minoritets elevens narrativ kan derfor ikke stå alene, men skolen, klassekammeraterne og læreren kan være en positiv brik i en stort puslespil. ♦

Litteratur

- Engmann, T. (17. februar 2014). *Københavns folkeskoler dumper i integration*. Berlinske Tidende.
- Gergen, K. J. (2012). *Virkeligheder og relationer* (2. udgave). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2003). *Grundbog i kulturforståelse*. København: Samfundslitteratur.
- Järvinen, M. (2007). Pierre Bourdieu. I H. Andersen (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori* (4. udgave, s. 345-366). København: Hans Ritzels Forlag.
- Jørgensen, J. N. (red.) (2002). *De unges sprog: artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark* (årg. K9). København: Akademisk Forlag.
- Lassen, H. (23. marts 2011). Myten om den fejlslagne integration slår til igen. Hentet 27. marts 2017 fra *Information*: www.information.dk/debat/2011/03/myten-fejlslagne-integration-slaar-igen
- Løw, O. (4. januar 2009). Narrativer om elever i klassen – når bestemte fortællinger bliver til virkelighed. *Fleksibel læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Madsen, P. G. (29. maj 2009). Så fat det dog – Integrationen i Danmark er en megasucces. *Djøf-bladet* (10), s. 22-24.
- Martinsen, L. K. (2014). Kulturlivet i Danmark 1814-1849. Hentet 27. marts 2017 fra *Danmarkshistorien.dk*: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/kulturlivet-i-danmark-1814-1849/>
- Mikkelsen, M. (2. april 2014). Integration i skolen er slået fejl. Hentet 22. marts 2016 fra *Kristeligt Dagblad*: www.kristeligt-dagblad.dk/integration-i-danmark-er-slaet-fejl
- Petersen, I. B. (6. marts 2009). Danskhed er en moderne opfindelse. Hentet 27. marts 2017 fra *Videnskab.dk*: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/danskhed-er-en-moderne-opfindelse>
- Salih, S. (18. januar 2016). Alle snakker om integration, men ingen aner, hvad det betyder. Hentet 27. marts 2017 fra *Information*: <http://information.dk/558608>
- Staunæs, D. (2014). *Køn, etnicitet og skoleliv* (1. udgave). København: Forlaget samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet (2016). *Undervisning og uddannelse*. www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Om-folkeskolen-og-folkeskolen-formaal/Folkeskolens-formaal
- Østergaard, B. (u.d). Krigen 1864. Hentet 19. februar 2016 fra *Museum Sønderjylland*: www.museum-sonderjylland.dk/siderne/museerne/dybbol-banke/10-Krigen1864.html

ARTIKEL

Velkommen flygtningebarn – direkte ind i almenklassen!

Af Diana Thaagaard

"Hvis ting er svært – hvis man skal skrive f.eks. om, hvad man elsker, så putter de (lærerne) en computer til mig, og så jeg skal bare se computer. Og jeg ikke elsker at se computer, når mine venner skal skrive."

Sådan fortæller 10-årige Jamar, der er flygtet fra krig i Syrien og kommet til Danmark med sin familie i 2015. Han har siden sin første skoledag i Danmark gået i en almenklasse, hvor han har haft størstedelen af sin undervisning, også selv om han i starten ikke kunne forstå eller kommunikere på dansk.

Jeg har fulgt Jamar og en gruppe andre nyankomne tosprogede elever gennem otte måneder på en folkeskole, hvor man som et stigende antal skoler vælger at integrere nyankomne tosprogede elever direkte ind i almenklasser. I almenklasserne er det ofte svært for Jamar og de andre nyankomne at deltage i undervisningen, og derfor får de tit udleveret en computer, en iPad eller alternative undervisningsmaterialer, selvom de allerhelst vil lave det samme som deres klassekammerater. Omvendt elsker Jamar at have idræt, billedkunst og musik i almenklassen, og det er også dér, han har fået sig gode venner, der både i leg og læring, i og udenfor skoletiden

er en fordel for hans sprogtilegnelse. Lærerne fortæller blandt andet, at de føler sig 'afmægtige', når de modtager en nyankommen tosproget elev i almenklassen, og de oplever, at inklusionen af eleven i undervisningen er vanskelig.

Dét er det sværeste, desværre, og der ligger klart min dårlige samvittighed, rent fagligt. Eleven må mange gange havde kedet sig gevaldigt,

fortæller en klasselærer, der underviser en 11-årig flygtningeelev i sin fjerdeklasse. Lærerne mangler overskud, tid og viden om dansk som andetsprog, når de pludselig skal inkludere en arabisktalende elev i undervisningen. Men alligevel oplever de også store fordele ved, at de nyankomne hurtigt får dansktalende venner og bliver trygge i almenmiljøet.

Et fag og en virkelighed i forandring

Landets kommuner står over for en særlig opgave med modtagelsen af et relativt højt antal nyankomne tosprogede elever, og det er en opgave, der løses med stor variation og erfaring landet over. I mange kommuner starter de nyankomne i såkaldte modtageklasser, hvor de modtager intensiv undervisning

i dansk som andetsprog i op til to år, hvorefter de udsluses til almenklasser. Flere kommuner går imidlertid bort fra modtageklasser og prioriterer i stedet, at nyankomne integreres direkte ind i almenklasser fra første skoledag. *Direkte integration* er umiddelbart ofte en økonomisk favorabel løsning, hvor den nyankomne tilmed hurtigt bliver bekendt med de elever, lærere, fag og omgivelser, der også på sigt skal danne rammen om elevens skolegang og fremtid i Danmark. Omvendt betyder direkte integration også, at en del af ansvaret for, at de nyankomne skal lære at forstå og tale dansk, tilfalder almenmiljøet og faglærerne.

Ifølge bekendtgørelsen for faget dansk som andetsprog har nyankomne tosprogede elever krav på sprogstøtte. Dog er det op til kommunerne og skolerne selv at beslutte, hvordan og i hvilket omfang denne undervisning forløber. Hvis skolerne ikke udbyder modtageklasseundervisning, skal de i stedet tilbyde undervisning i dansk som andetsprog som enkeltmandsundervisning eller som holdundervisning, men i disse tilfælde foreligger der intet formelt minimumskrav til denne undervisningsomfang (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Der er derfor

også stor forskel på, hvor mange timers sprogundervisning de nyankomne modtager på landets forskellige skoler, og hertil afslører en nylig undersøgelse fra Danmarks Lærereforening, at hver femte adspurgte tillidsrepræsentant fortæller, at tosprogede elever med behov for undervisning i dansk som andetsprog ingen sprogstøtte modtager på deres skoler (Mainz, 2017).

Debatten får ofte ordlyd af at være en diskussion om 'enten-eller' – enten modtageklasser eller direkte integration. På baggrund af mit bachelorprojekt, hvor jeg har talt og arbejdet med både nyankomne, lærere, pædagoger, skoleledere og kommunale konsulenter, mener jeg dog, at debatten bør tage en helt anden drejning. I stedet for at reducere den faglige diskussion til et valg eller en prioritering af det ene frem for det andet, finder jeg et stort potentiale i, at man lokalt skaber dynamiske løsninger, der forener styrkerne fra de sprogfremmende ressourcer i modtageklassen (eller modtageholdet) og de sociale og faglige ressourcer i almenmiljøet.

Otte måneder i praksis

Jeg var otte måneder i skoleåret 2015-16 tilknyttet en folkeskole i Favrskov Kommune, (anonymiseret som) Favrskovskolen, hvor man integrerer nyankomne tosprogede elever direkte ind i almenklasser fra første skoledag. Samtidig prioriterede man på Favrskovskolen, at de nyankomne sideløbende med almenundervisningen modtog

undervisning i dansk som andetsprog på et modtagehold 10-12 lektioner om ugen. Formålet med mit bachelorprojekt var at undersøge de muligheder såvel som begrænsninger, direkte integration havde for en gruppe nyankomnes inklusion og sprogtilegnelse på Favrskovskolen. Ydermere har jeg igennem kontakt og interview med en række skoleledere, lærere og kommunale konsulenter i kommunerne i Region Midt haft fokus på at nuancere den faglige debat ved at sammenligne kommunernes forskellige prioriteter og erfaringer i valg af modtagetilbud.

At tilegne sig sproget er nøglen til at tilegne sig fagene

Nyankomne tosprogede elever skal lære dansk, så de får adgang til en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole og samfund. Omtrent sådan står det formuleret i fagformålet for dansk som andetsprog (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). I virkeligheden skal tosprogede elever både lære dansk, alt imens de også, ligesom alle andre elever i folkeskolen, skal tilegne sig det faglige stof indenfor hvert undervisningsfag. Det er selvsagt en stor opgave, og den tager først og fremmest udgangspunkt i, at eleven tilegner sig sproget som nøgle til at tilegne sig fagene. Kan den nyankomne ikke forstå eller kommunikere på dansk, er det tvivlsomt, hvorvidt han kan lære at skrive en personlig beretning i dansktimen i fjerde klasse, eller at han kan forstå, hvad læreren fortæller om elektromagnetismen i fysik i 7.b. Derfor

Risikoen ved direkte integration er, at eleverne ikke opnår de nødvendige dansksproglige kompetencer, hvis de ikke samtidig modtager undervisning i dansk som andetsprog i fornødent omfang.



ARTIKEL

For de nyankomnes sprogtilegnelse er det ubetinget **en fordel, at en del af deres sociale netværk taler dansk**



har sprogtilegnelsen blandt nyankomne højeste prioritet, når flygtningebørn som Jamar starter i en dansk folkeskole.

Deltagelse i kommunikative interaktioner fremmer sprogtilegnelsen i undervisningen

Der foreligger mange teorier om andet-sprogstilegnelse, der fokuserer på forskellige faktorer i tilegnelsesprocessen, men der hersker i dag bred enighed om, at *elevens interaktion i det sociale kommunikative fællesskab er afgørende*, når nyankomne skal lære dansk. Ud fra et sociokulturelt perspektiv på sprogtilegnelse foregår læringen primært via interaktionen i det kommunikative samspil, hvor den nyankomne modtager støtte og bliver stilladseret af lærere eller mere sprogkompetente klassekammerater (Henriksen, 2014). Derfor er det vigtigt, at den pædagogiske praksis i klassen øger den nyankomnes aktivitet og deltagelse i undervisningen (Holmen, 2006). Her er kollaborativ læring, også kendt som *Cooperative Learning* (Kagan & Stenlev, 2011), en almen- og fagdidaktisk undervisningsmetode, der både fremmer den nyankomnes læring og samtidig styrker interaktionen med sproglige forhandlinger og hypoteseafprøvninger i meningsfulde aktiviteter med mere sprogkompetente klassekammerater (Bleses & Højen, 2013). I selve kommunikationen med den nyankomne er det særlig vigtigt, at det danske sprog præsenteres i en udgave, der bliver forståelig for eleven (Holm & Laursen, 2012). Derfor er brugen af forskellige kommunikationsstrategier afgørende i den tidlige interaktion, hvor gestik, mimik, nydannelse af ord, kodeskift, simplificeringer, omformuleringer og gentagelser er ressourcefulde redskaber, der muliggør kommunikationen på trods af sproglige barrierer (ibid).

Inklusionen af nyankomne er central for både læringen og udviklingen

Den nyankomnes mulighed for deltagelse i undervisningen er derfor helt central for udviklingen af elevens andetsprog, men er samtidig en afgørende betingelse for inklusion. For alle elever i folkeskolen er det målet, at de skal opleve at være værdifulde deltagere i det faglige og sociale fællesskab, og ifølge Danmarks Læringsportal er netop inklusionen helt central for, at eleverne kan lære og udvikle sig – og det både sprogligt, fagligt og socialt (Undervisningsministeriet, Danmarks Læringsportal). Rasmus Alenkær, ph.d. med speciale i inklusion, fortæller, at *kvalitativ inklusion* omhandler elevens sociale, faglige og fysiske behovsopfyldelse i undervisningen, og han understreger samtidig, at

Når man taler kvalitativ inklusion, er man knap så optaget af, at eleven partout skal indgå i det almene hele tiden, men mere optaget af, at eleven oplever at være inkluderet dér, hvor eleven befinder sig. (Alenkaer, 2013)

Ansvarlig inklusion handler ifølge Alenkær om at tage hensyn til de elever, der er i nogle omstændigheder, hvor det ikke er i orden at 'mase' dem ind i det almene, såfremt de ikke kan inkluderes dér. Og netop denne teori påpeger nødvendigheden af, at der, også når det omhandler nyankomne flygtningeelever, bliver truffet ansvarsfulde beslutninger, der beror på en vurdering af, om og hvor det er muligt at give nyankomne et undervisningstilbud, hvor inklusion og sproglig udvikling kan efterleves.

Når inklusionsambitionen bliver ekskluderende i praksis

Min empiri viser, at netop inklusionsidealet i almenundervisningen blandt både

lærere og elever opleves vanskeligt at efterleve i praksis:

Jeg følte mig især afmægtig i starten, fordi jeg ikke havde tiden til at finde ud af, 'Hvad kan hun egentligt?', og 'Hvordan kan jeg støtte hende?'. Jeg har gerne villet hjælpe, men simpelthen ikke haft ressourcerne til det, fordi jeg også har haft 23 andre børn, og haft nogle faglige ting, jeg har skullet køre igennem på klassen,

fortæller en klasselærer fra Favrskovskolen om de første måneder med en nyankommen i almenklassen. En anden lærer lægger særlig vægt på at have manglet de faglige kvalifikationer til at løse opgaven:

Der har jeg egentlig nok manglet dansk som andetsprog. Jeg havde en lille smule, tilbage da jeg blev uddannet, men dét at jeg ikke har brugt det, så jeg føler mig overhovedet ikke rustet til at have sådan en elev. Jeg føler mig virkelig på herrens mark og famler mig frem.

