

Atuarfitsialak

Metoder & Værktøjer



Inerisaavik

Atuarfitsialak

Metoder & Værktøjer

Inerisaavik

Indhold

<i>Introduktion</i>	<i>5</i>
<i>Undervisningens indhold og organisering ...</i>	<i>6</i>
<i>Kultur og værdier i undervisningen.....</i>	<i>11</i>
<i>Portfolio.....</i>	<i>13</i>
<i>Fleksibel planlægning</i>	<i>16</i>
<i>Projektorienterede forløb</i>	<i>20</i>
<i>Stilladsering.....</i>	<i>23</i>
<i>Storyline-metoden.....</i>	<i>26</i>
<i>De mange intelligenser.....</i>	<i>28</i>
<i>Undervisning i sprog på tværs af fagene</i>	<i>31</i>
<i>Den praktisk-musiske dimension</i>	<i>35</i>
<i>IT i alle fag</i>	<i>39</i>
<i>Classroommanagement</i>	<i>43</i>
<i>Lærersamarbejde og teamsamarbejde</i>	<i>46</i>

Udgivet af: Inerisaavik, 2003
Udarbejdet af: 3-U & Inerisaavik
Foto, omslag: Nukaaraq Eugenius
Tryk: Pilersuiffik
Oplag: 1700

ISBN 87-585-1098-2

Introduktion

Den 15. maj 2002 vedtog Landstinget en ny forordning om folkeskolen. Den nye forordning lægger op til et ændret lærings syn og en fortsat udvikling af lærerrollen og undervisningen. Undervisningen skal fremover planlægges, gennemføres og evalueres med udgangspunkt i centralt fastsatte læringsmål. Der lægges desuden op til en mere fleksibel organisering af undervisningen i folkeskolen.

For at skabe sammenhæng og overskuelighed i folkeskolens indhold er skolen blevet delt op i tre trin: yngstetrinnet (1., 2. og 3. klasse), mellemtrinnet (4., 5., 6. og 7. klasse) og ældstetrinnet (8., 9. og 10. klasse). Folkeskolens indhold er organiseret i følgende 5 fagområder: sprogfag, kultur og samfund, matematik og natur, personlig udvikling og lokale valg. Det forudsættes endvidere, at en del af undervisningen tilrettelægges som tværfaglige forløb.

Den nye forordning træder i kraft den 1. august 2003 begyndende med eleverne fra 1. til og med 6. klasse. I takt med oprykningen af de elever, som følger undervisningen efter den nye forordning, vil alle elever fra 1. til 10. klasse i skoleåret 2007/08 således modtage undervisning efter den nye forordning. Elever, som går i 7. - 12. klasse i skoleåret 2003/2004, færdiggør deres skolegang efter den gamle forordning.

Formålet med udarbejdelsen af denne manual er at give skolerne støtte og vejledning i forbindelse med deres bestræbelser på at virkeliggøre den nye forordning.

Manualen har desuden det formål at medvirke til at styrke arbejdet med den pædagogiske udvikling. I materialet kan man finde hjælpeværktøjer til, hvordan skolen kan styrke elevens læring, og hvordan den enkelte lærer og leder kan medvirke til en alsidig udvikling af skolens læringsmiljø.

Manualen er opdelt i 14 selvstændige artikler.

I den første artikel, *Undervisningens indhold og organisering*, beskrives og kommenteres forordningens bestemmelser om undervisningen ud fra det lærings- og undervisningssyn, der ligger til grund for reformen.

Den anden artikel, *Kultur og værdier i undervisningen*, omhandler det overordnede kultursyn, som har spillet en central rolle i reformarbejdet, og som indgår i formåls- og målbeskrivelserne i de nye bestemmelser.

Disse første to artikler er således af overordnet karakter og er tænkt som en introduktion til de følgende 12 artikler, der præsenterer - og anviser litteratur og redskaber til - en række konkrete pædagogiske emner, som betragtes som værende af særlig relevans for implementeringen og videreudviklingen af Atuarfitsialak.

Jens Jakobsen
Leder af Inerisaavik/Pilersuiffik



Undervisningens indhold og organisering

Folkeskolens formål og grundlag - folkeskoleforordningen § 2

Folkeskolens opgave er i samarbejde med hjemmet:

- 1) at medvirke til, at eleven tilegner sig alle nødvendige kundskaber og færdigheder,
- 2) at medvirke til at udvikle elevens anlæg og evner og fremme elevens sundhedsmæssige, sociale og emotionelle udvikling,
- 3) at medvirke til, at eleven kan skabe sig et harmonisk og selvstændigt liv,
- 4) at fremme åndsfrihed og tolerance hos eleven og
- 5) at styrke medansvar og samarbejde mellem eleverne og mellem lærerne og eleven.

Stk. 2. Folkeskolen skal tilbyde et sundt og trygt læringsmiljø, der fremmer elevens evne til selvstændig tænkning og kritisk stillingtagen, evne til at give udtryk for egne meninger, holdninger og følelser samt målrettethed, omstillingsevne, engagement og kreativitet.

Stk. 3. Folkeskolens undervisning skal give eleven mulighed for at tilegne sig nyttige kundskaber, arbejdsformer og faglige kompetencer, at udvikle individuelle evner og forberede sig til uddannelse og erhverv samt at tilegne sig alsidige udtryksformer og sproglige kompetencer.

Stk. 4. Folkeskolen skal skabe sådanne rammer for dagligdagen og arbejdet i skolen, at eleven udvikler sit selvværd og sin selvtillid samt sine evner til samarbejde, sin ansvarsfølelse og sin respekt for andre mennesker.

Stk. 5. Folkeskolens hele virksomhed skal skabe grundlag for, at eleven udvikler sin viden om og forståelse af egen samfundsmæssige identitet, kultur og værdier, tilegner sig viden om og udvikler forståelse for andre kulturer, indføres i en demokratisk tankegang og bliver bevidst om egne demokratiske rettigheder og pligter samt udvikler forståelse for eget ansvar over for samfundets udvikling og dets samspil med naturen.

Folkeskolens formål danner det overordnede udgangspunkt for folkeskolens virksomhed. Det er i reformarbejdet fundet hensigtsmæssigt at uddybe det overordnede formål med et grundlag i form af en række mere konkrete principper om elevernes læring, undervisningen og skolens rolle. Disse danner det direkte udgangspunkt for udformningen af formål med undervisningen på de enkelte trin, formål for fag og fagområder og læreplanernes målspecifikationer (*Se afsnittet nedenfor om trin-formål, fagformål og læringsmål*).

I stk. 1 anføres det helt overordnede formål med folkeskolens virksomhed.

I stk. 2 præciseres folkeskolens forpligtelse til at etablere et læringsmiljø, der fremmer elevens personlige og sociale udvikling.

I stk. 3 præciseres det, at det er en central opgave for folkeskolen, at give eleverne mulighed for at tilegne sig

den grundlæggende viden og de færdigheder og udtryksformer, som er nødvendige for deres videre uddannelse og medvirken i samfundslivet i øvrigt. Med formuleringen "forberede sig til uddannelse" forstås også forberedelse til livslang læring. Med formuleringen "forberedelse til erhverv" forstås også forberedelse til virke som selvstændig, herunder fremme af den enkeltes iværksætterevner.

I stk. 4 anføres det, at det daglige samvær og arbejde på skolen skal medvirke til, at eleverne udvikler respekt for eget og andres værd og til at fremme ansvarsfølelse og samarbejdsevner.

I stk. 5 understreges skolens centrale rolle i, at eleverne udvikler deres sociale og kulturelle indsigt og færdigheder og deres samfundsbevidsthed.

Fag og fagområder

I forordningens § 9, stk. 1 - 3, beskrives undervisningens indhold. Indholdet er delt op i 5 brede fagområder:

- Sprog: grønlandsk, dansk, engelsk og 3. fremmedsprog,
- Kultur og samfund: samfundsfag og religion og filosofi,
- Matematik og natur: matematik og naturfag,
- Personlig udvikling,
- Lokale valg.

