

Literacy i indskolingen – en udforskning af forholdet mellem det faglige og det sociale

Hanne Møller

Nationalt Videncenter for Læsning

2009



**NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING**

Indholdsfortegnelse

1. Baggrunden for projektet	side 1
2. Projektets formål	side 1
3. Projektets teoretiske og metodiske inspirationer	side 1
4. Det sociale	side 2
5. Lærerne som de lærende	side 2
6. Projektår 2006-2007	side 3
7. Evaluering: Lærerne ser kun toppen af isbjerget	side 3
8. Projektår 2007-2008	side 4
9. Evaluering: Der er forskel på uro	side 5
10. Konklusion: Der skal så lidt og så meget til	side 5
11. Litteraturliste	side 6

Literacy i indskolingen – en udforskning af forholdet mellem det faglige og det sociale

Projektet er inspireret af aktionsforskning. Det er gennemført med deltagelse af lærere og skoleledere fra tre lilleskoler i hovedstadsområdet, og det har kørt i to år, fra august 2006 til maj 2008.

Vi har stillet os selv det fagdidaktisk orienterede spørgsmål, hvorfor forskellige elever profiterer så forskelligt af skolens formaliserede læse- og skriveundervisning.

Og vi har stillet os selv det metodisk orienterede spørgsmål, hvordan lærere kan organisere deres arbejde, så de opnår mulighed for at analysere og reflektere over deres undervisningspraksis.

Baggrunden for projektet

Med PISA-undersøgelserne har lilleskolerne oplevet ændringer i forældres holdninger til læseundervisning. Opmærksomheden er i højere grad blevet rettet mod effektiviteten af læse- og skriveundervisning.

Lilleskolernes lærere og ledelse har måttet erkende, at deres elever ikke nødvendigvis lærer at læse så hurtigt og sikkert som forældre, og måske også lærere, i dag ønsker. Og det er fx ikke mere legitimt at fortolke en langsom skriftsprogsindlærer som en elev, der blot ikke er moden til skriftsproget.

Så dette projekt er bl.a. kommet til verden som et forsøg på at tackle nogle nye vilkår for at have ansvaret for udvikling af børns skriftsproglige kompetencer.

Visionen for projektet har været at gentænke skolernes læsepædagogikker, men at gøre det på en måde så vi fastholdt en konstruktiv kritik af - og et modspil til - de aktuelle og dominerende uddannelsespolitiske tendenser til at forstå læsning overvejende som et spørgsmål om teknik og færdigheder.

Projektets formål

Der har været to hovedformål:

- at udvikle lærernes opmærksomhed overfor de komplekse måder som det faglige og det sociale indvirker på hinanden i forhold til elevers læse- og skriveudvikling
- at eksperimentere med betydningen af at lærere får mulighed for at observere og reflektere over (egen og) andre læreres undervisning.

Projektets teoretiske og metodiske inspirationer

Det teoretiske udgangspunkt for den fagfaglige del af projektet har været socialinteraktionistiske studier af skriftsprogstilegnelse, repræsenteret i Norden ved Caroline Liberg og Bettina Perregaard. Den mest konkrete inspirationskilde til projektet har været Perregaards studie af klasserumsinteraktioner i forbindelse med literacy-undervisning i en dansk 2. klasse (Perregaard: Må vi skrive på vores historie, 2003). Studiet viser, hvordan skriftsprogsundervisning også er med til at skabe sociale skel i en gruppe af elever. Perregaard beskriver, hvordan eleverne selv - på subtile måder - kommer til at medvirke aktivt til hvem af eleverne som bliver vindere og tabere. Og det afgørende er, at en elevs position i de sociale sammenhænge har betydning for elevens faglige engagement, at elevens faglige kompetencer, fx computerkendskab, læsehastighed eller stavekompetence, samtidig har betydning for mulighederne for at bidrage socialt til det faglige arbejde. Og det afgørende er, at spørgsmålet om en elevs faglige kvaliteter kommer til udtryk, og dermed får mulighed for at blive udviklet, i høj grad afhænger af samarbejdsrelationerne.