Blandt lærerne er der generel enighed om, at kommunikationen med de nyankomne er noget af det sværeste, og derfor vurderer de ofte, at det er for vanskeligt for de nyankomne at deltage i undervisningsaktiviteterne. Det resulterer i en praksis, hvor de nyankomne får udleveret andre undervisningsmaterialer end dem, resten af klassen arbejder med. En dansklærer fortæller: "Når vi f.eks. har litteraturarbejde, er det jo alt for svært for hende. Det kan hun slet slet ikke være med til. Så så sidder hun med noget andet." Og denne virkelighed understøttes af de andre lærere.

Jamar er et af de flygtningebørn, der 'sidder med noget andet' i timerne – i

hans tilfælde en computer, som han får udleveret af lærerne, når de andre i klassen f.eks. skal skrive. Jamar fortæller mig, at han jo bliver nødt til at øve sig i at skrive, hvis han skal lære det. Til sammenligning fortæller han om timerne på modtageholdet, at han dér er med og deltager i alle aktiviteter, og han mener også selv, at det er dér, han lærer mest. Maysa, en 11-årig flygtningeelev, fortæller, at hun har det sværest i matematiktimerne, fordi hun ikke forstår, hvad læreren siger i plenum, og fordi hun ikke kan få hjælp, hver gang hun har hånden oppe:

Fordi, når hun (læreren) siger det til alle børn, så hun siger det på en måde, jeg kan ikke forstå. Og jeg hånden op, "Hvad er det? Jeg ikke forstå", og så hun fortæller mig til den anden måde, så jeg kan forstå. Og hvis vi laver matematik, så har jeg altid efter én sekund så brug igen for hjælp. Fordi jeg kan ikke. Det er rigtig svært, matematik. Derfor hun (læreren) kan ikke hjælpe mig altid, for der er nogle flere børn hånden op,

fortæller Maysa. Derfor sidder hun ofte i matematiktimerne med en opgavebog svarende til et lavere klassetrin, som hun på egen hånd arbejder i – hvis og når hun kommer i gang.

Kommunernes erfaringer vidner om udfordringer ved direkte integration

Efter at have hørt om og observeret flygtningeelever, der sidder hele eller halve lektioner i almenklasser uden at være med i fællesaktiviteterne og uden at være i egentlig dialog eller kontakt med det omgivende praksisfællesskab, har jeg vanskeligt ved at se, at eleverne i disse lektioner får udviklet sig sprogligt. Og når det ikke i almenklassen er muligt at gøre den nyankomne til en ligeværdig

del af undervisningsaktiviteterne, er det heller ikke hér, eleven er inkluderet. Og det er ikke kun på Favrskovskolen, at inklusionen af nyankomne synes vanskelig. En lærer i dansk som andetsprog fra Randers Kommune fortæller, at nogle elever har gavn af det massive dansksproglige input i almenklassen, mens det samtidig er en stor udfordring for andre.

Vi har set børn, for hvem det meget hurtigt blev så overvældende, at deres trivsel en overgang blev dårlig. Tempoet og niveauet var for højt, og følelsen af utilstrækkelighed, altså det ikke at lykkedes, var for stor,

fortæller hun. En tosprogs konsulent fra Holstebro Kommune fortæller i et telefoninterview (01.03.2016), at man i kommunen tidligere har gjort forsøg med direkte integration, men at det ikke har affødt et tilfredsstillende resultat i elevens sproglige udvikling, hvorfor man efterfølgende har måttet sætte massivt ind med flere ressourcer. Hendes erfaring med direkte integration er, at de nyankomne ikke får et tilfredsstillende udbytte af almenundervisningen. Også fra Aarhus Kommune (08.03.2016) beretter en konsulent ved Børn og Unge om kommunens erfaring med at modtage tosprogede tilflyttere fra andre kommuner, hvor disse førhen i en årrække har været direkte integrerede i almenklasser, men sidenhen er kommet i modtageklasser i Aarhus Kommune grundet manglende dansksproglige kompetencer. En stor del af empirien vidner om, at risikoen ved direkte integration er, at eleverne ikke opnår de nødvendige dansksproglige kompetencer, hvis de ikke samtidig modtager undervisning i dansk som andetsprog i fornødent omfang.

ARTIKEL

Dynamiske løsninger, hvor man på den enkelte skole i et samarbejde mellem almenklassen og modtageholdet løbende vurderer, hvornår og i hvilket omfang **det tjener den nyankomnes bedst at deltage i henholdsvis det ene eller det andet praksisfællesskab, dét er ansvarlig inklusion og ansvarlig sprogtilegnelse.**



Potentialer for tidlig inklusion i almenklassen

Alle lærerne på Favrskovskolen er enige om, at undervisning i dansk som andet-sprog er en nødvendighed for de nyankomne, og de oplever også, at undervisningen på modtageholdet har stor effekt på elevernes sproglige udvikling. Men på trods af ovenstående empiriuddrag, der tydeligt indikerer vanskeligheder ved at inkludere og dermed fremme nyankomnes sproglige udvikling i almenundervisningen, ses der samtidig også muligheder og potentialer indenfor netop dette område. Særligt om de praktisk-musiske fag fortæller lærerne på Favrskovskolen, at det har været meget nemmere at inkludere Jamar og Maysa end i andre fag, og tilsvarende forklarer de nyankomne, at de fag, de bedst kan lide i deres almenklasser, er idræt, billedkunst og musik.

Men det er ikke kun fagene, der er afgørende for, om inklusionen lykkes. Det er lærerne i høj grad også. For mens nogle lærere fortæller om gode erfaringer med f.eks. kollaborativ læring, 'hjælpemakere' i fagene og kreative hjælpemidler til at overvinde de sproglige barrierer, har andre lærere udpræget dårlige erfaringer med at modtage nyankomne i almenklasser. Det understreger nødvendigheden af at sikre kompetenceudvikling blandt alle de faglærere, der underviser nyankomne i almenklasser, så de oplever at have viden om og kompetencer til at løse opgaven tilfredsstillende.

En simultan tilknytning skaber sproglig bevidsthed

Selv om alle adspurgte lærere på Favrskovskolen er enige om, at det er en stor opgave at modtage nyankomne i almenklasser, er et flertal alligevel af den overbevisning, at direkte integration er bedre end modtageklasser.

Jeg mener, at en kombination af almenklassen og modtageholdet er den bedste organisering. Eleven får ikke så målrettet individuel faglig guidning og hjælp i almenklassen som på modtageholdet, men hun er med i klassen og hører sproget i en sammenhæng. Hun får fornemmelse af dansk skole og kultur bare ved at træde indenfor døren. Hun får hurtigt nogle veninder, der er søde ved hende,

siger en klasselærer. En anden lærer udtaler, at det vil skabe for stor en kontrast, hvis den nyankomne kun går i modtageklasse, fordi det vil blive en stor omvæltning at skulle udsluses i en almenklasse senere hen. Og netop denne pointe er undersøgt i et svensk afhandlingsprojekt, hvor overgangen fra modtage- til almenklasse skildres som et udsat led i tosprogedes uddannelse og beskrives som en utryk og ensom periode (Nilsson, 2015).

En klasselærer oplever det også som en fordel, at det skaber en sproglig bevidsthed hos den nyankomne at veksle imellem almenklassen og modtageholdet, fordi eleven herved hele tiden er bevidst om, hvad hun har brug for at lære, og på den måde kan hun mere målrettet udnytte almenklassens og modtageholdets ressourcer.

De sociale relationer fremmer sprogtilignelsen – både i og udenfor skolen

Lærerne fortæller, at fordelene ved direkte integration især er det sociale, fordi den nyankomne hurtigt får venner i almenklassen. For de nyankomnes sprogtilignelse er det ubetinget en fordel, at en del af deres sociale netværk taler dansk. Sprog læres nemlig ikke kun i skolen fra kl. 8-14. Det læres også i frikvartererne, i SFO'en, til gymnastik

tirsdag eftermiddag og til fødselsdag eller legeaftaler i weekender. Og her bliver de dansktalende klassekammerater betydningsfulde både for de nyankomnes almene trivsel, men i særlig grad også for deres sproglige udvikling i og udenfor skolen. På dette område ser jeg afgørende fordele ved, at nyankomne fra skolestart i Danmark får en tæt relation og tilknytning til almenmiljøet og dansktalende klassekammerater.

At forene styrkerne fra modtageholdet og almenklassen

Det er min vurdering, at de bedste modtagetilbud findes dér, hvor der i praksis bliver oprettet fleksible og dynamiske løsninger, der forener styrkerne fra de sprogfremmende ressourcer på et modtagehold og de sociale og faglige ressourcer i almenmiljøet. Nyankomne har brug for at lære sproget i et miljø, hvor tempoet og undervisningen muliggør, at de kan deltage på lige fod med de andre elever, og hvor undervisningsaktiviteterne styrker den nyankomnes andetsprogstilegnelse. Og hér er modtageholdet en nødvendighed og de linjefagsuddannede lærere i dansk som andetsprog nøglepersoner. Men nyankomne har også brug for at komme ud i skolens almenmiljø og blive en del af det store fællesskab. At få venner og blive tryk i det almene er væsentligt for både sprogtilegnelsen og den sociale trivsel, så i stedet for at prioritere det

ene praksisfællesskab højere end det andet foreslår jeg, at man forsøger at prioritere begge dele fra start.

Kritikere vil påpege, at det er praktisk og strukturelt vanskeligt, at nyankomne er tilknyttet to praksisfællesskaber samtidig, men det er en måde, hvorpå man kan tage hensyn til nyankomnes sproglige behov uden samtidig at behøve at ekskludere dem fra almenundervisningen fuldstændig. Og en glidende overgang fra modtageholdet til en almenklasse, hvor den nyankomnes tilstedeværelse i almenklassen med tiden vil stige, er i virkeligheden en løsning, der bedst afspejler den sproglige udvikling, og dermed også en løsning, der imødekommer elevens behov. Dynamiske løsninger, hvor man på den enkelte skole i et samarbejde mellem almenklassen og modtageholdet løbende vurderer, hvornår og i hvilket omfang det tjener den nyankomne bedst at deltage i henholdsvis det ene eller det andet praksisfællesskab, dét er ansvarlig inklusion og ansvarlig sprogtilegnelse. ♦

ARTIKEL

Litteratur

Alenkær, R. (2013). *Inklusion – én definition*. Lokaliseret marts 2017 på: <http://rasmusalenkaer.squarespace.com/inklusion>

Bleses, D. & Højen, A. (2013). *Evidensbaserede undervisningsstrategier – Idékatalog med evidensbaserede strategier til tilrettelæggelsen af læsestrategier af tosprogede børn*. Syddansk Universitet. Lokaliseret marts 2017 på: www.emu.dk/modul/succesfuld-skoleledelse-med-tosprogede-elever

Danmarks Læringsportal (u.å.). *Baggrunden for arbejdet med inklusion*. Undervisningsministeriet. Lokaliseret marts 2017 på: www.emu.dk/modul/baggrunden-arbejdet-med-inklusion

Henriksen, B. (2014). Sprogsyn og læringssyn. I Henriksen, B. & Andersen, H. L. *Fremmedsprog i gymnasiet : teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur.

Holmen, A. (2006). Pædagogisk praksis. I Karrebæk, M. S. (Ed.) *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzels forlag.

Holm, L. & Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andetsprog: Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforenings forlag.

Kagan, S. & Stenlev, J. (2011). *Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer*. Alinea.

Mainz, P. (2017). *Skarp kritik af folkeskolen: Tosprogede elever får ingen hjælp*. Politiken. Lokaliseret primo marts 2017 på: <http://politiken.dk/indland/art5800849/Tosprogede-elever-f%C3%A5r-ingen-hj%C3%A6lp>

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*, bek. nr. 1053. Lokaliseret marts 2017 på: www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183352

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (u.å.). *Fagformål for faget dansk som andetsprog*. Lokaliseret primo marts 2017 på: www.emu.dk/modul/dansk-som-andetsprog-basis-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning

Nilsson, J. F. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering?: Elevröster om övergången från förberedelsesklass till ordinarie klasser. I Bunar, N. (Ed.). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Natur & Kultur, Stockholm.