Undervisningen i fag og fagområder fordeler sig på de enkelte trin som vist i nedenstående skema.

Sprog	Kultur og samfund	Matematik og naturfag	Personlig udvikling	Lokale valg
		Yngstetrinnet		
<ul style="list-style-type: none"> • Grønlandsk • Dansk 	<ul style="list-style-type: none"> • Samfundsfag • Religion og filosofi 	<ul style="list-style-type: none"> • Matematik • Naturfag 	<ul style="list-style-type: none"> - målsætning - planlægning - selvværd 	<ul style="list-style-type: none"> - håndværk - design - kunst
		Mellemtrinnet		
<ul style="list-style-type: none"> • Grønlandsk • Dansk • Engelsk 	<ul style="list-style-type: none"> • Samfundsfag • Religion og filosofi 	<ul style="list-style-type: none"> • Matematik • Naturfag 	<ul style="list-style-type: none"> - sundhed - familie - seksuallære 	<ul style="list-style-type: none"> - arkitektur - idræt - udeliv
		Ældstetrinnet		
<ul style="list-style-type: none"> • Grønlandsk • Dansk • Engelsk • 3. fremmedsprog (skal tilbydes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Samfundsfag • Religion og filosofi 	<ul style="list-style-type: none"> • Matematik • Naturfag (fysik/kemi biologi naturgeografi) 	<ul style="list-style-type: none"> - rusmidler - livsepisoder - samarbejde og kommunikation - uddannelse og erhverv 	<ul style="list-style-type: none"> - musik - sang - bevægelse - drama

Sprog

3. fremmedsprog skal tilbydes. Når der anvendes betegnelsen "3. fremmedsprog" skal det ses på baggrund af, at grønlandsk er hovedsproget, jf. § 9, stk. 1 i lov nr. 577 af 29. november 1978 om Grønlands Hjemmestyre. Dansk og engelsk opfattes derfor i forhold til grønlandsk som henholdsvis 1.- og 2. fremmedsprog. 3. fremmedsprog kan være tysk eller fransk, men der kan også undervises i andre sprog, hvis de fornødne lærerkræfter er til stede.

Undervisningssprogene er grønlandsk og dansk, og engelsk kan ligeledes inddrages i et vist omfang (forordningens § 8). Dette er for at give eleverne de bedste muligheder for at tilegne sig de nødvendige sprogkunderskaber gennem praktisk brug af sprogene i dagligdagen.

Fastsættelsen af undervisningssprog skal således ses som en del af undervisningens sproglige indhold. (Se artikel 9: Undervisning i sprog på tværs af fagene).

Kultur og samfund

Faget samfundsfag indeholder kultur, historie, samfundslære og kulturgeografi.

Faget naturfag omfatter fysik/kemi, biologi, naturgeografi, astronomi og teknologi. På ældstetrinnet indgår særskilt undervisning i disciplinerne: fysik/kemi, biologi og naturgeografi.

Personlig udvikling er et nyt fagområde, som imødekommer ønsket om, at eleverne får styrket deres selv-

værd, lærer at tage medansvar for og at arbejde målrettet med deres egen udvikling og uddannelse og gives redskaber til at forstå sig selv og andre.

Faget omfatter, ud over de traditionelle emner: seksualoplysning, sundhedslære, familiekundskab, oplysning om nydelses- og rusmidler, uddannelses- og erhvervsorientering samt arbejdskendskab, tillige andre psykologiske og sociale emner samt elevens arbejde med personlig planlægning. Pilene i diagrammet (*side 7*) illustrerer, at der undervises i de nævnte emner på alle tre trin.

De lokale valg skal sikre en alsidig undervisning i de praktisk-musiske fag inden for fire hovedområder: håndværk og design, kunst og arkitektur, idræt og udeliv samt musik, sang, bevægelse og drama. Der lægges op til en bred vifte af aktiviteter som for eksempel musik, drama, dans, billedkunst, foto, medier, keramik, håndarbejde, skindbehandling og -syning, sløjd og husflid, husgerning, kajak- og hundeslædebygning, sejlads, fiskeri og fangst samt traditionelle og moderne idræts- og sportsgrene. Desuden omfatter lokale valg alderssvarende kulturelle, sociale og erhvervsrettede aktiviteter uden for skolen som en del af elevernes læring. Det er hensigten i videst muligt omfang at udnytte lokale muligheder og ressourcer i denne del af undervisningen. På de mindre årgange vil de lokale valg i stor udstrækning være skolens valg, mens der efterhånden lægges mere vægt på elevernes individuelle ønsker. (*Se artikel 10: Den praktisk-musiske dimension*).

Den praktisk-musiske dimension inddrages i alle fag og fagområder. Dette er fortrinsvis pædagogisk begrundet ud fra en betragtning om, at al læring - uanset faget - understøttes af praktisk og musisk virksomhed, og at al faglig aktivitet i sig selv indeholder et praktisk og musisk element. Den praktisk-musiske dimension er indarbejdet i læreplanerne for de enkelte fag. (*Se artikel 10: Den praktisk-musiske dimension*).

Eleverne skal lære at bruge IT i praksis som et redskab i undervisningen i alle fag. IT indgår i dag i næsten alle sammenhænge i uddannelserne, erhvervslivet og samfundslivet i øvrigt, og dette skal derfor afspejles i skolens undervisning. Arbejdet med IT er indarbejdet i læreplanerne for de enkelte fag. (*Se artikel 11: IT i alle fag*). I forordningens § 9, stk. 4, fastsættes det, at der i en del af undervisningstiden skal anvendes andre organisationsformer end den traditionelle fagdelte klasseundervisning. Dette skal ses som en del af undervisningens indhold, idet eleverne dels skal lære en bred vifte af arbejds- og samarbejdsformer, dels skal opnå forståelse af sammenhængene mellem de enkelte fag og gives mulighed for at fordybe sig i bestemte emneområder. (*Se artikel 5: Projektorienterede forløb*).

Klasse- og holddannelse og fagdelte og tværfaglig undervisning

Ifølge folkeskoleforordningens § 4 organiseres eleverne på de enkelte trin i årgangsdelte eller ikke-årgangsdelte klasser, mens undervisningen tilrettelægges i fagdelte og tværfaglige forløb på skiftende hold bestående af elever fra en eller flere klasser på trinnet. Der lægges gennem denne organisationsform op til en fleksibel planlægning af skoleåret med henblik på at skabe et dynamisk læringsmiljø, der giver mulighed for i højere grad at tage hensyn til den enkelte elevs behov for udfordringer og støtte, at give eleven de bedste muligheder for at tage medansvar for egen læring og arbejde bevidst og aktivt med i planlægningen af egen læring og uddannelse. (*Se afsnittet nedenfor om undervisningens tilrettelæggelse, elevernes handleplaner og evaluering*).

Klassen udgør primært elevernes sociale forankring, mens omdrejningspunktet for undervisningens tilrettelæggelse er holddannelsen. Holdene kan være sammensat af elever fra en eller flere klasser efter elevernes behov og interesse. Holdet kan derfor også i mange tilfælde være sammenfaldende med klassen, ligesom gruppeopdeling inden for klassens rammer i forbindelse med projektarbejder, intensive fagdelte forløb o.l. er at betragte som en del af holddannelsen.

Når der i forordningen anvendes udtrykket skiftende hold, er det for at præcisere, at hensigten ikke er en mere eller mindre permanent niveaudeling. Holddannelsen er et pædagogisk redskab i den fleksible planlægning, som giver mulighed for differentiering af undervisningen ud fra den enkelte elevs behov og interesser. (*Se artikel 4: Fleksibel planlægning*).

Folkeskolens undervisning kan desuden omfatte rejseaktivitet i form af ekskursioner, lejrskoler og skolerejser, hvor der er mødepligt for eleverne. En sådan rejseaktivitet er en integreret del af undervisningen og indgår i planlægningen ud fra konkrete læringsmål.