Det billede som Perregaard tegner af livet i en 2. klasse, kan umiddelbart virke stærkt på lærere, der selv er ansvarlige for den samme type af praksis, og lilleskolelærerne identificerede sig faktisk på mange måder med læreren fra Perregaards studie.

Lilleskolernes udspring i reformpædagogikken betyder, at skolerne altid har arbejdet med sprog, læsning og tekstproduktion ved at tage udgangspunkt i elevernes kommunikations- og udtryksbehov. Læreren i Perregaards studie underviser i en stor del af tiden i faget dansk ved at stille forskellige opgaver, der indebærer, at der skal produceres tekst i grupper. Læreren sætter eleverne til at skrive en tekst, men hvordan eleverne opbygger aktiviteten og forvalter den konkrete opgave, blander læreren sig ikke i. Lilleskolelærerne kunne identificere sig med intentionen om at give eleverne en stor grad af frihed. Så det gjorde fx indtryk, at en af Perregaards konklusioner er, at stor elevindflydelse på undervisningsaktiviteterne betyder, at de faglige forløb også får forholdsmæssig stor betydning for de sociale relationer mellem eleverne.

Det mikroniveau der afdækkes i studiet, er ikke nødvendigvis tilgængeligt for en lærer, der under handledvang organiserer og leder den pågældende praksis. Så oplagte reaktionsmåder er enten at afvise at der foregår lignende processer i ens egen praksis, eller at blive overvældet over den mangfoldighed af afgørende momenter, der udspiller sig for øjnene af læreren, men tilsyneladende udenfor lærerens kontrol. Perregaard egen måde at formulere studiets grundspørgsmål var imidlertid konstruktivt for projektets deltagere. Hun spørger, hvilke muligheder de forskellige elever i denne konkrete 2. klasse har for at udvikle deres skriftsprog i de danskfaglige sammenhænge.

Dette elevperspektiv virkede uomgængeligt relevant, så samtidig med at vi holdt Perregaards studie ud i strakt arm, spurgte vi, hvordan et lærerperspektiv kan få udbytte af at forholde sig til resultaterne af Perregaards arbejde.

Det sociale

Det første hovedformål med projektet var som før nævnt, med inspiration af Perregaard, at udvikle lærernes opmærksomhed overfor de komplekse måder som det faglige og det sociale indvirker på hinanden i forhold til elevers læse- og skriveudvikling. Men hvad menes der egentligt med det sociale? I mange pædagogiske sammenhænge forstås "det sociale" som noget efterstræbelsesværdigt, som noget "godt". Det er godt at være social! I nogle pædagogiske sammenhænge er det ligefrem et mål at "gøre børnene sociale".

Men det sociale kan også forstås mere sagligt, så det indebærer en forståelse for, at der i alle praksissituationer er en social dimension på spil.

Med en interesse for det sociale forstået på denne måde, drejer det sig om at udvikle sans for de sociale forhold, der nu en gang er på spil, og sans for fx at forstå hvordan ens egen rolle som lærer har betydning for "det sociale". Altså ikke et fokus på at gøre børnene sociale, men et fokus på at udvikle lærerforståelsen for det sociale betydning, også for om børn lærer noget "fagligt".

Lærerne som de lærende

Fagdidaktikken er som regel bundet til skolen som institution, så i fagdidaktisk orienterede projekter er fokus som regel på børnene, på eleverne. Men de voksne, der professionelt er ansvarlige for at skabe læringsituationer, altså lærerne, er også selv i gang med at lære noget, mens de underviser.

Vi har i projektet været inspireret af aktionslæring / aktionsforskning. Sigtet har været, at didaktisk

orienterede eksperimenter i klasserum og eksperimenter med organiseringen af lærernes indsats i projektet blev tænkt sammen. Målet har været at fokusere på elevernes og lærernes læringsbetingelser på samme tid.

Det er refleksioner over disse organiseringsmæssige eksperimenter, som udgør hovedindholdet i denne rapport; altså især et fokus på projektets andet hovedformål: at eksperimentere med betydningen af at lærere får mulighed for at observere og reflektere over (egen og) andre læreres undervisning.

Formidlingen af de mere fagdidaktisk orienterede tiltag vil ske i en selvstændig artikel til foråret 2010.