ARTIKEL

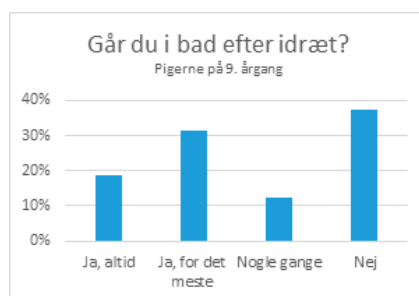
Det kropumulige fællesbad

Af Maria Lund og Ane Juul Thomsen

Pigerne er i gang med at klæde om inden idræt, og snakken går lystigt. Astrid har fundet et hjørne i omklædningsrummet og gør sig langsomt klar. Under idrætstimen fylder tankerne om badet meget, og hun forsøger at undgå at komme til at svede. Da læreren sender dem i bad, vrirler det med tanker, og helvede begynder. Hun stiller sig med ryggen til de andre piger og forsøger at afklæde sig med sit håndklæde omkring sig. De andre piger har allerede indfundet sig under bruserne, og Astrid overvejer, om hun i dag skal bade med de andre. Hun kan mærke, at hun ikke har overskuddet til det, og hun går derfor i stedet ud på toilettet og vasker sig under armene. På toilettet fugter hun samtidig sit håndklæde for at undgå lærerens bebrejdende anklager om, at hun ikke har været i bad.

Undersøgelser viser, at flere og flere piger i udskoling har det ligesom Astrid og forsøger at undgå fællesbadet eller finder det flovt at deltage heri. Hvor det i 2010 gjaldt 30 % af de 13-16-årige, gælder det i 2016 50 % (Pramming og Hesseldal, 2016). Meget tyder samtidig på, at flere lærere oplever en modstand mod fællesbadet efter idræt. Helt op til 15 % af de unge udebliver helt fra

idrætsaktiviteter i skolen for at undgå fællesbadet efterfølgende (Ritzau, 2017). Af figur 1 fremgår det, hvor mange af pigerne i vores undersøgelse, foretaget på en skole blandt 9. årgang, der vælger fællesbadet fra. Fællesbadets plads i nutidens folkeskole kan derfor stå til diskussion, da det er årsagen til en stor del af fraværet i idræt. Omvendt er fællesbadet en modvægt til den kropsforskrækkelse, vi har i samfundet. En afskaffelse af fællesbadet vil måske blot bidrage til en større forskrækkelse. Det åbne spørgsmål bliver derfor, hvordan vi bedst imødekommer elevernes råk om hjælp til at håndtere det kropumulige fællesbad – skal vi ændre på fællesbadets rolle, eller skal det fjernes helt? Det vil vi diskutere i denne artikel.



Figur 1

Da badet blev indført i den danske folkeskole

Efter at der i starten af 1900-tallet kom fokus på hygiejnens betydning for elevernes sundhedstilstand, begyndte man i 1930'erne at indføre *renselsesbade*, svabring af gulve samt gymnastiktøj og -sko for at komme den fysiske urenhed til livs i folkeskolen. De skemalagte renselsesbade foregik på mange skoler hver 14. dag og blev tilset af en lærer eller skolebetjent. Renselsesbadet indebar en grundig afvaskning af hele kroppen, da arbejderklassen havde meget begrænset eller slet ingen adgang til vand, toilet og bad. Senere blev *afskylningsbadet*, som vi i dag kender som fællesbadet, indført i forbindelse med gymnastikundervisningen, dog uden at det fremgik tydeligt af lovgivningen. Undervisningsministeriet anså afskylningsbadet som en selvfølge, eftersom skolerne nu havde omklædningsrum og bad. Renselsesbadet bestod dog stadig i Folkeskoleloven, selvom det på grund af den stigende hygiejne i de danske hjem stod til diskussion (Johansson, 1957). Det bestod på mange skoler indtil cirka 1960, hvorefter afskylningsbadet stod alene tilbage (Jørgensen, 1998). Dermed har fællesbadet aldrig været en del af lovgivningen, men er videreført som en

tradition og opfattes derfor i dag som en naturlig del af idrætsundervisningen. Derfor er det ikke desto mindre svært for idrætslærerne at begrunde fællesbadet, eftersom det opfattes som en selvfølge.

Jeg synes, at det er normalt, fordi det er en vane, og man altid har gjort det.
(8.-klasseselev)

Det er, fordi det gør man, når man har haft idræt. Altså det er ganske kort, når man har haft idræt, så er man også i bad. (Lærer)

Det uopnåelige kropsideal

Da vi skulle undersøge, hvad der kunne ligge bag elevernes fravalg af fællesbadet, valgte vi at se på kropsidealets betydning for udskolingseleverne. Det danske samfund gennemgik fra 1960'erne en frigørelsesperiode, hvor kroppen blev sat fri, og de fleste blev derfor konfronteret med naturlige og almindelige kroppe. Her oplevede unge mennesker alt fra mavedeller til behårede ben. I dag er den nøgenhed, de unge møder, derimod en perfektioneret og retoucheret udgave (Tholl, 2012). Eksempelvis opfattes kropsidealet hos de unge sådan:

...du skal have en super skinny talje, og så skal du bare have den største røv og et par gode bryster og alt sådan noget
(9.-klasseselev).

Dette kropsideal har blandt andet medført, at der inden for de sidste få år er sket en stor stigning i antallet af unge, som synes, det er flovt at gå i bad. I dag er civiliserede mennesker kun nøgne, når de skal i bad eller være intime med hinanden. Ellers har vi tøj på, da vi er blevet blufærdige og ikke må være nøgne. Man

skulle tro, at retten til at råde over ens krop var vores egen, men litteraturen og undersøgelser som vores viser, at vores opfattelse af kroppen i dag er underlagt sociale normer og præget af den kultur, vi vokser op i (Møller, 2013). I det følgende citat ses det, hvordan kropsidealet kan påvirke elevens oplevelse af fællesbadet:

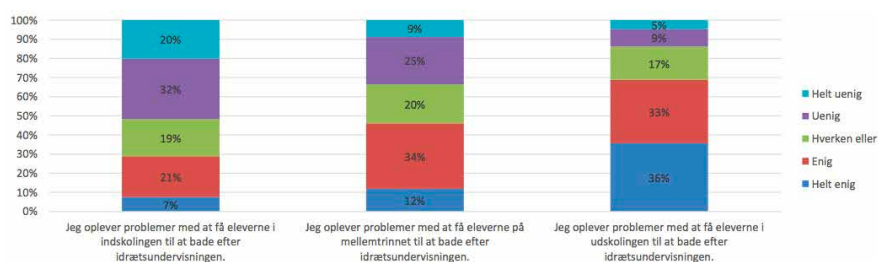
Man tænker da over, at det ville være lækkert, hvis man havde kroppen og selvtiliden til at bade efter idræt, men jeg tror næsten, at uanset hvilken krop jeg havde, så ville jeg aldrig blive tilfreds. Så derfor ville jeg aldrig kunne bade efter idræt, og det er bare noget, jeg er nødt til at finde mig i. (9.-klasseselev)

Hvor det perfekte før blev anset som uopnåeligt, så betragtes eventuelle afvigelser i forhold til idealet i dag som fejl eller mangler hos eleverne (Katznelson & Sørensen, 2015). Vores samfund i dag er præget af en høj grad af individualisering, hvor vi hver især har ansvaret for vores egne handlinger og selv må stå til regnskab for konsekvenserne. Det påvirker elevernes oplevelse af deres egen krop. De er i dag mere kropsfokuserede og blufærdige end nogensinde før, og de bryder sig ikke om at vise sig frem nøgne (Sørensen, 2012).

Elevernes selvfortælling

Ifølge den britiske sociolog Anthony Giddens er vi i nutidens globaliserede verden mere frie til selv at danne vores egen identitet end tidligere, hvor den ofte var givet ved fødslen. Eleverne har fået mange flere muligheder, men også flere valg. Det betyder, at selvidentiteten i dag ses som et refleksivt projekt, hvor eleverne hele tiden må foretage valg og fravalg, hvilket efterfølgende vil danne grundlaget for den enkelte elevs skabelse af sin selvidentitet og livsstil (Antoft og Thomsen, 2012). Det at gå i bad efter idræt kan ses som et valg, eleverne enten kan vælge eller fravælge, alt efter hvordan badesituationen stemmer overens med elevens selvfortælling. Hvis eleverne dermed ikke føler, de lever op til kropsidealet, kan man ud fra Giddens argumentere for, at de fravælger badesituationen, da de gerne vil opretholde en bestemt selvfortælling. Under badet kan eleverne føle, at de ikke kan leve op til deres egen selvfortælling, hvilket påvirker deres deltagelse i fællesbadet. Dette kommer til udtryk i lærernes oplevelse af elevernes deltagelse i fællesbadet, hvilket fremgår af figur 2.

Problematikken stiger i takt med, at eleverne bliver ældre. Det kan skyldes, at de yngre elever ikke i samme grad er



Figur 2

ARTIKEL

nået til den fase i livet, hvor de for alvor har påbegyndt fortællingen om sig selv, hvorimod identitetsdannelse hos eleverne i udskolingen er af stor betydning.

Kampen om anerkendelsen

Elevernes kropsforståelse formes af de omgivelser og den kultur, som de er en del af, og den tyske professor og filosof Axel Honneth har derfor udviklet en teori om anerkendelsens vigtighed for, at eleverne kan udvikle og opretholde en identitet (Kermit, 2013). Det kropslige har stor betydning for elevens trivsel, sociale forhold, identitet og udvikling. Gennem spejlinger former eleven sit kropsbillede, og her vil omklædningsrummet være medskabende for elevens kropsforståelse. Eleverne vil søge bekræftelse fra deres omgivelser, men kun hvis de lever op til kropsidealet, føler de at kunne opnå anerkendelsen. Dog frygter de i omklædningsrummet, at de ikke vil opnå denne anerkendelse og forsøger i stedet at beskytte deres kropsbillede ved at undgå fællesbadet.

(...) hvis der kommer en eller anden kommentar på mig. (...) Så tænker jeg: "Ej så lægger hun jo mærke til et eller andet", og så ville jeg også selv komme til at tænke rigtig meget over det.

Hvis eleven oplever en negativ reaktion på sin krop i omklædningsrummet, vil eleven være nødsaget til at ændre sit selv-billede. Denne reaktion vil blive husket, og en lignende negativ respons forsøgt undgået ved at handle på en anden måde i omklædningsrummet næste gang (Mead, 2005).

Samfundet påvirker fællesbadet

I dag har vi bevaret afskylningsbadet, selvom det ikke direkte indgår i Folke-

skoleloven (Johansson, 1957). Vi bader derfor ud fra den fælles overbevisning, som samfundet har givet os om, at *man går i bad efter idræt*. Denne fælles overbevisning bidrager lærerne ubevidst til ved at videreføre de normer, værdier og idealer, som samfundet har opstillet.

Det nutidige samfunds store fokus på kropsidealet udøver, ifølge den franske sociolog og antropolog Pierre Bourdieu, en symbolsk vold over eleven, der vil stræbe efter at leve op til det ideal, som alle andre også søger at efterleve. I og med at vi dagligt bliver konfronteret med idealet, overtager vi en fælles overbevisning om, hvordan kroppen skal se ud. Denne overtagelse foregår dog ikke nødvendigvis bevidst. For eleverne betyder det, at de retter kritikken ind mod sig selv i stedet for ud mod samfundet.

Nogle af dem, der i dag besidder noget af den symbolske magt til at diktere idealet, er de sociale medier:

Jeg tror, meget af det (...) er på grund af de sociale medier. Hvor der bliver fremstillet ultratynde modeller, og det er sådan, kroppen skal se ud. Det er dem, som drengene render efter! (...) Og jeg tror, at det er det, der gør, at folk har det svært med at vise deres krop.
(9.-klasseselev)

Disse mediebilleder er urealistisk perfekte, og det skaber forvirring hos de unge, der i høj grad giver sig selv skylden for deres afvigelser fra idealbilledet (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen & Sørensen, 2009).

Samtidig giver de sociale medier de unge en mulighed for at præsentere den bedste udgave af sig selv og have fuld kontrol over, hvordan de selv fremstilles.

Det åbne spørgsmål bliver derfor, hvordan vi bedst **imødekommer elevernes råb om hjælp til at håndtere det kropsumulige fællesbad.**



Dette kan skabe problemer i badesituationen, da eleverne her mister kontrollen og dermed oplever, de har svært ved at fremstå, som de ellers gerne vil. Man kan i badet ikke selv styre, hvilke sider af selvet man gerne vil vise frem, og hvilke man vil holde for sig selv, og resultatet kan dermed være, at de unge undgår badesituationen (ibid).

Fællesbadet?

Hvor vi før levede og handlede på baggrund af traditioner, har den store mængde tilgængelig viden i dag medført, at individet reflekterer over traditionerne. Vi som individer skal i dag kunne se en mening med traditionen, før vi kan legitimere den. I dag oplever idrætslæreren også, at flere elever modsætter sig traditionen om badet:

(...) Jeg opdager jo nogle gange, at de ikke går i bad. Jeg har jaget drenge tilbage. "Jamen vi skal lige op i fitness". "Nej I skal ej, ud og bade. Skal jeg komme og holde øje, eller kan I selv?" Så går de så tilbage i badet. Jeg har også piger, som jeg har diskuteret med og skældt ud. (Lærer)

Læreren udtrykker en frustration og magtesløshed over at skulle håndhæve traditionen om badet, da ikke alle elever anerkender normen. På trods af at der opstår diskussioner omkring badet, har eleverne ikke mulighed for at modargumentere, da læreren ikke anvender argumenter, men begrundet det i traditionen.

For at fællesbadet kan legitimeres, er det derfor vigtigt, at der anvendes holdbare argumenter set fra elevernes perspektiv. Vi vil derfor nu se på, hvad disse argumenter kunne være.

Argumenter for og imod fællesbadet

Ud fra vores undersøgelser er det bærende argument for fællesbadet i folkeskolen hos både lærer, elever og forældre det hygiejniske aspekt.