Undervisningens tilrettelæggelse, elevernes handleplaner og evaluering

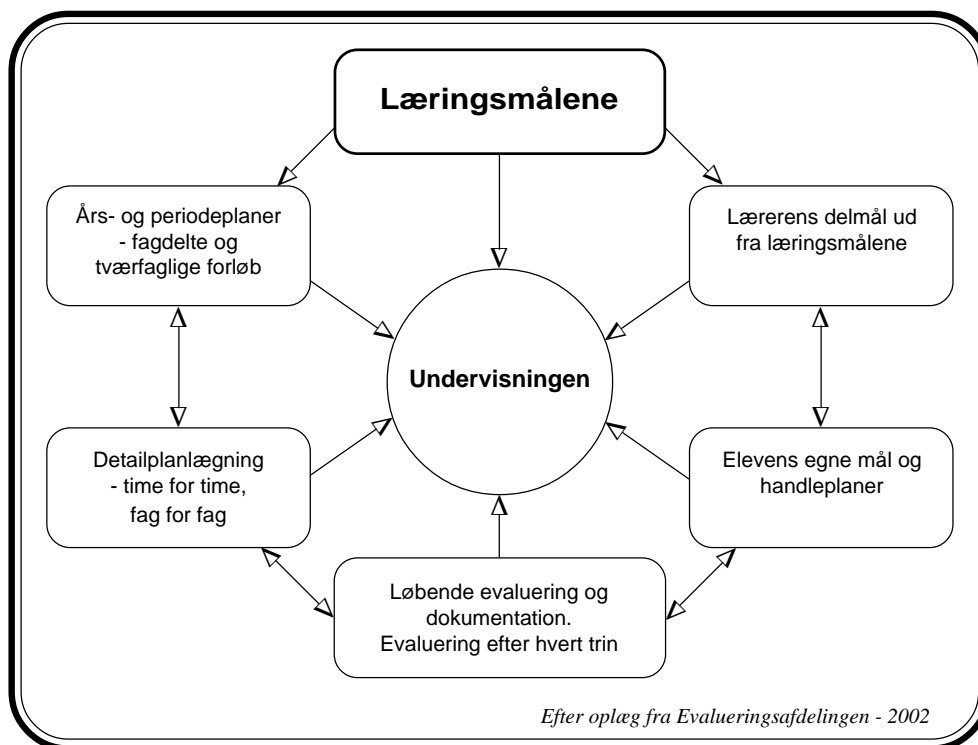
I folkeskoleforordningens § 17 anføres det, at undervisningens tilrettelæggelse skal leve op til folkeskolens formål og grundlag, trinformålene, og formål og læringsmål for de enkelte fag og fagområder. (*Se afsnittet side 9 om trinmål, fagmål og læringsmål*). Desuden skal planlægningen af undervisningen baseres på den løbende evaluering og gennemføres i samarbejde mellem læreren og den enkelte elev. For at sikre dette skal alle elever i samråd med deres lærere regelmæssigt udarbejde handleplaner vedrørende deres videre skole- og uddannelsesforløb. Eleverne skal på denne måde lære at arbejde målrettet med deres egen udvikling og læring og gøres bevidste om deres medansvar herfor. Endvidere er handle-

planen et vigtigt redskab i den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen og den løbende dialog med elevens hjem.

Forordningens §18 omhandler evaluering og dokumentation. Der lægges på både lokalt og centralt niveau op til evaluering ud fra et helhedssyn, og både faglig viden og færdigheder og personlige egenskaber tillægges betydning. Læringsmålene er omdrejningspunktet for både den lokale løbende evaluering og dokumentation og den centralt fastsatte evaluering efter hvert trin. Eleven skal deltage aktivt i evalueringen, hvis hovedsigte er at

fungere som en tilbagemelding til eleven med henblik på planlægningen af dennes videre skole- og uddannelsesforløb. Nye evalueringsformer og -metoder, der blandt andet tager udgangspunkt i en bedømmelse af elevens konkrete arbejder ud fra læreplanernes læringsmål vil blive udviklet. (Se artikel 2: Portfolio).

Sammenhængen mellem læringsmålene og undervisningens tilrettelæggelse og evalueringen af elevernes udbytte heraf kan illustreres som i nedenstående figur.



Trinformål, fagformål og læringsmål

Det overordnede formål for folkeskolen er udtrykt i folkeskolens formål og grundlag, som beskrevet i det første afsnit ovenfor. Desuden er der af Landsstyret opstillet obligatoriske trinformål for hvert enkelt trin, fagformål for hvert fag eller fagområde samt læringsmål for hvert enkelt trin for fagene grønlandsk, dansk, engelsk, 3. fremmedsprog, samfundsfag, religion og filosofi, matematik og naturfag og for fagområdet personlig udvikling. Obligatoriske læringsmål for lokale valg fastsættes af kommunalbestyrelserne efter forslag fra skolebestyrelsen.

De nævnte trinformål, fagformål og læringsmål udgør det obligatoriske indhold i læreplanerne, som desuden angiver vejledende læringsmål for lokale valg samt forslag til undervisningen, evaluering og undervisningsmaterialer for samtlige fag og fagområder.

Trinformålene

Trinformålene tager direkte udgangspunkt i folkeskolens formål og grundlag. Trinformålene angiver den pædagogiske profil for hvert af folkeskolens tre trin og anfører, på hvilket niveau eleverne forventes at have opnået viden og at beherske grundlæggende færdigheder på tværs af fag og fagområder. Trinformålene er opdelt i fem stykker, som udgør sideordnede kategorier, der omhandler:

- 1) viden og færdigheder,
- 2) personlige kompetencer,
- 3) sociale og samfundsmæssige kompetencer,
- 4) lærings- og arbejdskompetencer og
- 5) elevens fremtidige uddannelses- og erhvervsvalg.

Fagformålene

Ved fagformål forstås formålet med undervisningen inden for de enkelte fag og fagområder omfattende hele skole-

forløbet. Fagformålene er opdelt i fire stykker, som udgør sideordnede kategorier, og som er et udtryk for fire forskellige synsvinkler inden for de enkelte fag og fagområder. Disse omhandler:

- 1) viden og færdigheder,
- 2) den personlige dimension,
- 3) den sociale dimension og
- 4) den kulturelle og samfundsmæssige dimension.

Læringsmålene

Ved læringsmål forstås målspecifikationer for de enkelte fag og fagområder, som angiver den viden og de færdigheder, eleverne forventes at have tilegnet sig ved afslutningen af hvert af de tre trin. Læringsmålene er opdelt i sideordnede faglige kategorier og danner grundlag for den løbende evaluering samt den centralt fastsatte evaluering ved afslutningen af hvert af de tre trin.

Det vil sige, at den daglige undervisnings tilrettelæggelse altid sker med udgangspunkt i læringsmålene. Folkeskolens formål og grundlag, trinformålene og fagformålene er obligatoriske, men da alle læringsmål er udformet netop ud fra disse formål, er det ikke nødvendigt at tage udgangspunkt i dem i det daglige arbejde. Kun når der skal udformes læringsmål til lokale valg eller supplerende læringsmål til andre fag og fagområder, er det nødvendigt at gå ud fra trin- og fagformål.

Det er hensigten, at der på den enkelte skole udfærdiges læringsmål til lokale valg og supplerende læringsmål til andre fag og fagområder. Men det forventes ikke, at dette arbejde ligger færdigt på noget nærmere fastlagt tidspunkt. Det er et arbejde, der tager tid, og det er et arbejde, der kan igangsættes og udvikles over år.

Hensigten med at fastsætte obligatoriske læringsmål inden for alle fag og fagområder, undtaget lokale valg, er, at alle elever skal tilbydes den samme undervisning - altså have lige muligheder for faglig læring og personlig udvikling. Hvordan læringsmålene opfyldes er op til den enkelte underviser, team eller skole. Her er den fleksible planlægning det optimale værktøj til at udnytte skiftende ressourcer og til at imødekomme skolebestyrelsens/skolens egne målsætninger, prioriteringer og indsatsområder. (Se artikel 4: *Fleksibel planlægning*).