Projektår 2006-2007

Det første år deltog som udgangspunkt 12 lærere; en fra hvert af de fire indskolingsklassetrin: børnehaveklasse, 1. klasse, 2. klasse og 3. klasse, på hver af de tre skoler. Fire projektgrupper blev dannet på baggrund af tilknytning til et klassetrin. Det vil sige, at der i hver gruppe var tre lærere fra tre forskellige skoler, som alle havde samme klassetrin det pågældende skoleår.

Projektet blev organiseret i en kombination af studiekreds og problemstyret projektarbejde. I løbet af året udgik 1. klasse- og 3. klassegruppen af projektarbejdsdelen og deltog kun i studiekredsdagene, som skolelederne også var involverede i.

2. klassegruppen arbejdede aktivt i projektgruppen gennem hele året, og børnehaveklassegruppen arbejdede i en kombination af individuelt gennemførte projekter og efterfølgende diskussioner med hinanden i gruppen.

Studiekredsdagene blev brugt til diskussion af Perregaards studie, til fremlæggelse og diskussion af observationer af egen og andres undervisning på baggrund af analyser af foto, elevtekster og feltnoter.

Evaluerings: lærere ser kun toppen af isbjerget

Ud fra deltagernes tilbagemeldinger tegnede der sig et billede af projektets styrker og svagheder efter første år.

De lærere som var blevet involverede i projektarbejdet, der bl.a. indebar at de observerede hinandens skolepraksis, blev engagerede og oplevede, at det var udbytterigt at samarbejde på tværs af skolerne. De fik mulighed for at observere en praksis, som på mange måder lignede deres egen. Der var tale om samme klassetrin, men samtidig var der selvfølgelig forskelle på eleverne og på de fysiske rammer. Og der var også forskelle på skolekulturen, og herunder fx på den måde som skolerne anvendte ressourcer på.

Det overraskende for lærerne var, hvor stor forskel der var på deres almindelige lærerperspektiv og det perspektiv, de opnåede ved at få tildelt en ren observatørrolle.

Det normale lærerperspektiv, som er præget af handletvangen i her-og-nu-situationer, orienterer sig i høj grad mod en helhedsmæssig afsøgning af hvad summen af elever (som er lig med klassen) foretager sig. Observatørpositionen gav lærerne en mulighed for i højere grad end normalt at identificere sig med elevernes perspektiv. Og det gav stof til eftertanke.

De projektgrupper som faldt fra i projektgruppearbejdet og kun deltog i studiekredsdelen, fik til gengæld ikke så stort et udbytte af forløbet.

Skolelederne udtrykte manglende tilfredshed med "gennemslagskraften" på skolerne. De oplevede ikke at projektet satte konkrete spor i skolens hverdag.

Vurderingen var at styringen af forløbet ikke var stram nok, og vi formulerede derfor bl.a. mere konkrete mål for projektet og tydeliggjorde de forskellige aktørers roller, og der blev strammet op på arbejdstidsaftalerne for lærernes deltagelse i projektet.

En erfaring fra det første projektår var desuden, at en del relativt nyuddannede lærere var blevet negativt belastede af projektføreløbet, og at de spørgsmål der blev behandlet i projektet, ikke matchede disse læreres refleksionsbehov.

Projektår 2007-2008

I det efterfølgende år organiserede vi os, så deltagerne mere aktivt skulle melde sig til projektet. Hver lærer kunne overveje egne satsninger for det pågældende skoleår og kunne vurdere sin egen aktuelle arbejdsbelastning.

Resultatet blev, at fire lærere fra henholdsvis to børnehaveklasser, en 3. klasse og en 4. klasse, fordelt på de tre skoler, valgte at deltage.

De fire lærere valgte at årets forløb skulle rammesættes under temaet "bevægelse i literacy-undervisning". Hver skole og lærer havde sin egen begrundelse for valget af tema. Men overskriften kunne samtidig indfange en fælles problemstilling.

Lilleskolerne forældre har i dag i højere grad end førhen forventninger om, at deres børn lærer at læse i løbet af 1. klasse. Opmærksomheden er i højere grad blevet rettet mod "effektiv" læse- og skriveundervisning.