Jeg mener, det er vigtigt, at børnene lærer god hygiejne fra barn af. Det er til gavn for dem selv og deres omgivelser. (Forælder)

Dog vil det hygiejniske argument ikke stå stærkt, hvis det står alene, da det hurtigt vil kunne vendes til et argument imod fællesbadet. Hvis læreren kun anvender den fysiske faktor som argument for badet, kan eleverne modargumentere med, at de ikke har svedt. Dermed vil lærerens argument ikke længere være gyldigt fra elevens synspunkt. Vores undersøgelse viser, at op mod halvdelen af eleverne anvender argumentet om ikke at have svedt for at undgå badet. Samtidig siger 31 % af eleverne, at de sveder mere på andre tidspunkter i løbet af skoledagen, end de gør i idræstimerne. Dette kan være et resultat af den nye skolereforms indførelse af 45 minutters daglig bevægelse. Det kan dermed være svært at anvende hygiejneaspektet som alenestående argument, da de ikke skal bade efter anden fysisk aktivitet, hvor de kan svede mindst lige så meget, som de gør i idræstimerne.

Af andre argumenter imod fællesbadet efter idræt ser vi blandt andet dets negative effekt på idrætsdeltagelsen. 15 % af pigerne i 7.-9. klasse pjecker fra idrætsaktiviteter på skolen, fordi de ikke har lyst til at skulle i fællesbad efterfølgende. Samtidig ser vi en tendens til, at nogle forsøger at svede så lidt som muligt, så et bad ikke bliver nødvendigt, hvilket har betydning for deres engagement i undervisningen.

(Hvis idræt lå som det sidste af skoledagen) ... så ville jeg 100 % give mere af mig, fordi at så ved jeg, jeg bare hurtigt kan komme hjem, og så kan jeg svede alt, det jeg vil. (9.-klasseselev)

Ifølge idrætsfagets formål skal eleverne udvikle lyst til at bevæge sig, og hvis et obligatorisk bad efter idrætsundervisningen forhindrer dem i at udvikle denne lyst til bevægelse, kan man argumentere imod, at badet bør være en del af idrætsundervisningen (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016). Problematikken ligger dermed i, hvorvidt det vigtigste er, at eleverne deltager i idrætsundervisningen, eller at de tager bad efterfølgende.

Endnu et argument imod fællesbadet er, at badet kan sammenlignes med en scene, hvor eleverne skal leve op til andres og samfundets forventninger. Eleverne kan opleve en selvkrænkelser, hvis de føler sig tvunget til at handle på en måde, som overskrider deres personlige grænse (Goffman, 2004).

Af hygiejniske årsager skal alle vide, det er vigtigt at bade efter idræt, men ikke på bekostning af de skal føle sig utilpas pga. deres udseende. (Forælder)

Samtidig kan kroppen ifølge leder af Center for Ungdomsstudier, Søren Østergaard, siges at være den enkeltfaktor, der har størst betydning for de unges trivsel (DrP1, 2015). Hvis eleverne i badet føler sig krænkede på grund af deres krop, kan det have betydning for deres trivsel ikke bare i idræt, men også resten af skoledagen. Som lærere skal vi tage hånd om elevernes trivsel, og dette kan derfor være endnu et argument imod fællesbadet.

ARTIKEL

Badet er et socialt fænomen, som handler om at acceptere sig selv og hinanden, og **dermed et vigtigt element, når de unge skal få et sundt forhold til deres krop.**

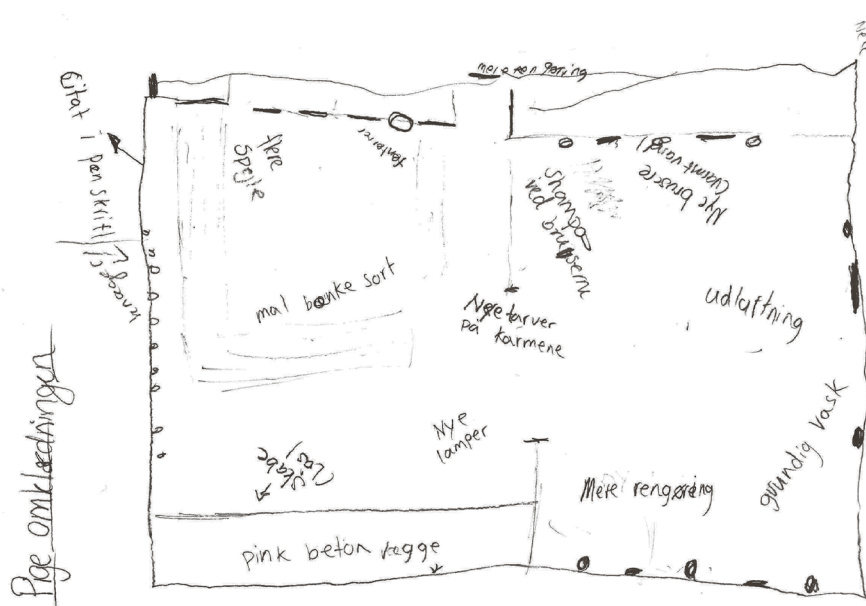


På den anden siden kan et argument for fællesbadet efter idræt være, at det netop er det sted, hvor eleverne får lov til at møde forskellighederne. Badet er et socialt fænomen, som handler om at acceptere sig selv og hinanden og dermed et vigtigt element, når de unge skal få et sundt forhold til deres krop. Hvis eleverne udelukkende ser på idealkroppe gennem medierne, kan de kan få et urealistisk syn på sig selv (Munksgaard, 2014). Da nutidens unge i mindre og mindre grad bader sammen med andre, vil en afskaffelse af fællesbadet i skolen betyde, at den enkeltes kendskab til den naturlige nøgenhed vil blive minimalt. Dermed kan den enkelte elevs ønske eller forestilling om at opnå idealet blive forstærket. Fællesbadet efter idræt kan være et af de eneste steder, hvor

eleverne får lov til at møde helt almindelige nøgne kroppe og derigennem lære om kroppens forskelligheder.

Vælger vi at afskaffe badet for at tage hensyn til de elever, som føler sig krænkede i omklædningsrummet, smider vi måske blot håndklædet i ringen og lader de samfundsmæssige påvirkninger få frit løb i stedet for at kæmpe imod det ideal, som forvolder de unge så mange frustrationer i dag. Vi er derfor nødt til at se på, hvordan vi hjælper denne gruppe elever med at takle idealet og samfundstendensen.

Vi oplever, at lærerne argumenterer for fællesbadet hovedsagelig ud fra fysiske faktorer, hvorimod vores undersøgelser viser, at de psykiske og sociale faktorer



Figur 3

Eksempel på, hvordan tre piger fra 6. klasse ville ændre deres omklædningsrum, hvis de kunne. Eksempelvis ønsker de nye brusere med varmt vand, bedre rengøring af bruserummet, fentørre, nye farver og aflåste skabe.

har væsentlig betydning for elevens oplevelse af fællesbadet. Hvis eleverne ikke føler, at de bliver hørt, kan de opleve argumentet for fællesbadet som en løftet pegefinger, hvilket kan gøre fællesbadet svært for dem at acceptere. Skal fællesbadet efter idræt bevarer, er vi nødt til at ændre på rammerne for at tilgodese og inddrage elevernes oplevelse.

Det moderne fællesbad

Med fokus på at skabe øget elevmedbestemmelse er selve den fysiske udformning af omklædningsrummet og betydningen af dette rum for elevernes velvære og udfoldelse et sted at tage fat. Vi tager vores forforståelser med ind i et rum og mindes den glæde eller det ubehag, som vi før har oplevet. Vores adfærd er dermed betinget af rummet, og et rum kan i sig selv tilskynde en bestemt adfærd (Andkjær, 2010). Ved at lade eleverne være medbestemmende for en ny indretning af omklædningsrummet, vil de opleve en øget ejerskabsfølelse for rummet, hvilket vil omvende eller udvide deres forståelse og de kropslige associationer, de får af rummet. Der kunne eksempelvis arbejdes med tiltag som at fjerne kunstlys, male væggene i varme farver, indsætte musikanlæg og øge den enkeltes følelse af privathed.

Et andet tiltag, man kunne lave, er at lave båse i skolens badeområde for at tilgodese de blufærdige elever. Ved at

indføre separate båse kan man tilgodese det hygiejniske aspekt, der ligger i badet, og samtidig mindske risikoen for, at nogle elever føler sig truet på deres selvværd. Båse kan også være med til at afhjælpe problematikken omkring, at eleverne ikke deltager aktivt i timerne for at undgå badet, da eleverne her vil være trygge ved at bade efterfølgende. På den anden side vil separate båse betyde, at det ikke vil være muligt for eleverne at møde de helt almindelige kroppe til at modellere sig efter. Da der samtidig er forskel på elevernes oplevelse af badesituationen, kan man med båsene tilmed komme til at give de elever, der normalt har det fint med badet, et indtryk af, at man bør skjule sin krop over for andre.

Gennem vores interview med en række elever blev vi opmærksomme på, at de nød at italesætte og diskutere fællesbadet. I relation hertil fortalte 58 % af de adspurgte forældre, at de aldrig taler med deres børn om badesituationen. Det kan derfor være relevant at lave et forum, hvor de unge har mulighed for at tale om kroppen, da vores forhold hertil udvikles i dialog. Dette forum kan være med til at opfylde videns- og færdighedsmål for faget idræt, hvor eleverne skal *have viden og kunne samtale om forandringer i puberteten samt kropsidealernes betydning for identitet*. Et sådant forum kan dermed være med til at tilgodese idrætsfagets mere kulturelle og dannelsesmæssige aspekter.

Fællesbadets plads i fremtiden

Hvis man spørger os, er fællesbadet stadig en vigtig del af folkeskolen, men ikke længere på grund af det hygiejniske aspekt, som i sin tid var grunden til badets indførelse. I dag har fællesbadet andre værdier at tilbyde, herunder at være med til at udvikle en positiv kropsforståelse hos eleverne, hvis det sker inden for de rigtige rammer. Der vil både være tilhængere og modstandere af fællesbadet, og det er svært at gennemføre tiltag uden at tilgodese nogle og misfornøje andre. Som vi gennem artiklen har fremhævet, har samfundet en del af ansvaret i forhold til at udbrede et bestemt kropsideal, og det kan derfor være svært for den enkelte lærer at komme problematikken til livs. Men vi lærere kan være med til at gøre vores elever bevidste om kroppen, dens udvikling og mediernes fremstilling. Derigennem kan vi skabe et mere åbent forhold til kroppen og en bedre forståelse for hinandens kroppe og i sidste ende give eleverne en mere positiv oplevelse af badet. Som lærere må vores vigtigste opgave være på bedste vis at få alle elever inkluderet i idrætsundervisningen. At få startet diskussionen hos elever, lærere og forældre kan skabe en konstruktiv debat i samfundet, der i bedste fald kan påvirke udviklingen af kropsidealet i en positiv retning. ♦

ARTIKEL

Litteratur

Andkjær, S. (2010). Betydninger af bevægelsesmiljøer i idrætten. *Focus – tidskrift for idræt nr. 4*, s. 6-10.

Antoft, R., & Thomsen, T. L. (2012). Anthony Giddens – Selvidentitet og tillid i en globaliseret verden. I M. H. Jacobsen, & A. Petersen (Red.), *Samfundsteori og samtidssdiagnose – en introduktion til sytten nyere samfundstænkere for det pædagogiske felt* (s. 73-91). Unge pædagoger.

Bourdieu, P. (1997). I statens ånd. Det bureaukratiske felts opkomst og struktur. I P. B. Hovmark, *Af praktiske grunde – omkring teorien om menneskelig handlen* (s. 97- 149). Hans Reitzel forlag.

DrP1. (26.. 10 2015). *Apropos – Nøgenhed 2015-10-26*. Hentet fra ivoox: www.ivoox.com/apropos-n-genhed-2015-10-26-audios-mp3_rf_9163521_1.html?autoplay=true

Goffman, E. (2004). Selvets teorier. I *Social samhandling og mikrosociologi* (s. 160-193). Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B., & Sørensen, N. U. (2009). Ungdomskulturer, livsstil og medier. I K. Illeris, N. Katznelson, J. C. Nielsen, B. Simonsen, & N. U. Sørensen, *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering* (s. 181-199). Samfundslitteratur.

Johansson, J. (1957). Badning i skolen. *Tidsskrift for legemsøvelser Årg. 22*, s. 46-49.

Jørgensen, P. (1998). Ikke at more, men at opdrage – ca. 1898-1940. I I. Berg-Sørensen, & P. Jørgensen, *Een time dagligen – skoleidræt gennem 200 år* (s. 85-150). Odense Universitetsforlag.

Katznelson, N., & Sørensen, N. U. (2015). Unges identitetsdannelse i forandring. I M. Sørensen (Red.), *Skole- og fritidspædagogik* (s. 175-192). Akademisk Forlag.

Kermit, P. (2013). Børn, børnefællesskab og fællesskab – en vurdering af, hvordan Axel Honneths teori om anerkendelse har relevans i dagtilbud og skole. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Jeg ser dig – nye perspektiver på anerkendende pædagogik* (s. 31-49). Dafolo.