Af: Jytte og Lars Wind - 3-U

Kultur og værdier i undervisningen

Det har været et udbredt ønske, at kulturdimensionen og de personlige aspekter medtages i al undervisning i folkeskolen. Således er stk. 3 i trinmålene og stk. 4 i alle fagmålene da også udtryk for, at denne dimension er obligatorisk og skal medtænkes i al undervisning. På samme måde er det personlige aspekt udtrykt i trinmålenes og fagmålenes stk. 2 og 3.

Hvorfor er disse dimensioner vigtige? Og hvordan hænger kultur og værdier sammen? Og hvad har disse begreber at gøre med det personlige aspekt? Man kan forenkelt svare til at sige, at kulturen, kulturen i videste forstand - den omgivende natur, det omgivende samfund og de mennesker, vi er omgivet af, er med til at skabe vores værdier, vores opfattelse af verden og af, hvad der er rigtigt og forkert. Værdierne og vores holdninger udgør den måske nok største del af vores personlighed og påvirker, for ikke at sige styrer, vores opfattelse af omgivelserne. Det er her det personlige aspekt kommer ind.

Det er således vigtigt at medtage disse dimensioner i undervisningen, da de hænger uløseligt sammen. Det er nødvendigt at kende og forstå egen kultur for at kunne forstå andre kulturer, og det er nødvendigt at erkende de værdier og holdninger, der styrer os, for at blive i stand til at åbne vores sind og forsøge at imødekomme og forstå andre mennesker og hermed andre kulturer, værdier og holdninger.

Vi lever i en stor verden, som hver dag forekommer mindre. For at kunne leve og fungere i denne verden med de stadigt stigende krav til faglig kunnen og ekspertise og i lige så høj grad til personlige egenskaber som selv-værd og forståelse for andre mennesker - på den ene side gennemslagskraft og på den anden side samarbejdsevne - er det nødvendigt at kende egne kompetencer og begrænsninger. Og for at kunne fungere i en verden, både den nære og den fjerne, i stadig udvikling, er det nødvendigt at føle tilhørsforhold til egen kultur, erkende egne stærke og svage sider - kende sine egne værdier og holdninger - og i kraft af denne erkendelse at forstå og acceptere andre kulturer og værdier.

Det værdigrundlag folkeskolen bygger på er klart udtrykt i folkeskoleforordningens § 2 - folkeskolens formål og grundlag - og videre i forordningens bestemmelser om undervisningens indhold, organisering og evaluering. Den grundlæggende værdi bygger på et holistisk men-

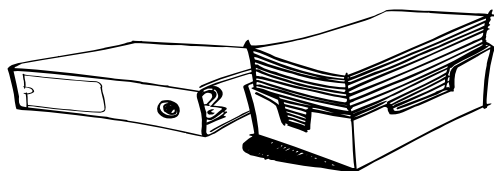
neskesyn, som således også kommer til udtryk i lærings-synet. Altså at børn er hele (holistiske) og unikke mennesker, som skal støttes i deres udvikling til hele, unikke voksne mennesker. Dette menneske- og lærings-syn indeholder en bred vifte af værdier - kompetencer - som man ønsker, at eleverne udvikler og/eller tilegner sig. Kompetencer som: at kunne arbejde selvstændigt og at kunne arbejde sammen, at have selv-værd og at have respekt for andre menneskers værdier og holdninger, at have rodfæste i egen til stadighed udviklende kultur og at have indsigt i og forståelse for andre kulturer samt at forstå eget og andres ansvar i forhold til at fastholde og videreudvikle vores demokratiske samfund. At lærings-synet tager udgangspunkt i, at hver enkelt elev er et helt og unikt menneske, indebærer, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elev, altså at børn lærer på forskellig måde. Der skal således tages udgangspunkt i den enkelte elevs værdigrundlag og kulturbaggrund og hermed den enkelte elevs læringsstil.

Disse værdier er da også indbygget i læreplanernes obligatoriske læringsmål og i de vejledende undervisnings- og evalueringsforslag. Såvel i fagområdet personlig udvikling som i alle de andre fag og fagområder indgår selvstændighed og samarbejde, egen og andre kulturer samt hensynet til den enkelte elev og klassen som helhed. Respekten for det enkelte menneske og det demokratiske samfund går således som en rød tråd fra forordningens overordnede formål gennem trinmål, fagmål og læringsmål.

Ønsket om at styrke det kulturelle aspekt og de nationale og lokale værdier ligger til grund for oprettelsen af skolebestyrelserne. Deres fornemste opgave er at sætte mål for skolens virksomhed, hvilket altid indebærer et udtryk for værdier og holdninger. Skolebestyrelserne kan sætte mål for, at et bestemt fag eller fagområde prioriteres i en bestemt periode, ligesom de skal godkende de undervisningsmaterialer, der forefindes på skolen.

Både den enkelte skolebestyrelses værdisæt og det lokale kulturelle islæt er desuden sikret tilgodeset ved, at skolebestyrelserne udarbejder tillæg til de obligatoriske læreplaner, og selv udarbejder forslag til fagområdet "lokale valg". Her skal både de nationale og de lokale værdier komme til udtryk, ligesom både den nationale og den lokale kultur skal afspejles. Her slår det overord-

nede menneske- og læringssyn også igennem, altså at det er det enkelte menneske, der i samarbejde med andre udgør og former samfundet. Et helt samfund, hvor der er et nationalt fællesskab med et fælles værdisæt og en fælles overordnet kultur, og hvor der er plads til det enkelte menneske - med egne værdier, normer og kulturelle baggrund.



Af: Parma Sonberg

Portfolio

Noget af det, der er kendetegnede for tanken bag Atuarfitalak, er, at det er den enkelte elevs læring inden for fællesskabets rammer, der er i centrum. Det er et lærings- og undervisningssyn, hvor eleven i højere grad end tidligere selv indgår som en aktiv medspiller - med medansvar for egen læring og læreproces.

Hvilke metoder og redskaber har lærerne til at lære eleverne at lære samt til at dokumentere og synliggøre elevernes udvikling?

Portfolio (*også kaldet portefølje*) anvendes af lærer og elev både som læringsstrategi og evalueringsmetode og som dokumentation og synliggørelse af elevens læreproces og kompetenceudvikling. Den tilgodeser således et dobbelt formål.

Hvad er en portfolio?

En portfolio er elevens udvalg af arbejder samlet gennem en periode og med henblik på refleksion og vurdering. Portfolio

- repræsenterer elevens samlede arbejder,
- indeholder repræsentative arbejder, der afspejler trinmålet og fagets formål og læringsmål,
- er samlet gennem en periode, således at den giver et billede af arbejdsproces og udvikling af kompetencer, og
- afspejler og er dokumentation for elevens aktuelle kompetencer og er med til at danne baggrund for vurderingen heraf.

Forskellige typer portfolio

Man arbejder med forskellige typer portfolio. Der skelnes mellem "arbejdsportfolio" og "præsentationsportfolio".

Arbejdsportfolioen er det primære arbejdsinstrument i det daglige arbejde.

Præsentationsportfolioen samles med bestemte formål for øje, eksempelvis udviklingssamtaler mellem lærer og elev og skole og hjem samt ved klasse- eller skoleskift, og er en samling af de bedste udvalgte elevarbejder fra elevens arbejdsportfolio.

Læreren opstiller sammen med den enkelte elev eller gruppe af elever kriterier for, hvad der kan medtages i en portfolio.