Disse nye vilkår for at have ansvaret for udvikling af børns skriftsproglige kompetencer har fået konsekvenser for den disciplinerende side af lilleskolelærernes arbejde. De skal i højere grad end førhen sikre undervisningssituationer, hvor noget ganske bestemt foregår, hvor der ikke er for meget larm og for meget uro. Det har ligget i lilleskolekulturen, med dens udspring i den frigørende pædagogik, at børnenes skoledag skal være præget af lystfyldte aktiviteter, og skolerne har en tradition for ikke at tidsinddele skoledagen så hårdt, som den traditionelle skole gør.

Dette var bl.a. baggrunden for at lærerne for de fire klasser, som indgik i arbejdet, ønskede at arbejde med det valgte tema. De ville blive bedre til at organisere læse- skriveundervisning, som ikke per definition indebar at eleverne skulle modtage "røv-til-sæde"-undervisning.

Årets arbejde tog således udgangspunkt i spørgsmålet om, hvad der gør det svært at få indarbejdet mere kropsligt orienterede læringsmåder i læse-skriveundervisning, og hvad der karakteriserer situationer, hvor dette lykkes.

De fire lærere eksperimenterede med forskellige aktiviteter, som involverede et kombineret fokus på læse-skriveundervisning og kropslig aktivitet. De fastholdt deres erfaringer ved at skrive logbog i forbindelse med undervisningen eller praksisfortællinger. Teksterne blev efterfølgende brugt som udgangspunkt for fælles analyser og refleksioner.

Som konklusion på vores fælles bearbejdningsplanlagde hver af lærerne i de fire klasser et lille forløb, som jeg observerede og videooptog, og de ansvarlige lærere skrev praksisfortælling med udgangspunkt i den pågældende undervisning.

Jeg redigerede de ca. 4 timers videofilm, så materialet blev mere overskueligt at arbejde med. Redigeringsprincipperne var at fokusere på undervisningssituationer, der var udtryk for "fysisk bevægelsesintens" undervisning og samtidig var orienteret mod læse- og skriveundervisning.

Vi bearbejdede udvalgte sekvenser fra videooptagelserne og sammenholdt vores iagttagelser med lærernes praksisfortællinger fra de pågældende situationer.

Evaluering: der er forskel på uro

Ved dette års arbejde var der en større grad af ejerskab til projektet. Alle fire lærere var optagede af temaet "bevægelse i undervisning" og af, at vi eksperimenterede med forskellige måder at fastholde den flygtige undervisningssituation på.

Det var nyt for lærerne at få mulighed for ikke blot at tale om undervisningssituationer, som lærere gør i deres daglige udvekslinger, men at få en distance til situationerne ved efterfølgende at kunne læse ens egen praksisfortælling eller at gennemse videoklippen.

Vi registrerede (visuelt eller via skriftsproget), hvad der "skete" i undervisningssituationen og forholdt det til den ansvarlige lærers skriftlige eller mundtlige formuleringer. Hermed fik vi adgang til at samtale i spændingsfeltet mellem intention, oplevelse af konkret praksis og retrospektivt didaktisk orienteret refleksion.

Refleksionerne indkredsede, hvordan organiseringsformer og faglighed spiller sammen. Hvis man fx bruger en bold som ordstyrer, kan lærerens dominans mindskes. Med rundkredse på gulvet bliver bevægelsesmønstret anderledes, end når eleverne sidder ved deres pladser ved bordene. Eleverne "piller" ved hinanden og gør andre ting, lige som bevægelsesmønstret bliver anderledes med skamler. Organiseringen påvirker hele dynamikken i rummet og påvirker koncentrations- og fokusmulighederne.

Vi fik syn for, hvad handledvængen betyder for lærerens perception af en undervisningssituation. Og vi fik formuleret en del meget konkrete dilemmaer, som alle lærere sikkert kender til. At man ofte gerne vil holde korte oplæg, men samtidig gerne vil give mulighed for at eleverne kan stille spørgsmål. Det resulterer ofte i, at det hele ender med at komme til at tage noget længere tid, end det var intentionen.

Betydningen af rækkefølge i en undervisningssituation blev også et centralt punkt i vores analyser. Og med vores fokus på bevægelse i undervisningen handlede rækkefølgeproblemstillingen også om betydningen af, at eleverne veksler mellem at være i en spændt og en slap kropstilstand.