Mead, G. (2005). Selvet – fra et socialbehavioristisk standpunkt. I *Sindet, selvet og samfundet* (s. 165-251). Akademisk forlag.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (10. April 2016). *Idræt – Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: www.emu.dk/modul/idr%C3%A6t-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning

Munksgaard, A. R. (3. Oktober 2014). *Drop badet efter idrætstimen og undgå pjæk*. Hentet fra Dr.dk: www.dr.dk/nyheder/regionale/syd/drop-badet-efter-idraetstimen-og-undgaa-pjaek

Møller, V. (2013). *Kroppen*. Aarhus Universitetsforlag.

Pramming, F., & Hesseldal, S. (14. April 2016). *Børn har brug for at vokse op med at se små tissemand og skæve bryster*. Hentet fra Berlingske.dk: www.b.dk/nationalt/boern-har-brug-for-at-vokse-op-med-at-se-smaa-tissemaend-og-skaeve-bryster?redirected=true

Ritzau. (26. . Februar 2017). *Forældre raser: Bad i folkeskolen krænker vores børn*. Hentet fra Nyheder.tv2.dk: <http://nyheder.tv2.dk/2015-05-07-foraeldre-raser-bad-i-folkeskolen-kraenker-vores-boern>

Sørensen, T. K. (10. Februar 2012). Unge er blufærdige som aldrig før. *Morgenavisen Jyllands-Posten*.

Tholl, S. (28. December 2012). Giver det stadig mening at tale om dansk frisind? *Information*.

ARTIKEL

Udeundervisning og læring i historiefaget

Af Matilde Fiil Hjorth

Det er ikke nogen hemmelighed, at historiefaget ikke er det fag, der ligger øverst på listen, når elever i folkeskolen skal pege på deres favoritfag. Det tror jeg, mange historielærere kan nikke genkendende til. Så hvordan motiverer vi eleverne til faget? Er det mon via udeundervisning, at vi som historielærere skal fange elevernes interesse og gøre historieundervisningen mere spændende og aktuel? Med andre ord; kan vi som historielærere i højere grad motivere vores elever til historiefaget, hvis vi tager dem med ud af klasseværelset, og kan de i samme omgang også lære noget – nærmere bestemt videreudvikle deres historiebevidsthed?

Mit bachelorprojekt

I min bacheloropgave *Udeundervisning og læring i historiefaget* har jeg undersøgt (og er blevet klogere på) ovenstående spørgsmål. Interessen for at undersøge netop denne alternative undervisningsmetode som motiverende og lærerig faktor i historiefaget har sit afsæt i tidligere forskning omkring folkeskoleelevers holdning til historiefaget. Denne forskning bærer nemlig præg af, at eleverne sidder meget stille, lytter og ikke er aktivt deltagende (Knudsen & Poulsen, 2015). Eleverne oplever faktisk

historieundervisning som "kedelig, tung og støvet" (Ibid.), og de efterlyser større variation i undervisningens tilrettelæggelse og undervisningsmetoder (Ibid.). Nærmere bestemt ønsker eleverne en "undervisning, hvor de selv er mere aktive, dvs., at de ikke bare sidder og læser og besvarer spørgsmål skriftligt" (Ibid.). På denne måde giver eleverne udtryk for et ønske om alternative tilgange til historieundervisningen, og netop af denne grund finder jeg det aktuelt og interessant at undersøge dette problemfelt – dvs. udeundervisningens betydning for elevernes motivation og læring i historiefaget – da metoden bl.a. kan være med til at give eleverne mulighed for at eksperimentere og samarbejde om praktiske opgaver (Jordet, 2010).

Jeg har anlagt et børneperspektiv på min undersøgelse, fordi jeg synes, det er interessant at undersøge, hvordan elever oplever udeundervisning, og hvorvidt de opnår læring her.

Formålet med opgaven er således at blive klogere på, hvad der sker med (indskolings)elevers motivation og læring i forhold til historiebevidsthedsbegrebet, når historieundervisningen flyttes ud af

klasserummet til de mange læringsarenaer i skolens omgivelser – nærmere bestemt Den Gamle By i Aarhus (herefter DGB), hvor jeg har indsamlet min empiri i form af observationer og elevinterview.

"Da oldemor og oldefar var børn"

Dette er titlen på undervisningsforløbet i DGB, som jeg observerede. Det henvendte sig til 1.-3. klasse og handlede om leg og legetøj i mellemkrigstiden, da elevernes oldeforældre var børn. Forløbet indeholdt dels et besøg i museets legetøjssamling med fokus på legetøj fra 1920'erne og 1930'erne (første del) og dels et aktivt forløb, hvor eleverne skulle lege lege fra de samme årtier (anden del). På denne måde var der lagt op til, at eleverne kunne gøre sig praktiske erfaringer, få indsigt i historien og skabe mulighed for identifikation. Undervisningsforløbet blev gennemført af en ekstern underviser fra DGB's undervisningsafdeling, som havde tidligere erfaring med at undervise skoleklasser på museet.

Analyseresultater

Gennem observationer og gruppeinterview af to tredjeklasser fandt jeg frem til, at eleverne godt kan lide udeunder-

visning – først og fremmest fordi det er anderledes. De har det "sjovt og hyggeligt", og arbejdsformen giver mulighed for at opleve historien "i virkeligheden". Om dette udtalte en elev, at det var

sjovere at være inde i DGB, for der kan man sådan opleve det ... se det, nogle gange røre ved det og komme helt tæt på, og så kan man sådan lære lidt mere, hvis man sådan prøver det rigtigt.

I forlængelse heraf udtalte en anden elev, at "man husker bedre, når man er ude, når man oplever det". Det blev således tydeligt for mig, at der for disse elever ligger en læringsmæssig værdi i at røre og opleve de ting, der arbejdes med i praksisfællesskaber i undervisningen. På denne måde opnås i højere grad læring hos dem.

For det andet var eleverne motiverede, fordi emnet relaterede sig til deres egen begrebsverden – det handlede om deres egen familie, og således fik eleverne i høj

grad mulighed for at se sig selv som en del af historien, hvilket er en vigtig faktor for, hvor spændende undervisningen opleves. I forlængelse heraf udtalte en pige, at "det er sjovt sådan at have om vores oldeforældre og ikke sådan det, der sådan ligger langt tilbage." Denne bemærkning fortæller mig, at når emnet relaterer sig til elevernes egen livsverden – det de kan forholde sig til (her deres oldeforældre) – så bliver undervisningen spændende og vedkommende og får stor betydning for eleverne (jf. historiebevidsthedsbegrebet, som beskrives længere nede).

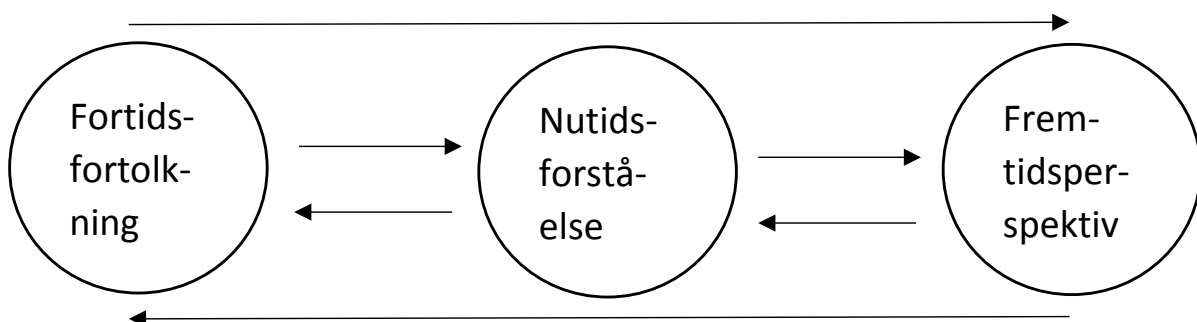
Mine analyseresultater peger således på, at brugen af uderummet som undervisningsarena (her DGB) synes at være befordrende for indskolingselevernes motivation og læring i historiefaget – herunder operationalisering af deres historiebevidsthed. Oplevelser i de miljøer, der omgiver os, synes altså at udgøre en base for læring, hvor eksterne personer og aktiviteter kan være midler

til at understøtte elevernes læring. Som adjunkt Søren Kruse siger, er der altså "en kvalitativ forskel på at se et blad, og lugte til det, røre ved det, frem for blot at tale om det eller tænke på det" (Kruse, 2005).

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed handler om, hvordan mennesker bruger historie i deres liv (Jensen, 2010) – dvs. hvordan man lever i, orienterer sig og reflekterer i tid. Professor Bernhard Eric Jensen definerer begrebet således:

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. (Jensen, 1996, s. 5-6)



Samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 2003).

ARTIKEL

Det er ikke uderummet i sig selv, der gør oplevelsen og læringen speciel for eleverne. Men nærmere det, at undervisningen varieres, og at der sker noget "anderledes" end den normale undervisning inde i klasseværelset.



Nedenstående model illustrerer dette samspil og procesforhold mellem fortid, nutid/samtid og fremtid.

Udeundervisning i klasselokalet

Men bunden den ovenfor nævnte tilsyneladende læring i, at eleverne får undervisning uden for klasserummet, eller ligger der muligvis andre dimensioner til grund for dette? Er den alternative undervisningsmetode speciel for praktiseringen af udeundervisning, eller kan man lige så godt lave denne undervisning inde i klasseværelset og på den måde opnå samme læring? Med andre ord: Kan man tage udeundervisningen med ind i klasserummet og på denne måde drage nytte af de muligheder, som undervisning i uderummet giver (og samtidig spare resurser som tid og økonomi)? Via observationsmetoden *skolebilleder*¹ i særdeleshed, men også via elevinterviewene har jeg udvidet mit perspektiv på udeundervisning. Dette skyldes, at jeg med uddannelsesforsker og antropolog Ulla Ambrosius Madsens termer er kommet frem til et *nøgletema*, der konstituerer den konkrete undervisningskontekst – nemlig at det ikke er uderummet i sig selv, der gør oplevelsen og læringen speciel for eleverne (Indsamling af data: metoder og teknikker, 2003). Men nærmere det, at undervisningen varieres, og at der sker noget anderledes end den normale undervisning inde i klasseværelset. Elevernes motivation og læring, vurderer jeg således, handler om noget andet end det, at de er udenfor i historieundervisningen – der ligger nogle

andre dimensioner til grund for dette. Via min empiri blev det – som tidligere omtalt – tydeligt for mig, at eleverne i særdeleshed værdsatte den sansemæssige, praktiske og æstetiske dimension, hvor de kunne "røre ved tingene og se det i virkeligheden", som en elev udtalte. Men kunne denne praktiske del ikke lige så vel have fundet sted i klasserummet hjemme på skolen? Og kunne eleverne i så fald ikke lære det samme, som uderummet giver anledning til? Langt hen ad vejen vil jeg mene, at dette er tilfældet. Fx kunne eleverne – i stedet for at se legetøjet på legetøjsmuseet – have lånt legetøjet med hjem i klasseværelset eller selv prøve at lave gammelt legetøj fx i faget håndværk og design. Her ville eleverne nemlig også kunne arbejde i praksisfællesskaber og have mulighed for at tage forskellige sanser i brug, hvilket ifølge mine analyseresultater er gunstigt for elevernes læring. Det er også meget muligt, at nogle bedsteforældre/oldeforældre ville have lyst til at komme og vise/fortælle om deres barndom. Det særlige ved at tage eleverne ud af klasserummet er dog ifølge udeundervisningsforsker og professor Arne Nikolaisen Jordet, at læreren i højere grad formår at trække sig tilbage og lade eleverne eksperimentere i praksisfællesskaber (Jordet, 2010). Hvis man som lærer er opmærksom på dette aspekt, vil jeg dog mene, at klasserummet langt hen ad vejen i dette tilfælde kan tilføje den samme læring som uderummet.

Men kan undervisningsforløbet i DGB

¹ Kort sagt går denne metode ud på, at man har en åben tilgang til sine observationer – man skal således starte med at observere på alt (første strategi) og ikke have for smalle forsknings-spørgsmål. På denne måde begrænser man ikke sine muligheder for at iagttage noget nyt eller særligt. Det er netop ved at fokusere på det særlige, at feltet træder i karakter, og man finder frem til det nøgletemaet (Indsamling af data: metoder og teknikker, 2003).

så slet ikke noget særligt i forhold til elevernes læring? Kan det ikke bidrage med noget, som klasseværelset ikke kan? Jo, selvfølgelig kan det det. Der hvor jeg mener, at undervisningen i DGB kan gøre en forskel, er stemningen, atmosfæren, det oplevelsesmæssige og det, at eleverne møder en ekstern person med ekspertise på området. Det, at eleverne går rundt i DGB kan ikke på samme måde som det at se og lege med det gamle legetøj "imiteres" inde i klasseværelset. Jeg mener fx ikke, at eleverne ville få det samme ud af at se et videoklip fra DGB. På denne måde affødes nemlig ikke spontane og umiddelbare spørgsmål og fortællinger (om de bygninger, skilte og mennesker, som de møder på vejen) mellem lærer og elever, som gør eleverne klogere på fortiden, og som dermed sætter deres historiebevidsthed i spil.