At opbygge en portfolio - vigtige trin

1. Bestem formålet, inden eleverne begynder at samle deres arbejder i portfolioen - hvad er formålet? - hvad ønsker jeg at opnå ved at arbejde med portfolio i min undervisning?
2. Relater formålet til undervisningsforløb, trinmål, fagformål og læringsmål, specifikke projekter, skolens egne mål o.l.
3. Inddrag eleverne i overvejelser omkring portfolioarbejdet.
4. Lær eleverne at arbejde med deres portfolio og finde ud af, hvordan den skal opbygges, så den passer til den aktuelle klasses behov.

I forbindelse med, at man bestemmer formålet med portfolioen, bør man også afklare lærerens, elevens og forældrenes rolle i denne sammenhæng. Ikke mindst når vi prøver at styrke forældrenes engagement i skolens undervisningsaktiviteter, er det vigtigt, at de også oplever, at vi sætter pris på deres bidrag.

Hvad kan en portfolio indeholde?

Når læreren, teamet eller skolen har gjort sig klart, hvad der er formål og intentioner med portfolioen, kan indholdet lægges fast.

Det er op til den enkelte lærer eller det enkelte team i forbindelse med årsplanlægningen inden for de givne rammer af trinmål, fagformål og læringsmål at fortolke og udvælge, hvad der skal arbejdes med, hvordan og hvornår.

Inden for disse rammer inddrages eleverne på forskellig vis afhængig af klassetrin.

Omfanget af og indholdet i portfolioen afhænger af klassetrin, og hvor ofte eleverne skal have færdiggjort en præsentationsportfolio - fx en eller to gange om året i forbindelse med elev-lærer samtaler og skole-hjem samtaler.

Portfolioen skal over tid afspejle den enkelte elevs udvikling. Ud over elevernes samlede elevarbejder kan den på sigt komme til at indeholde:

- elevens refleksioner over de udvalgte bidrag i præsentationsporteføljen, og hvad han/hun har lært i forhold til læringsmålene,

- selvvurderinger, der spænder fra symboler - fx smiley'er - til spørgsmål, som giver eleven mulighed for selv at vurdere, hvad han/hun har lært,
- eksempler på respons fra læreren etc. - udleveret undervejs og/eller ved emnets eller forløbets afslutning,
- logbogsnotater, tanker/overvejelser,
- elevproducerede bøger,
- tegninger med ord,
- kreative arbejder,
- og meget meget mere!

Portfolio og udviklingssamtalen

Ved skole-hjem samtalerne kan man bruge portfolioen som udgangspunkt for en udviklingssamtale. Herved synliggøres elevens læring, det daglige arbejde konkretiseres, og selve læreprocessen synliggøres, hvilket fremmer en jævnbyrdig dialog mellem lærer, elev og forældre.

Elevstyrede portfoliosamtaler

Metoden indebærer, at eleven selv udvælger arbejder fra arbejdsportfolioen, som skal medtages i præsentationsportfolioen. Eleven præsenterer selv sine udvalgte arbejder fra præsentationsportfolioen for forældrene. Læreren spiller en afgørende rolle i forberedelserne. Eleverne trænes i timerne i at fremlægge, reflektere, forklare og evaluere deres arbejder. Eleverne kan fx øve sig parvis i et rollespil, hvor en elev præsenterer sine arbejder fra præsentationsportfolioen, mens den anden øver sig i at stille spørgsmål, give støtte osv.

Portfoliosamtalen kan foregå på denne måde:

- En gruppe forældre og elever (otte-ti personer) indbydes til portfoliosamtale.
- Eleverne arrangerer/udstiller deres udvalgte arbejder i præsentationsportfolioen et passende sted i klassen/skolen.
- Læreren byder velkommen og forklarer formålet med samtalerne:
 1. At eleverne får lejlighed til at fremlægge et udvalg af afsluttede og igangværende arbejder, hvor de har mulighed for selv at præsentere deres arbejder og ud fra dem fortælle om læring, arbejdsprocesser samt hvad, der er sjovt, spændende og svært og hvorfor.
 2. At forældrene får mulighed for at se et konkret udvalg af deres børns arbejder og give konstruktiv kritik og opbakning til arbejdet.
- Eleven fremviser sin præsentationsportfolio og evaluerer arbejdet i samtale med lærerne og forældrene.
- Forløbet strækker sig over 20-30 min.

Hvorfor portfolio?

Portfolioen giver såvel skolen som eleverne og deres forældre en række fordele. Der er mange gode grunde til at arbejde med portfoliomethodik.

Portfoliomethoden set fra elevernes perspektiv:

- giver eleven øgede muligheder for i højere grad at vise sine stærke sider end sine svage sider,
- styrker elevens selvindsigt og evne til at bedømme egne præstationer,
- fremmer elevens evne til at formulere sig,
- giver mulighed for gensidighed i samspillet elev-elev (samarbejdsorienteret læring) via kammeraternes støtte og respons,
- gør eleverne bevidste om, hvad de arbejder med, og hvad/hvordan de lærer,
- giver eleverne ejerskab til egne arbejder og
- anerkendelse af egen faglige og personlige udvikling såvel som medansvar for egen læring.

Portfoliomethoden set fra lærerens perspektiv:

- udgør et praktisk redskab til at evaluere og dokumentere elevens udvikling,
- sætter fokus på eleven som den aktive og læreren som den hjælpende, vejledende og støttende, og
- understøtter dialogen mellem lærer og elev om metoder, læring og resultater.

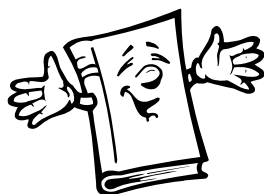
Portfoliomethoden set fra forældrenes perspektiv:

- skaber grundlag for en dialog mellem skole og hjem,
- giver forældrene bedre muligheder for at støtte og engagere sig i deres børns skolegang ved at stille spørgsmål, yde støtte og opmuntre, og
- giver indsigt i barnets læring.

Portfolio set fra et læringsperspektiv:

- opmuntrer eleverne til aktiv deltagelse,
- indbyder eleverne til at bruge deres aktuelle viden og generelle overvejelser i forhold til nye problemer og situationer,
- indbyder til at tænke kreativt og til at opøve færdigheder i at anvende forskellige former for materiale, og
- gør eleverne i stand til at udvikle færdigheder i realistisk at kunne vurdere egne præstationer og se sig selv som lærende individer.

Portfolioen repræsenterer således en model, der giver eleven mulighed for at få større personlig kontrol over egen læring.



Litteratur og redskaber

Roger Ellmin:

Portfoliomodellen - en måde at lære at tænke på.

Gyldendal Uddannelse, 2001

ISBN: 87-00-48892-5

Roger Ellmin giver i bogen vejledning i portfoliometodikken og viser med konkrete eksempler, hvad en portfolio kan indeholde. Han gennemgår portfolioens funktion på forskellige stadier og brug af metodikken i forskellige fag. Derudover kommer Ellmin ind på bedømmelse og vurdering af portfolioen som grundlag for udviklings-samtaler og forældresamarbejde. "Portfoliomodellen" er en let tilgængelig vejviser til en målrettet skole med eleven som udgangspunkt.

Karin Taube:

Portfolio-Metoden - undervisningsstrategi og evalueringsværktøj.

Kroghs Forlag A/S, 1999

ISBN 87-7469-758-7

Karin Taube præsenterer de grundlæggende principper bag metoden og giver eksempler på, hvordan den kan tilpasses klassens situation, og hvordan metoden kan benyttes inden for forskellige fag.

Hun betoner, at der findes lige så mange måder at arbejde med portfoliometoden på, som der findes klasser.

Lone Abildgaard:

Porteføljer - Læringsstrategi og evalueringsmetode.

Århus Kommune Skolevæsen, 2001.

ISBN: 87-7730-142-0

Hæftet er et inspirationsmateriale udgivet efter et udviklingsarbejde i 11 skoler i Århus: "Udvikling af porteføljen som læringsstrategi og evalueringsmetode". Hæftet har mange ideer til, hvordan man kan bruge og videreudvikle metoden.