I forhold til læse-skriveundervisning fandt vi ud af, at danskfaglige aktiviteter der er velegnede til kropslig bevægelse, især er de mere enkle og færdighedsprægede dele af faget. Fx havde alle lærerne gode resultater med at træne forståelse for ordklasser ved at spille, løbe og danse, og stavetræning fungerede også godt i form af stafetløb. Men med de mere tankemæssigt krævende faglige områder, som fx tekstforståelse og evaluering af et procesorienteret skriveforløb, er det mere kompliceret at finde kropsligt orienterede arbejdsmåder.

Vi reflekterede os frem til betydningen af at skelne mellem forskellige slags energier. Nogle danskfaglige aktiviteter egner sig bedre end andre til at foregå i en "alert" kropstilstand. De mere refleksionsorienterede aktiviteter kræver måske en krop, der er stille; den type af aktivitet er sværere at bevægelsesgøre. Så lærernes ønske om at udvikle de mere bogligt orienterede dele af danskfaget til at blive mere kropsligt orienterede blev nuanceret.

Konklusion: der skal så lidt og så meget til

Rapporten formidler især vores erfaringer i forhold til det andet hovedformål med projektet: at eksperimenterer med betydningen af at lærere får mulighed for at observere og reflektere over (egen og) andre læreres undervisning.

Projektets forløb har på nogle måder været "ujævnt". Der har været korte intensive perioder, og der har været længere forløb, hvor vi deltagere mistede kontakten med hinanden. Samlet set må det konkluderes, at projektet har været for stort slået op i forhold til ressourcernes størrelse.

Vi har dog på samme tid opdaget, hvor lidt der skal til for at lærere oplever, at deres arbejdsliv åbner sig på nye måder.

Lærerarbejdet har både en synlig og en usynlig dimension, og lærerprofessionen er som udgangspunkt i underskud med kvalificeret, solidarisk respons, der rammer i forhold til begge dimensioner ved lærernes arbejde.

I dagligdagen viser læreres kvalifikationer sig ofte i situationer uden aktører, der har mulighed for at opdage hvad lærerne gør. Så når lærerne bliver "set" af andre, der forstår betingelserne for lærernes praksis og kan identificere sig med lærernes intentioner, virker det opløftende og energiskabende.

I en forstand kræver det ikke så meget at give lærere dette fælles refleksionsrum, men i en anden forstand er det vældigt ressourcekrævende.

Tidsforbruget til fælles observationer af hinandens undervisning og til møder, hvor analyser og refleksioner finder sted, er ikke nødvendigvis særlig stort.

Det ressourcekrævende er snarere i forbindelse med fastholdelse af og bearbejdninger af observationerne. Og ved denne del af processen er den eksterne deltager en central person. Lærerne kan ikke uden videre komme på afstand af det, de har observeret, og de har gavn af at blive inspireret til at tale om begivenhederne i et andet sprog, end det de benytter til daglig.

Det er også ressourcekrævende at opbygge og vedligeholde tillidsforholdet parterne imellem. Og det er væsentligt at projektet er understøttet af skolernes ledelser, som bl.a. skal sikre en solid tovholdervirksomhed.

Langtidsplanlægning er en helt nødvendig faktor for projektets gennemførelse. Der sker utroligt meget i alle læreres arbejdsliv, så det er helt nødvendigt med en stærk, fælles forståelse for projektets formål og tidsmæssige logik, for ellers vil aftaler blive udskudt med henvisning til øjeblikkets ubærlige uoverskuelighed.

Forløbet har vist, i hvor høj grad motivation er en helt afgørende faktor for denne slags projekts levedygtighed, men forløbet har også vist, at motivation ikke er en ingrediens som enten er til stede, eller ikke er til stede. Motivation kan skabes og udvikles, hvis de forskelligt positionerede deltagere sammen får formuleret et spørgsmål, som de ønsker at komme til større klarhed over.

Litteraturliste

Bettina Perregaard: Må vi skrive på vores historie? Akademisk Forlag. 2003.

Caroline Liberg: Sådan lærer børn at læse og skrive. Gyldendal Uddannelse. 1997