Det er dog ikke denne "mangel", jeg hæn-ger mig ved. Derimod vil jeg med denne artikel gerne pointere (og jeg håber, jeg har gjort det), at vi i vores historie-

undervisning inde i klasserummet kan drage nytte af og implementere nogle af de metoder og arbejdsformer (bl.a. det at arbejde i praksisfællesskaber om noget praktisk-æstetisk samt at læreren fokuserer på at "trække sig tilbage" og lade eleverne være i fokus), som fungerer godt i uderummet, og på denne måde optimere vores historieundervisning, således at vi i højere grad oplever moti-verede og læringsparate elever (samtidig med at vi kommer det økonomiske og tidskrævende aspekt til livs).

Metoden i praksis

Næste skridt i en videreudvikling af en æstetisk-oplevelsesmæssig og praksis-orienteret historieundervisning ville være at udarbejde konkrete forslag. En vekselvirkning mellem at bringe eleverne ud i et historisk miljø på den ene side og bringe artefakter og fortællinger fra historien ind i klasserummet på den anden side kunne danne rammen om en sådan didaktik. ♦

Litteratur

- Jensen, B. E. (2010): Historiebevidsthed: i medvind og modvind I *Historie & Samfundsfag nr. 1* (Festskrift – 50 års jubilæum), s. 7-9. Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag. Alinea.
- Jensen, B. E. (2003): *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal, 1. udgave.
- Jensen, B. E. (1996): Historiebevidsthed og historie: hvad er det? I: Brinckmann, Henning (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*. Gesten: OP-forlag, side 5-18.
- Jordet, A. N. (2010): *Klasserommet udenfor. Tilpasset oplæring i et udvidet læringsrum*. Cappelen Akademisk Forlag, 1. udgave.
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa. (2015): *Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen*. HistorieLab: Nationalt Videncenter for historie- og Kulturarvsformidling.
- Kruse, S. (2005): Én udeundervisnings didaktik. I: Mygind, E. *Udeundervisning i folkeskolen*, s. 74-82. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Madsen, U. A. (2003). Indsamling af data – metoder og teknikker. I *Pædagogisk etnografi: forskning i det pædagogiske praksisfelt*, s. 47-78. Klim, 1. udgave.

ARTIKEL

Udfordring og muligheder med it og medier i biologiundervisningen

Af Camilla Vang Mehl

Reklamefilmen "The DNA Journey", som belyser vores biologiske ophav, er i dag set mere end 27 millioner gange (Momondo). Den er blevet hyppigt delt og kommenteret på sociale medier, men som biologilærer undres jeg over den manglende reflekterede og kritiske tilgang til reklamens biologiske indhold. Reklamefilmen belyser muligheden for at finde vores genetiske ophav på national basis, men det forudsætter, at vi har 100 % rent for eksempel engelsk DNA, hvilket ikke findes. Uanset hvad man måler DNA'et op mod, så er udgangspunktet en blanding af alle mulige ophav, grundet vores multikulturelle historie.

Er vi, grundet medierne massive indflydelse og tendensen til at "swipe" videre, hvis vi ikke er underholdt, ikke længere i stand til at forholde os kritisk til indholdet? Har vi som lærere ikke udviklet os i takt med informationsteknologiens betydning og anvendelse i undervisningen, men blot ureflekteret anvendt it og medier, hvor det har været os pålagt jævnfør *Forenklede Fælles Mål* (herefter FFM)?

It på dagsordenen

Politikerne har med den offentlige digitaliseringsstrategi for perioden 2011-

2017 ønsket at øge anvendelsen af it i folkeskolen (UVMa 2016). Der skal blandt andet ske en opgradering af lærernes it-faglige og it-didaktiske kompetencer, og det er der brug for. For at blive aktive demokratiske medborgere skal eleverne forberedes til at leve i en digitaliseret verden. De skal ikke alene lære at anvende it, men også kunne analysere, fortolke, producere og agere i forhold til de digitale medier.

Allerede inden børn begynder i skolen, ved de en del om it-verdenen, da introduktionen til ny medieteknologi sker i en tidlig alder. Men det er lærerne, der har ansvaret for undervisningen og ikke hard- eller softwaren. Det er lærerne, der gennem didaktik og ledelse i klassen driver læringen.

To cases

For at belyse udfordringer og muligheder ved anvendelsen af it og medier i planlægning og undervisning indsamlede jeg empiri fra tre forskellige skoler. I denne artikel præsenteres to af de tre adspurgte biologilærere. Skolerne har forskellige tilgange til it og medier, hvilket afspejlede sig i lærernes tilgange og didaktiske redskaber.

Mette

Mette er ansat på en af Aarhus Kommunes forsøgsskoler for anvendelse og inddragelse af it. Elever og lærere har de sidste tre år haft iPads. Mette kender ikke til refleksionsværktøjer vedrørende it i planlægningen. Hun anvender dog FFM i sin planlægning og arbejder med målstyret læring. Der er på skolen fokus på eleverne som kreative producenter, og Mette føler sig godt rustet til inddragelse af it i undervisningen på baggrund af tiltag og kurser på skolen og egen interesse. Skolen deler viden gennem f.eks. fagteams. Udfordringen for Mettes anvendelse af it ligger i, at der kun anvendes iPads. Det kræver, at systemerne og programmerne skal være konvertible.

Rikke

Rikke er ansat på en efterskole. Hun er skolens eneste uddannede biologilærer. På efterskolen anvender de it i meget begrænset omfang. Selve læremidlerne er digitale (digitale didaktiserede læremidler – for eksempel *clioonline.dk*, *lxplore*, *verdens-dyr.dk* og *viten.no*). Rikke foretrækker digitale læremidler, da de rummer muligheder for differentiering og støtte til eleverne. Rikke føler sig ikke godt rustet til inddragelse

af it i undervisningen, og der er ingen fagteams til sparring om emnet. Rikke ved ikke, hvor hun skal finde inspiration til inddragelsen af it. Rikke synes, at inddragelse af it i undervisningen kan gøre det nemmere for læreren at vurdere og korrespondere med eleverne om opgavefacit.

Manglende kompetencer

Mine cases viser, at lærere kun i ringe grad viser kompetencer til at håndtere teknologierne på en meningsfuld måde i forhold til deres muligheder og læringspotentiale. Udfordringerne starter dog tidligere, da folkeskolens lærere ikke længere er ene om at vælge læremidler. Politikere og forvaltninger blander sig, og det påvirker undervisningen. Undersøgelser viser, at:

Teknologierne omtales som noget, der kommer 'oppefra' eller 'udefra' og som et resultat af nogle politiske eller ledelsesmæssige beslutninger, som man som medarbejder ofte ikke har haft viden om eller adgang til (...) det kan opleves, som om teknologien kommer dumpende, og det er i nogle tilfælde en daglig irritationsfaktor. (Hasse & Brok, 2015).

Lærerne bliver ligeledes i FFM påtvunget at anvende specifikke teknologier under konkrete videns- og færdighedsmål, som f.eks. datalogger, digitale databaser, digitale programmer og egnede medier, uden at have vurderet teknologiernes kvaliteter og funktioner.

Lærers didaktiske råderum

Undervisningsministeriet har udarbejdet retningslinjer og værktøjer, som f.eks. Mette kan anvende i sin planlægning og undervisning i faget biologi: FFM, nedbrydningen af mål og relationsmodellen

(UVMb 2016). Heri findes retningslinjer for både indhold, mål og metode. Udfordringerne ved Undervisningsministeriets planlægningsmodel i henhold til at skulle inddrage og anvende it og medier i undervisningen er, at den ikke kan hjælpe læreren til at vurdere kvaliteten af det digitale værktøj eller læremiddel, som anvendes i undervisningen.

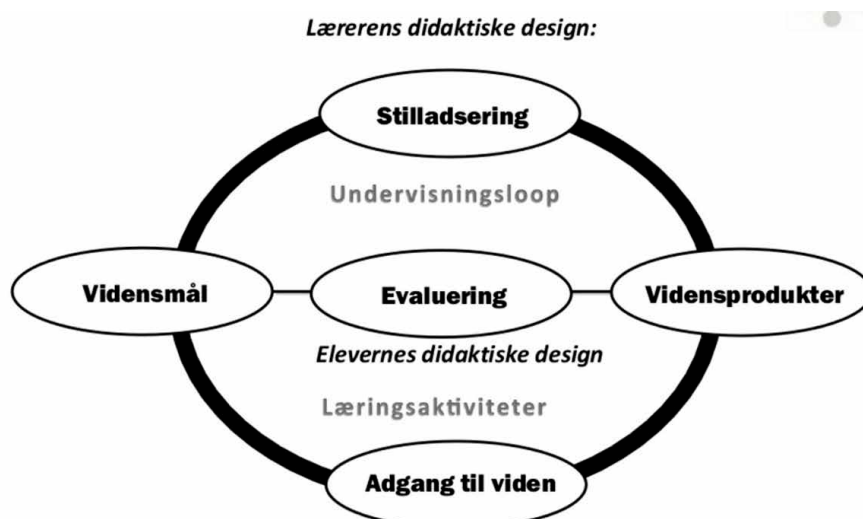
At skolens arbejds- og evalueringsformer kun har ændret sig begrænset i takt med udviklingen af teknologierne, problematiseres af Karsten Gynther i *Didaktik 2.0*. Såvel i casene som i *Didaktik 2.0* ses det, at lærerne generelt mangler didaktiske kompetencer og principper, som kan understøtte deres planlægning, gennemførelse og evaluering af en undervisning, der matcher muligheder og vilkår i et digitaliseret samfund.

Didaktik 2.0

Karsten Gynther taler for et paradigmeskift i didaktikken og præsenterer en

didaktik 2.0-model. I modellen sættes der fokus på, at der er to typer af didaktisk design med hver deres position i undervisningen: *Lærers didaktiske design* og *elevernes didaktiske design*. Eleverne træffer en lang række beslutninger om valg af mål og indhold i undervisningen. Beslutningerne omhandler blandt andet valg af aktiviteter, hvilke ressourcer de vil anvende samt valg om udformning af et givent slutprodukt (Christiansen & Gynther, 2010).

Eleverne gennemfører og udvælger med inddragelse af de nye medier og teknologier aktiviteter, med eller uden lærernes inddragelse. De gennemfører således læringsaktiviteter ud fra egne valg. Undersøgelser har vist, at eleverne ofte ikke besidder de tilstrækkelige kritiske kompetencer til at reflektere over og begrunde deres valg. Ifølge didaktik 2.0 er det lærers opgave og ansvar at skabe et "didaktisk design for didaktiske designere" (ibid).



Figur 1 (Christiansen & Gynther, 2010)

ARTIKEL

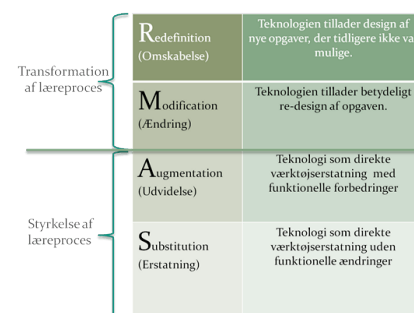
Udfordringer opstår, når læreren skal anvende **et funktionelt værktøj uden at have analyseret værktøjets egnethed.**



It i undervisningen og SAMR

"It skal integreres i den daglige undervisning, fordi digitale læringsformer er med til at skabe varieret og differentieret undervisning", skriver Undervisningsministeriet på deres hjemmeside (UVMc 2016). Udfordringer opstår som tidligere nævnt, når læreren skal anvende et digitalt værktøj uden at have analyseret værktøjets egnethed. Læreren kan i stedet analysere, hvilke mulighed og udfordringer det valgte digitale værktøj eller læremiddel giver. Hertil kan læreren anvende SAMR-modellen udviklet af Dr. Ruben R. Puentedura (CFU).

Analyseres for eksempel datalogger, et ofte anvendt redskab i biologiundervisningen, ved hjælp af SAMR-modellen, kan der argumenteres for, at værktøjet bidrager til elevernes læring på trods af lærerens begrænsede didaktiske råderum. En datalogger kan placeres som en *stærkelse af læringsprocessen*, da man anvender digitale funktioner, som gør



Figur 2. SAMR-modellen.

arbejdsprocessen nemmere. Der er således tale om en *udvidelse*. Der kan også argumenteres for en *substitution*, da man anvender it til præcis det samme, som man ville have haft gjort uden: Forskellige målinger over tid. SAMR-modellen har til hensigt, at it skal styrke læringsprocessen eller transformere læringsprocessen til nye undervisnings- og læringsformer. Modellen udelukker derfor ikke brugen af it som erstatning for allerede kendte og anvendte værktøjer, men kræver i stedet, at

Blooms klasser (2001)	Verber	Digitale tilføjelser - Inspireret af Andrew Churches	Eksempler på Web 2.0 værktøjer
► Skabe	Design, konstruere, planlægge, producere, opfinde, udforme, innovere, formulere, udvikle	Programmere, lave film, animere, blogge, video blogge, lave mash-ups og remixes, producere (fx. wikis, websider, apps, blogs), udgive	• Youtube, Masher, WeVideo • Wikispaces, Google Websteder • iBuildapp, Facebook sider • Storybird, Voicethread
► Vurdere	Efterprøve, hypotisere, kritisere, eksperimentere, bedømme, teste, argumentere	Kommentere på blogs/ video blogs, poste opdateringer, diskutere online, moderere kommentarer, samarbejde og netværke, validere kilder	• Micromobs, Twitter, TodaysMeet • Google Moderator, ProConlist • Youtube, Vimeo, Audioboo • Kidblog, Wordpress,
► Analysere	Sammenligne, organisere, dekonstruere, eksperimentere, finde, påvise, strukturere, stille spørgsmål ved	Mashing (sammenkæde mange forskellige kilder), linke elementer og ressourcer sammen, lave mindmaps	• Mind42, Popplet, Bubbl.us • Google formular • Google regneark • Edistorm
► Anvende	Udvælge, demonstrere, illustrere, udføre, bruge, dramatisere	Beherske tjenester og programmer, spille med henblik på at anvende viden, uploade og dele, redigere dokumenter og andre medier	• Google websteder • Myrna (Aviary), Google Docs • Podomatic, Spreaker • Soundcloud, ScreenR
► Forstå	Tolke, sammenfatte, udlede, omskrive, beskrive, klassificere, forklare, eksemplificere, relatere	søge avanceret, skrive simpel læringsblog, kategorisere og tage (social bookmark), annotere websider, abonnere og følge	• Wordpress, blogger, twiducate • Scoop.it, Symbaloo, Livebinder • Diigo, Sharedcopy, Crocodoc • Soundcloud, Audioboo
► Huske	Genkende, opliste, beskrive, identificere, genkalde, navngive, lokalisere, finde	punktopstille, highlighte, bogmærke, bogmærke online, netværke, "google"	• Google docs • Springpad • Delicios

læreren gentænker sit didaktiske design. Udfordringen opstår, da modellen ikke hjælper læreren med at afgøre, hvilke didaktiske overvejelser der er korrekte. I stedet sikrer den, at læreren har gjort sig overvejelser, og således bliver brugen af it i undervisningen velreflekteret.