Portefølje i folkeskolen

- video produceret af Århus Kommune Skolevæsen, 2002

Filmen bygger på flere års udvikling af portefølje i Århus Kommune Skolevæsen. Man ser, hvordan porteføljen bliver brugt i skole-hjem samtalen, og hvordan børn i alle aldre sætter mål og reflekterer over, hvad de har lært, og hvordan de kommer videre. Kan anbefales før opstart af portfolio. Godt inspirationsmateriale.

Kjell Ackelman:

Eleveportfolio: Elevens egen uddannelsesbog.

Billesø & Baltzer, 2001,

ISBN: 87-7842-094-6

Portfolioen er elevens informationsplatform. Det er elevens vurderings- og præsentationsmappe. Eleven opstiller sammen med sin klasselærer og faglærerne de mål, der sigtes på igennem skoleforløbet.

Eva Henriksson & Marie Sandell:

Kom i gang med portfolio: idéskabeloner.

Kroghs Forlag, 2001,

ISBN 87-624-0173-4

Eksempelsamling til hjælp for lærere, der har lyst til at indføre portfolio-metoden. Indeholder bl.a. skabeloner til breve og målsætning, dokumentation, refleksion og evaluering. Endvidere ideer og forskellige strategier for planlægning af et arbejdsområde og forslag til afslutningspræsentationer.

Marianne Risager og Inge-Lise Thomsen:

Filurkatten. Portfolio og logbog. Lærerens bog og kopsisider.

Malling Beck, 2001,

ISBN 87-7417-755-9

Giver på en kortfattet måde læreren den nødvendige baggrund for at kunne arbejde med portfolio og logbog i de yngste klasser.

Heidi Cortzen m.fl.:

Portfolio Kalaallit Nunaanni - kopiigassartalik /

Portfolio i Grønland - kopiark.

Ilinniusiorfik, 2002,

ISBN 87-7975-006-0

Giver lærerne en hånds-rækning, hvis man er interesseret i at vide lidt om portfoliometoden og arbejde derefter. Bogen er på både grønlandsk og dansk.

Kerstin Bern m.fl.:

Muligheder med portfolio.

Kroghs forlag, 2002,

ISBN: 87-624-0311-7

Portfolio - hvad, hvordan og hvorfor? Sådan begyndte det. Portfoliometodens historie. Den teoretiske baggrund. Læseplanerne og portfoliometoden. Før man går i gang. Portfolio for hvem? Hvordan kan portfolioen se ud? Procesorienteret arbejde og portfoliometoden. Portfolioformer i førskolen og skolen. Portfoliometoden i læreruddannelsen. Erfaringer fra portfolioarbejde.



Fleksibel planlægning

Formålet med fleksibel planlægning er at skabe et fælles og inspirerende læringsmiljø for eleverne, som tager afsæt i deres forudsætninger og behov og giver dem udfordringer. Det vil understøtte udviklingen af elevernes eget engagement og egen læring og dermed opfyldelsen af forordningens § 17.

Fleksibel planlægning bygger på tre redskaber:

1. Årsnormsplanlægning
2. Årsplanlægning/periodeplanlægning
3. Cirkelplanlægning

1. Planlægning ud fra årsnorm

I den fleksible skole sker planlægningen ud fra årsnormen (§ 6 i forordningen), således at undervisningsopgavernes fordeling i trinteamet først og fremmest tager udgangspunkt i den enkelte lærers faglige kompetenceområder. I den fleksible planlægning kan det således forekomme, at et fags årsnorm er fordelt på flere lærere ud fra faglige kriterier!

At planlægge ud fra årsnormen betyder også, at årstimetallet kan afvikles på meget forskellige og meget fleksible måder i løbet af skoleåret og netop ikke som en ugenorm eller et fastlagt skoleskema.

Det gør det muligt at veksle mellem perioder, hvor et fagområde har mange lektioner samlet til projekter, der kræver tid til fordybelse og perioder, hvor der undervises i kortere forløb og faglige kurser.

Det giver også mulighed for, at man i trinteamet selv aftaler, hvor mange timer de enkelte fag skal indgå med i projektarbejde, værkstedsundervisning og i tværfaglig undervisning (§ 9, stk. 4 i forordningen). Det skal selvfølgelig være med udgangspunkt i læringsmålene. Det betyder, at lærerne ud fra en fælles indholdsmæssig diskussion kan få bragt alle fagområder på banen i forhold til såvel planlægningen som gennemførelsen af den faglige og tværfaglige undervisning. Det er således undervisningens indhold, der afgør hvilke fag og hvilke faglærere, som medvirker.

Årsnormsplanlægningen bygger på, at trinteamet får tildelt en samlet timetalsramme (årsnormen), der omfatter elevernes minimumstimetal, holdtimerne og gerne (en del af) vikartimerne. Timetalsrammerne fremgår af den kommunale styrelsesvedtægt for skolevæsenet.

I Årsnormsplanlægningen tildeles hvert fag og fagområde et årstimetal, som så er udgangspunkt for lærernes årsnorm. Tildelingen kan også tage udgangspunkt i de 5 hovedfagområder:

- sprog
- kultur og samfund
- matematik og natur
- personlig udvikling
- lokale valg.

Dette vil give mulighed for endnu større fleksibilitet i planlægningen og også mulighed for endnu større kvalitet i fagligheden, fordi tidsforbruget, stoffets omfang og elevernes behov og forudsætninger vil kunne afstemmes ud fra et bevidst didaktisk-metodisk valg. Hvis skolebestyrelsen har fastsat mål for bestemte fag eller fagområder og/eller retningslinier for tildelingen af timer til disse, tages der i fornødent omfang højde herfor i årsnormsplanlægningen.

2. Årsplanlægning og periodeplanlægning

I den fleksible skole har trinteamet et overordnet fælles ansvar for årsplanlægningen og periodeplanlægningen. Den praktiske gennemførelse af planlægningsopgaverne kan ske i mindre planlægningsgrupper, fx årgangsteam eller fagteam.

Fremgangsmåden er følgende:

- a. På trinteamets første møde efter fagfordelingen udarbejdes en årsplan, hvis vigtigste indhold er læringsmålene (hvad skal eleverne lære?). Udgangspunktet er både de centralt fastsatte læringsmål, lærernes læringsmål ud fra elevernes konkrete behov og forudsætninger og elevernes egne læringsmål. Desuden opdeles skoleåret i et antal planlægningsperioder.
- b. I god tid forud for hver periode afholdes trinmøder, hvor:
teamet udarbejder en periodeplan, som omsætter læringsmålene til læringsaktiviteter, teamet fordeler lærernes arbejdsopgaver (fx udarbejdelse af cirkelprogrammer) og -tid på en hensigtsmæssig måde,

teamet booker sig ind på faglokaler, skolebibliotek og andre specielle lokaler, teamet orienterer forældrene om næste periodeplans indhold.