Blooms taksonomi

Et andet redskab, som kan benyttes i planlægningen, er Blooms taksonomi. Blooms udvidede taksonomi arbejder med en klassifikation af læringsmål. De digitale tilføjelser udarbejdet af læreren og it-entusiasten Andrew Churches handler om, hvilke processer og arbejdsområder eleverne kan beskæftige sig med. Modellen kan være med til at synliggøre de niveauer, eleverne arbejder på. I forhold til at inddrage eleverne i planlægnings- og tilrettelægningsfasen er Blooms udvidede taksonomi håndgribelig, da den tydeliggør for den mindre it-kyndige lærer, hvilke redskaber med stor elevindflydelse der kan benyttes. Modellen kan også bruges som et refleksionsværktøj (ibid).

Muligheder med it

Når lærerne beskriver, hvilke muligheder der ligger i anvendelse af it i undervisningen, nævner de alle elevernes motivation og det at gøre noget nemmere og lettere tilgængeligt for eleverne. De fremhæver muligheden for at udvide og fastholde elevernes læringserfaringer gennem fundne eller selvproducerede animationer eller andre digitale produkter. Mette oplever en større elevinvolvement og større elevejerskab over forløbet, når eleverne inddrages tidligt i forløbet. It og medier rummer ifølge især Rikke en stor variation, som kan hjælpe og støtte elevernes læring, f.eks. tekster, film, animationer, mange forskellige typer modeller mm.

Mette argumenterer for målrettet brug af fagteams, såfremt it skal inddrages og anvendes i større grad. Det er hendes opfattelse, at det kan spare planlægningstid, såfremt fagteams får opbygget et fællesskab omkring brugen samt viden om it i undervisningen. Alle respondenterne i min undersøgelse fremhæver, at der er muligheder i det kollegiale samarbejde i fagteamene, og nødvendigheden af, at skolerne sætter it på dagsordenen for eksempel gennem videndeling, relevante kurser og forløb.

Udfordringer med it

Anvendelsen af it og medier tager tid, både for læreren i planlægningen, hvor han skal sætte sig ind i de digitale værktøjers muligheder og begrænsninger, og i undervisningen, hvor eleverne skal tilegne sig færdigheder i brug af det digitale værktøj, men også evnen til at være kritisk undersøger, analyserende modtager og ansvarlig deltager jævnfør *Læseplanen for biologi* (UVMd 2016). Rikke lader ikke eleverne producere meget i undervisningen, da hun anser det for tidskrævende og kun med et begrænset udbytte i forhold til den tilgængelig tid. Mette nævner udfordringerne, som er kommet med skiftet til et andet klassetrin. Hun bruger ufordelagtig megen tid på at opdatere sig på det faglige indhold. Dette gør hun frem for at udvikle og planlægge varierende arbejdsformer og gennem it-redskaber stimulere elevernes interesse og nysgerrighed.

Det er Mettes erfaring, at planlægningen af anvendelse af it-værktøjer i undervisningen tager tid, selvom man ikke bruger en model. Det er ligeledes tidskrævende at stilladsere elevernes læring gennem programmer, for eksempel *Sumbalo*. Hun ser det dog som nødvendigt, hvis

eleverne skal opnå fordybelse og en tilstrækkelig faglig viden. Eleverne kan, ifølge Mette, hurtigt finde megen viden og evt. også tillære sig nye faglige begreber. Det er sværere at få dem til at forholde sig kritisk til den viden, de finder.

Opsummering

Lærerne bliver nødt til at beskæftige sig med modeller og planlægningsværktøjer, som kan guide, vejlede og sikre, at it benyttes reflekteret, såfremt læreren stadig skal have mulighed for at udføre sin opgave som didaktiker i planlægningen af undervisningen. Anvendelsen af it og medier skal enten stilladsere, motivere eller facilitere elevernes læring. It og medier kan ikke alene påvirke elevernes læring, de har også betydning for elevernes ageren i et samfund præget af stor digitalisering, hvorfor it og medier bør prioriteres i biologiundervisningen. It kan rumme en stor variation, hjælp og støtte for eleverne. Dog skal skolen danne elever til at forholde sig kritisk og konstruktivt til deres egen og andres brug af it både i og udenfor skolen. Overvejelserne skal blandt andet gå på, hvor og hvordan det er relevant at inddrage it, og om det er det rigtige it-værktøj, vi benytter os af til et givent formål.

Delingen af Momondos reklame, nævnt indledningsvis, viser, at vi som biologilærere har et stort arbejde foran os. Såfremt it inddrages og anvendes ureflekteret i undervisningen, mister skolen sin evne til at danne eleverne til kritiske brugere af it og medier. At it endnu ikke er implementeret i tilstrækkelig grad i undervisningen med det mål at udvikle elevernes evne til at vurdere og agere på tilgængelig viden på nettet, påvirker elevernes videnstilegnelse samt demokratiske dannelse negativt. Det må vi kunne gøre bedre. ♦

ARTIKEL

Litteratur

Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010). Didaktik 2.0 – Didaktisk design for skolen i vidensamfundet. I *Didaktik 2.0 – Læremiddelkultur mellem tradition og innovation* (s. 57-90). København: Akademisk Forlag.

Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.

Gynther, K. (2013). Undervisningsplanlægning i vidensamfund – når fag og skole er udfordret af nye digitale teknologier. I *It i alle fag* (s. 9-30). Frederikshavn: Dafolo.

Hasse, C., & Brok, L. S. (2015). Komplekse veje. I *TEKU modellen* (s. 103-137). København: U Press.

Momondo (u.d.) *Sådan blev den til*. Hentet 10. januar 2017 fra Momondo: www.momondo.dk/inspiration/momondo-the-dna-journey-saadan-blev-den-til/#TpXOu6kvUhwRIPdC.97

CFU. (u.d.). SAMR – *Hvad bruger vi egentlig teknologien til?* Hentet 28. marts 2016 fra Læringsteknologi: <http://laeringsteknologi.dk/415/samr-hvad-bruger-vi-egentlig-teknologien-til/>

UVMa. (u.d.). *Regeringen styrker it i folkeskolen med 500 millioner*. Hentet 29. marts 2016 fra Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: www.uvm.dk/Aktuelt/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2011/Aug/110824-Regeringen-styrker-it-i-folkeskolen-med-500-millioner

UVMb. (u.d.). Læringsmål – inspiration til arbejdet med læringsmål i undervisningen. *Emu Danmarks læringsportal*. Hentet 2. april 2016 fra: www.emu.dk/sites/default/files/Inspiration%20til%20arbejdet%20med%20læringsmål%20i%20undervisningen.pdf

UVMc. (u.d.). *Indsatsen for øget anvendelse af it i folkeskolen*. Hentet 29. marts 2016 fra Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: <http://uvm.dk/da/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/It-i-undervisningen/Oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen>

UVMd. (u.d.). *Biologi læseplan*. Hentet 4. april 2016 fra emu.dk: www.emu.dk/sites/default/files/Biologi%20læseplan.pdf

ARTIKEL

"Hosekræmmeren"

– litteratur, tekstforståelse og relevans i 8. klasse

Af Vikki T. Agerbo og Heidi W. Lomborg

Eleverne i 8. klasse sidder i grupper og snakker om Steen Steensen Blichers novelle "Hosekræmmeren" fra 1829. De prøver at finde forskelle og ligheder mellem den og Hanne Kvists ungdomsroman Ørkenland fra 2011. Der diskuteres ivrigt, mens de leder i teksten efter eksempler og citater ...

For en dansklærer må dette være noget af et drømmescenarie. Vi har oplevet situationen i et kort øjeblik og vil gerne dele med jer, hvordan vi mener, at man kan arbejde med ældre litteratur, så eleverne kommer "op af stolen" i stedet for at "falde ud". Forløbet, som vi beskriver, fandt sted i en ottendeklasse på en midtjysk skole og var en del af et bachelorprojekt. Vi ønskede at undersøge, hvilke tilgange vi kunne bruge i undervisningen, så vi både kunne arbejde med tekstforståelse, sprog, identifikation og med det bredere begreb dannelse.

Hvorfor kanonlitteratur?

Elever i den danske folkeskole skal i dag undervises i mange forskellige typer tekster og emner i faget dansk. Undervisning i kanonlitteratur har siden 2004 været en obligatorisk del af danskundervisningen. Dette har givet nye udfordrin-

ger til mange dansklærere i forhold til at gøre den ældre litteratur tilgængelig og forståelig for elever. Forskning, interview og læreres erfaringer viser, at mange – især unge i udskoling – føler, at ældre litteratur er irrelevant for dem. Hvordan kan vi undervise i disse tekster og samtidig give teenagere en forståelse for og oplevelse af, at det har relevans for dem? Vi skal både hjælpe eleverne med at afkode de sproglige barrierer, forstå samfundet på den tid og med at finde frem til temaet i teksten.

Undervisning i ældre litteratur rummer den udfordring, at man på den ene side skal undervise med et dannelsesaspekt og på den anden side, at eleverne skal lære de traditionelle analyseformer, som de har brug for til afgangsprøven i 9. klasse.

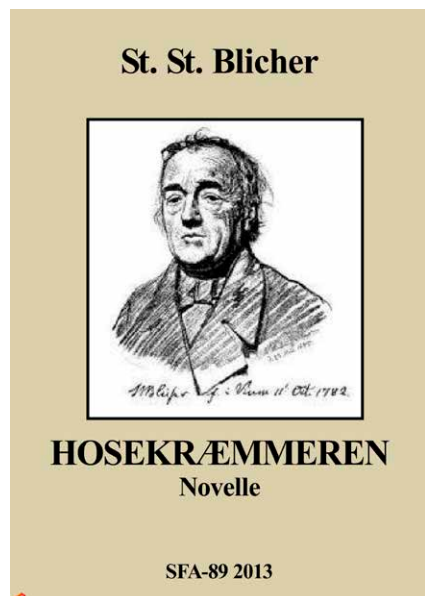
Novellen "Hosekræmmeren" er som nævnt skrevet af Steen Steensen Blicher i 1829 og handler om pigen Cecil, som er forelsket i en mand, hun ikke må giftes med for sin far. Historien indledes og afsluttes med dette digt:

Den største sorg i verden her, er dog at miste den man har kærlig. (Blicher, 1885)

Og her har vi essensen i novellen – og også stoffet, som kan være nøglen til teenageres forståelse af teksten: Sorg. At miste. At have en kærlig. Disse temaer er også velkendte for skoleelever i 2017, så lad os hjælpe dem med at finde frem til dem igennem tekstarbejde og samtaler i klassen!

Læseforståelse, sprog og litteratursamtale

I arbejdet med en 200 år gammel tekst som "Hosekræmmeren" er det vigtigt at få den rigtige opstart. Lærers retorik omkring teksten er med til at skabe forventninger hos eleverne. I vores undervisning i 8. klasse blev det tydeligt, at eleverne havde glæde af, at vi arbejdede med læseforståelsesstrategier. Inden vi begyndte at læse "Hosekræmmeren", spurgte vi eleverne, hvad de troede, overskriften betød, og derefter kunne eleverne bidrage til en voksende viden om, hvad en "kræmmer" er, hvad "hoser" er, og hvad en historie kunne handle om. Merete Brudholm (2011) bruger VØL-modellen, som blandt andet lægger vægt på at tale om elevernes forudsigelse og forventninger til teksten. Vi arbejdede med en fælles synliggørelse på tavlen, så alle elever



Figur 1 (Blicher, 1985; Kvist, 2011)

fik et overblik over svære begreber og personer. Den klassiske tekstanalyse (tid, sted, personer, fortæller) blev også en del af tekstarbejdet.

Når vi arbejder med ældre litteratur, er det en udfordring, at eleverne vil møde ord, som de aldrig har set før. I den udgave af "Hosekræmmeren", som vi havde valgt at bruge, var der en ordforklaring i marginen. Dette hjalp eleverne til at forstå historien.

Da eleverne havde læst teksten, skulle de i gang med at få et overblik over fortællingen. To og to skulle de tegne selve scenariet (husene, personerne, fortæller, landskabet) og en tidslinje over handlingsforløbet. Her skulle de også bruge teksten til at begrunde deres svar. Denne tekstnære tilgang kan blandt andet ses i receptionsteorien, som lægger

vægt på "læserens møde med teksten" (Fibiger, 2010). På denne måde kommer de også frem til ting, der undrer dem, og spørgsmål, de har til teksten. Tekstens underbestemthed – det, der IKKE viser sig umiddelbart – kommer til diskussion. Vi ønskede, at samtalerne i klassen skulle bygge på elevernes opdagelser, sprog og input. Derfor valgte vi at bruge den form, som er skitseret i figur 2.

På denne måde fik alle elever "en stemme", deres bidrag blev vigtigt for andre, de forstod teksten bedre, og en fælles opsamling på tavlen synliggjorde elevernes tanker, viden og refleksion. Hver gang et spørgsmål skulle diskuteres, begyndte eleverne først at snakke med sidemakkeren, derefter med de andre ved gruppebordet, og til sidst samlede vi op på alle grupperes svar. Alle havde altså noget at bidrage med

til den fælles samtale. Det er vigtigt for elevernes frimodighed, at alle deres svar i første omgang er "gyldige".

Når vi kommunikerer, bliver alt det, der siges, til et stort reservoir af mulige forståelser. Vi bidrager hver især, men vi lytter også og lader vores egen forståelse forstyrre af det, vi ser og hører – og så ændrer vi måske forståelse, holdning, mening (Madsen, 2012).

Det er jo det, vi ønsker: at undervisning fører til ny forståelse! Når det lykkes at få eleverne til at arbejde med teksten og samtidig byde ind med deres viden og undren, opstår der en mulighed for at begynde at forstå en gammel tekst som "Hosekræmmeren".

Logbog og elevernes egne refleksioner

Når vi cirkulerede i klassen under litteratursamtalerne, kunne vi høre, at eleverne byggede oven på hinandens udsagn og fik ny forståelse. Men vi manglede at høre deres refleksion over denne arbejdsform og valgte derfor at bruge logbogen som afslutning på hver lektion. Logbogen er en mulighed for, at vi som lærere kan justere vores undervisning alt efter elevernes svar.



Figur 2: Samtaleformer

ARTIKEL

Hvis eleverne skrev i logbogen, at de ikke havde forstået handlingen i teksten, vidste vi, hvad vi skulle tage fat på i næste lektion. I logbogen (se figur 3) fik vi også indsigt i, at nogle elever syntes, at det var nemmere at forstå teksten, når de hørte andres holdning og mening.

Spørgsmål: Hvad betyder det for dig, at det er elevernes svar og forklaringer der kommer frem og ikke lærerens?

Svar:

Når det er elevernes forklaring er det mere forståeligt fordi alle har cirka samme standpunkt i livet i forhold til læreren der er ældre.

Vi kan selv tænke over det og ikke bare få et svar – vi kan lære hinanden noget.

Det var godt for så var der ikke noget bestemt i fiskede efter.

Figur 3. Uddrag af elevlogbog

Netop ved brug af logbogen fik vi glæde af at arbejde med aktionslæring. Metoden aktionslæring har som fokus

at udvikle undervisningen ved løbende at eksperimentere med og reflektere over observationer af konkrete undervisningssituationer (Andersen, Bayer & Plauborg, 2007).

I aktionslæring indgår et vigtigt element af evaluering: den didaktiske samtale, som giver mulighed for at ændre på parametre i undervisningen. Her er et potentiale, som vi måske ofte overser, at det kan lade sig gøre at holde øje med noget særligt i undervisningen for så måske at ændre på den måde, hvorpå vi underviser. Netop dette viste sig at have afgørende betydning for litteraturundervisning i 8. klasse.

For eksempel fandt vi ud af, på baggrund af elevernes besvarelser i logbogen, at nogle elever ikke kunne formulere sig på skrift. Derfor fik de i næste lektion mulighed for at lave en videolog i stedet for en skriftlig besvarelse. Flere af eleverne kunne nu give mundtligt udtryk for deres tanker og være med til at kaste lys over, hvad undervisningen havde sat i gang, og hvad der manglede.

Forelskelse og intertekstualitet

Hvordan skaber vi nysgerrighed hos elever i udskoling? Vi skal jo ikke spille teater og stå på hovedet, men vi skal gøre os overvejelser over, hvad der kan fange deres opmærksomhed, så de er klar til at lære. Som indledning til arbejdet med "Hosekræmmeren" valgte vi at bruge filmen *Hosekræmmeren*. *Hvad fanden skal det nu betyde?* (Rather Homemade Productions) med en humoristisk tilgang til "Hosekræmmeren". Formålet var, at eleverne skulle blive forstyrrede og lidt forundrede. Sproget i filmen er nutidigt og efterlader eleverne med en undren

og et smil på læben. I filmen tegnes dele af fortællingen i den gamle novelle, og der stilles spørgsmål til samfundet dengang, som eleverne sikkert også overvejer. Samtidig forklares det centrale ord "hoser", som mange elever ikke kender, fordi vi i dag kalder det strømper! Eleverne lyttede og grinede undervejs i filmen og blev overraskede, da den sluttede med udsagnet: "Så hvis du vil have svar på, om Esben kommer tilbage, og hvad der ellers sker med Cecilie, så må du lette røven og læse historien selv!"

I dele af undervisningen havde vi fokus på *intertekstualitet* – at "tekster taler sammen med andre tekster". Derfor inddrog vi den moderne miniungdomsroman *Ørkenland* af Hanne Kvist (2011). Denne roman er skrevet "på ryggen af" "Hosekræmmeren" og er en moderne kærlighedshistorie om to unge – en dansker og en indvandrer – som er forelskede, men ikke må få hinanden. I klassen arbejdede vi med forskelle og ligheder mellem de to værker. Formålet



Figur 4: Skærbillede fra Rather Homemade Productions, "Hosekræmmeren – Hvad fanden skal det nu betyde?"

var at præsentere aktualiteten i mødet med litteratur og drage paralleller til elevernes eget liv.

Et andet eksempel på, at tekster hænger sammen med andre tekster, er, når sange, kunst og film citerer litteratur. Kim Larsen har skrevet en sang, som hedder "Den største sorg i verden". Denne sang spillede vi for 8. klasse, som blev overrasket over at høre en nutidig musiker, som brugte Steen Steensen Blichers omkvæd om kærestesorg.

Som litterært begreb er intertekstualitet aktuelt, da det både har fokus på det tekstorienterede arbejde og på *dannelse*. I undervisningen ønskede vi, at eleverne selv – ved hjælp af støtte og tekstarbejde – skulle få øje på temaer i teksterne, som var relevante for dem i dag. Når elever leder efter temaet i en tekst, vil de også finde frem til det almengyldige, der gælder i deres liv. Når eleverne læste *Ørkenland* og samtidig havde "Hosekræmmeren" i baghovedet – og på papir – kunne de hjælpe hinanden til at få øje på tekstens synlige og skjulte træk. De kunne se, at der ikke var forskel på at være forelsket i 1829 og i 2017 – og at man kan blive ulykkelig, når man ikke må få den, man elsker, for sine forældre. Og at det kan få fatale følger.

"Hosekræmmeren" i udskolingen? Ja tak!

Vi mener, at det KAN lykkes for en stor del af eleverne at forstå "Hosekræm-

meren". Den KAN støves af og kigges på gennem briller, der får øje på en sammenhæng mellem elevernes eget liv og litteratur! Fortællinger og tekster kan have et tema, som – uanset tid og sted – pludselig bliver aktuelt for teenagere, fordi vi som lærere vælger at arbejde med bestemte former eller teorier. Intertekstualitet kan være med til at udpensle og tydeliggøre situationer i livet, som kan ses fra flere vinkler. Ved at lære eleverne at samtale om en tekst, ved at dykke ned i teksten og ved at lede efter "spor" giver vi dem vigtige redskaber til sammen at lære om og opdage litteratur. Vi skal blive ved med at undervise i og læse de gamle tekster – kanonlitteratur og andre tekster – fordi de er med til at fortælle historie om livet, litteraturen, sproget, vores kultur og om os selv.

Vi kommer ikke sovende til god undervisning. Og der er ikke oceaner af tid til at forberede spændende, differentieret og målbar undervisning. Men ved at sætte fokus på nogle udvalgte elementer i danskfaget kan vi gøre erfaringer med, hvad der giver vores elever ny viden og nye redskaber til at arbejde med f.eks. ældre litteratur. Vi skal turde at ændre på og afprøve vores tilgang til undervisning, og vi skal inddrage eleverne i processen. Så finder vi som lærere måske ud af, hvad der giver elever lyst til at læse "Hosekræmmeren". Og forhåbentlig kan de unge mennesker lære at forstå verden og sig selv bedre. ♦

Ved at give elever mulighed for at lave en video-log i stedet for at skrive det ned fik vi pludselig brugbare og fyldige svar fra nogle af de elever, som ikke kunne få deres ord ned på skrift.



ARTIKEL

Litteratur

- Andersen, J. V., Bayer, M. & Plauborg, H. (2007). *Aktionslæring – læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Blicher, Steen Steensen (1985). *Hosekræmmeren*. Gyldendal.
- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København: Akademisk forlag.
- Fibiger, J., Lütken, G.B. & Mølgaard, N. (2010). *Litteraturens tilgange*. Århus: Academica.
- Kvist, H. (2012). *Ørkenland*. København: Gyldendal.
- Madsen, C. (2012). *God anderledeshed i det refleksivt moderne*. Århus: Klim.
- Rather Homemade Productions (2012): *"Hosekræmmeren"*. *Hvad fanden skal det nu betyde?* Lokaliseret 2. april 2017 på: www.youtube.com/watch?v=WwBNhaPOg30
- Weinreich, T. (2011). *Litteraturredidaktik – intertekstuel læsning*. København: Gyldendal.

OM FORFATTERNE

Vikki Toftgaard Agerbo, født 1980. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Nr. Nisum juni 2016 med linjefag i udskolingsdansk, idræt og engelsk. Ansat som lærer på Dejbjerglund Efterskole.

Katja Norsker Abrahamsen, født 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2016 med linjefag i udskolingsdansk, historie og specialpædagogik. Ansat som lærer på specialskolen Djurslandsskolens udskolingsafdeling for elever med generelle udviklingsforstyrrelser.

Matilde Fiil Hjorth, født 1989. Linjefagsuddannet i dansk, idræt og historie ved VIA Læreruddannelsen i Aarhus. Ansat som indskolingslærer på Niels Ebbesen Skolen i Skanderborg. Vinder af "HistorieWebs Årsbachelor for lærerstuderende" i 2017 for bedste historiebacheloropgave. Artiklen i denne publikation baserer sig på denne bachelor.

Freya Normann Hven, født 1990. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus med linjefag i matematik, tysk og samfundsfag. Ansat som lærer på Skovbyskolen i Skanderborg Kommune. Har flere gange bidraget med artikler til MATEMATIK, som er et fagtidsskrift for matematiklærere.

Heidi Wengel Lomborg, født 1972. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Nr. Nisum juni 2016 med linjefag i udskolingsdansk, historie og engelsk. Ansat som lærer på Skjern Kristne Friskole.

Maria Lund, født 1991. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2016 med linjefag i matematik, natur/teknologi, idræt samt svømning. Ansat på Hadsten Skole i Favrskov Kommune.

Emilie Greve Madsen, født 1991. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus med linjefagene dansk, madkundskab og dansk som andetsprog. Ansat som lærer på en folkeskole i Københavns Kommune. Underviser i dansk, billedkunst, idræt og engelsk på 1. årgang. Derudover lærer i en af skolens gruppeordninger samt underviser på indskolingslæseudviklings- og bogstavhold.

Camilla Vang Mehl, født 1986. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2016 med linjefag i matematik, biologi og fysik/kemi. Ansat på Toubroskolen i Norddjurs. Arbejder sideløbende i Ree Park Safaris skoletjeneste og udvikler undervisningsforløb hertil.

Ane Juul Thomsen, født 1990. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus juni 2016 med linjefag i matematik, natur/teknologi, idræt samt svømning. Ansat på Hadsten Skole i Favrskov Kommune.

Diana Thaagaard, født 1989. Uddannet 2016 fra VIA Læreruddannelsen i Aarhus med linjefag i dansk som andetsprog, dansk begynder- og mellemtrin og billedkunst. Et års ansættelse i Favrskov Kommune med ansvar for oprettelse af modtagehold og varetagelse af basisundervisning i dansk som andetsprog. Studerende ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet, hvor hun læser en kandidat i Pædagogisk Antropologi.

Cathrine Sortberg Vestergaard, født 1990. Linjefagsuddannet i dansk, historie og specialpædagogik ved VIA Læreruddannelsen i Aarhus 2016. Har undervist i Zambia, New Zealand og på Færøerne. Nomineret til Lærerprofession.dk's særpris 2016. Ansat som lærer i Syddjurs Kommune på Hornslet Skole.