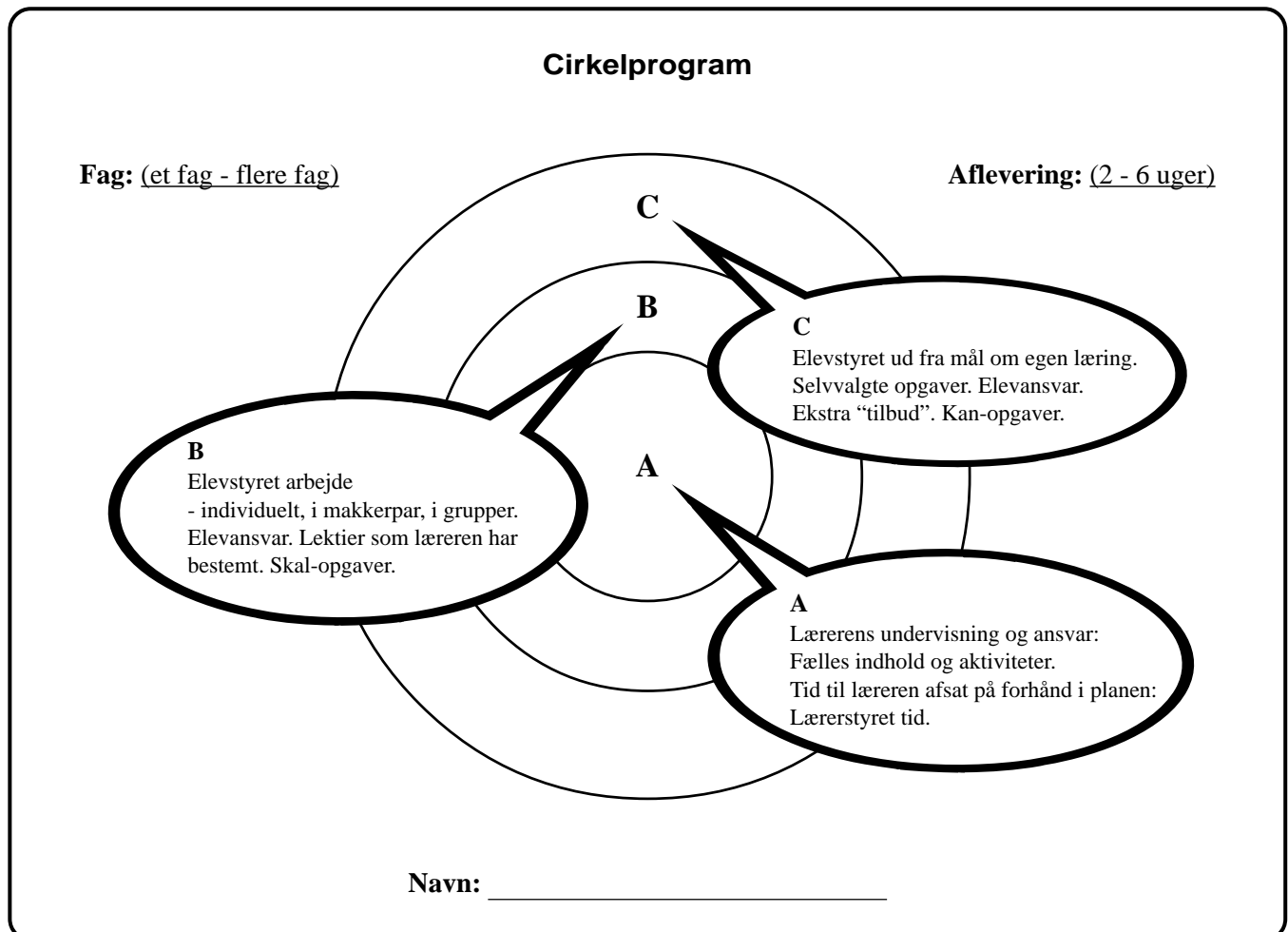
- c. Skoleledelsen har ansvaret for: den forudgående planlægning af fagfordelingen og teamdannelsen (skemamateriale, teamudviklings-samtaler og udviklingsbehov fælles og personligt), koordinering efter trinmøderne med hensyn til periodeskemaer og lokalebookning.
- d. Trinteamet har ansvaret for, at læringsmålene i årsplanen opfyldes, men prioriteringen af timeforbruget til de enkelte fag og fagområder afgøres i trinteamet.

3. Cirkelplanlægning

Et godt redskab til fleksibel planlægning er cirkelprogrammet, som sikrer, at læringsmiljøet fastholdes som et fællesskab samtidig med, at undervisningen opfylder kravene om elevernes medansvarlighed og hensyntagen til elevernes forudsætninger og behov (undervisnings-differentiering).

Cirkelns 3 områder (se diagrammet nedenfor) udfyldes, så hvert område beskriver det arbejde, der er tilrettelagt for hhv. læreren, hele klassen og den enkelte elev.

Cirklen kan være plan for et fag i en uge. Dette er måske en god idé som en start - og specielt for mindre klasser, men hvis der skal blive plads til fordybelse og elevernes egen planlægning, skal emnet og planen efterhånden strække sig over 3-5 uger. Den dag, emnet er afsluttet og planen er gennemarbejdet, er samtidig dagen for aflevering af det pligtige hjemmearbejde i forbindelse med emnet.



Område A: Her opstilles det arbejde, læreren står for: mundtlige oplæg, film/video, bånd eller gennemgang af udvalgte dele af det pligtige hjemmearbejde. Det kan også være fælles aktiviteter, der styres af læreren, f.eks. fælles

oplevelser uden for skolen. Endelig kan evt. gæstelærere stå for oplæg.

Hvis perioden er 3 uger eller derover, skal lærerens tid planlægges, så der helt tydeligt også er meget tid til

elevernes eget arbejde. Den fælles klasseundervisning skal fylde mindst muligt.

Område B: Her ligger planlægningen af det arbejde, alle elever SKAL igennem for at nå det mål (lære sig det), som læreren har fastsat.

Det er altså en hel mængde opgaver/arbejde, der giver mulighed for: at arbejde varieret, at arbejde enkeltvis, med en makker eller i grupper, at vedligeholde og repetere kendt stof (at bruge sin lærdom), at integrere IT som redskab og at integrere kreative arbejds- og udtryksformer. Denne del af cirklen er det pligtige stof - det, der skal til for at komme videre i faget, og det, der skal afleveres og rettes, hvis dette forekommer. Eleverne finder selv ud af, hvornår de vil arbejde med hvad. Men de SKAL arbejde med alle opgaver.

Karakteristisk for opgaverne her er, at det forudsættes, at eleverne i høj grad er selvhjulpne og opdraget til at være selvstændige: der er indarbejdet faste rutiner for meget arbejde, der hænger "opskrifter" til alle nye/nyere opgaver, og man er vant til at klare sig uden lærerens forklaring hele tiden. Formen kendes også fra meget værkstedsarbejde.

Det forudsætter også, at eleverne kender arbejdets vilkår: Hvor må vi arbejde? Hvad kan vi bruge - uden at spørge først? Hvad skal afleveres - og hvornår? Er gruppedannelsen frivillig? osv.

Det er en del af de rammer og krav, der sættes op for eleverne hele tiden - gerne fra første skoledag.

Område C: - ydercirklen, er planlagt ud fra elevernes egne mål for læring, der ligger ud over de faste emner. Gennem målsætningssamtaler med den enkelte elev - f.eks. i forbindelse med udarbejdelsen af elevens handleplan - kender læreren elevernes mål for det næste 1/2 år, "for at blive bedre til...", og i ydercirklen placeres så de opgaver, der hører til arbejdet mod disse mål.

Men ydercirklen kan også bruges til ekstra opgaver i forbindelse med emnet, til opgaver, som eleverne har ønsket osv. Det er vores erfaring, at der efterhånden kommer mange ønsker til ydercirklen.

Opgaverne i ydercirklen styres af eleverne selv, de behøver ikke lave dem og de vælger også selv, hvornår de vil arbejde med dem. Men der er altid arbejde nok, også til de hurtige/dygtige elever, der kan overkomme meget.

Tværfaglige emner planlægges på samme måde som den faglige periode.

Først skal målet afklares: Hvad skal eleverne lære? Hvilke fag kan indgå med arbejdsmetoder, baggrundsviden og udtryksformer? Hvor mange timer om ugen? osv.

Dernæst skal de fælles aktiviteter planlægges og

sættes i midten - område A, elevernes pligtige arbejde planlægges og placeres i område B, og ydercirklen kan benyttes til ekstra opgaver/tilbud i forbindelse med emnet, ligesom nogle fast tilbagevendende opgaver kan indgå. Hvis et tværfagligt emne omfatter mange timer om ugen, er det måske rimeligt at bruge ydercirklen til pligtige opgaver for at belyse et omfattende emne.



Litteratur og redskaber

Howard Gardner:

De mange intelligensers pædagogik.

Gyldendal, 1997.

Teksterne i bogen er skrevet i perioden 1985-1996 og præsenterer Gardners centrale teorier og forskningsresultater vedrørende intelligens, undervisning og kreativitet. Bogens disponering afspejler udviklingen i Gardners faglige hovedinteresser: fra intelligensteori over forståelsesorienteret undervisning til kreativitet.

Mogens Hansen:

Håndværkets skole.

Kroghs Forlag, 1997.

Bogen handler om børns udvikling og læring i en skole, der skal være til både hoved og hænder. Det stiller krav til lærernes faglige kompetencer og balancen i skolens indhold og læseplaner, hvor udgangspunktet skal være praktisk og fleksibelt i forhold til elevernes udgangspunkt.

Hans Jørgen Kristensen:

Pædagogik - teori i praksis.

Gyldendal, 1994.

En central bog om forholdet mellem pædagogisk teori og praksis. Den giver overblik over centrale pædagogiske problemstillinger i forhold til fremtidens skole, fx grundlæggende kundskaber, læring og undervisning, projektarbejde, undervisningsdifferentiering, medbestemmelse og demokrati. Den pædagogiske teori diskuteres i tæt sammenhæng med problemer i skolens og skolepolitikens praksis.

Steen Larsen:

Den ultimative formel.

Eget forlag, 1998.

Forfatteren lancerer den ultimative formel for effektive læreprocesser, som går ud på, at eleverne kun lærer noget når de: 1) arbejder 2) engageret 3) inden for deres aktuelle "båndbredde".

Bogen begrundet dette syn på læring med illustrative "billeder" med afsæt i kognitive og affektive teorier. Den ultimative formel forudsætter en fleksibel undervisnings-tilrettelæggelse.

Pædagogisk Orientering nr. 4-5:

Flexibel skole - indhold samarbejde rammer.

Tidsskrift udg. af foreningen Pædagogisk orientering, 2001.

Tidsskriftet indeholder en række artikler om den fleksible skole. Der er dels nogle overordnede artikler af Ingemar Mattsson og Erik Torm og nogle artikler om praksis, hvor arbejdet med teamplanlægning og fleksibel tilrettelæggelse på forskellige danske skoler beskrives med positive, men også mere problematiske erfaringer, fx Hammergårds skolen (Herlev), Parkskolen (Ballerup), Udby Skole (Holbæk) og Rødkilde Skole (Vanløse).

Tom Tiller:

Det didaktiske møde.

Kroghs Forlag, 1998.

Udgangspunktet for god læring er, at der tages udgangspunkt i skolens lokale miljø, og det som eleverne er rundet af. Elevernes erfaringer skal møde skolens læseplaner, og eleverne skal være med i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Bogen beskriver, hvordan en lokalorienteret pædagogik udformes i praksis i en skole, der arbejder fleksibelt med læringsmiljøet.

Erik Torm:

Skolen uden skema. 2. udg.

Dafolo, 1999.

Bogen gennemgår forudsætningerne for at udvikle den fleksible skole med det åbne skema. Den beskriver, hvordan processen i praksis kan gennemføres i samarbejde med skolens aktører. Udgangspunktet er forfatterens praktiske erfaringer fra Holmegaardskolen, men der er også beskrevet erfaringer fra to andre skoler.

Erik Torm:

Flexibel tilrettelæggelse af skoleåret og lærernes arbejde - et inspirationsmateriale.

Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet, 1999.

Det er et inspirationsmateriale, som beskriver formålet med fleksibel planlægning og skoleledelsens opgaver i

den forbindelse. Desuden er der eksempler fra 10 forskellige skoler på fleksibel praksis, og hvordan man kommer i gang med fleksibel tilrettelæggelse. Materialet kan downloades fra www.f2000.dk (Se under fokuspunkt 2 - inspirationsmateriale).

Erik Wallin:

Fremtidens skole, Skole 2000 - et helhedssyn på pædagogik og fysisk miljø.

Carpe-serien, Gyldendal Uddannelse, 2001.

Projektet "Skole 2000" er et af de vigtigste udviklingsprojekter i den svenske skole i slutningen af 1990'erne. Bogen indeholder forfatterens refleksioner på baggrund af egen forskning og oplevet praksis i projektskolerne. Men først og fremmest giver bogen en vision om fremtidens fleksible skole. Denne skole bygger på et helhedssyn omkring pædagogik, organisation og det fysiske miljø. Klasselokalet og skoleskemaet eksisterer ikke længere som den grundlæggende ramme om undervisningens fleksible organisering. Skolen er en lærende organisation, hvor der arbejdes i team. Fremtidens skole frigør kreativitet og virkelyst hos skoleledere, lærere og elever.

Lise Tingleff Nielsen og Mette Løvbjerg:

Flexibel planlægning - teknisk fix eller pædagogisk mulighed.

CVU København og Nordsjælland KLEO, 2002.

Bogen sætter fokus på, hvordan man kan arbejde med fleksibel planlægning, så det ikke bare bliver et teknisk spørgsmål, men derimod en god anledning til at udvikle skolens læringsmiljøer. Bogen er opbygget som en række artikler, der kan læses og diskuteres hver for sig. Hver artikel præsenterer erfaringer fra en lang række skoler, som har givet sig i kast med fleksibel planlægning, ligesom forfatterne giver deres bud på, hvordan man kan gribe arbejdet an. Det understreges i bogen, at det kan være uhensigtsmæssigt, at arbejde ud fra et traditionelt ugeskema.



Projektorienterede forløb

I forbindelse med indførelsen af Atuarficialak er det blevet obligatorisk at gennemføre tværfaglige emne- og projektorienterede forløb i undervisningen.

Projektarbejde har været anvendt fra starten af dette århundrede inden for mere håndværksmæssige områder med afsluttende projektopgaver, hvor det har været en oplagt måde at fremvise sin faglighed på. Men det problemorienterede projektarbejde blev først udviklet fra begyndelsen af 70-erne i forbindelse med arbejdet på de højere og videregående uddannelser, blandt andet på seminarier, hvorfra det hurtigt bredte sig til folkeskolen som et pædagogisk arbejdsmonster.

Hvad er projektarbejde?

I "Grundbog i projektarbejde" definerer Berthelsen og Illeris projektarbejde som følger:

Projektarbejde definerer vi som et pædagogisk arbejdsmonster, hvor elever eller studerende - i samarbejde med lærere og evt. andre - udforsker og behandler et eller flere problemer i nær relation til den samfundsmæssige virkelighed, de forekommer i. Dette indebærer, at arbejdet skal give stadig stærkere oplevelse, dyberegående erkendelse og øget perspektiv, at problemerne angribes og belyses fra forskellige synsvinkler uafhængige af traditionelle faggrænser, og at valget af teorier, metoder og redskaber styres ud fra de valgte problemer. Læreren rolle er ikke blot at formidle viden, men også i solidaritet med eleverne at fungere som igangsætter, vejleder og konsulent. Arbejdet skal munde ud i et konkret produkt, der kan være en mundtlig fremlæggelse, en skriftlig rapport, eller være udtrykt i andre medier eller handlinger.

I et projektarbejde indgår der således blandt andet principperne om:

1. *Lærer-elevsamarbejde.* (Se artikel 6: Stilladsring)
2. *Udformning af et produkt.* Produktet kan bestå i en rapport, en udstilling, en film, en lysbilledserie, en avisartikel, en mundtlig fremstilling, drama osv.
3. *Problemorientering.* Et problem kan man opfatte som et psykologisk fænomen, og her kan man skelne mellem forskellige slags problemer: a) et erkendelsesproblem, der kan beskrives som forskellen mellem den viden, man har om et fænomen og nye oplysninger, som ikke umiddelbart kan forenes med den

viden, man har, b) et praktisk problem, der kan beskrives som en konflikt mellem, hvordan man mener noget bør være, og den måde det er på i virkeligheden, og endelig c) et teknisk problem, der kan beskrives som en konflikt mellem noget, man gerne vil gøre og mangel på de færdigheder, der skal til for at kunne gøre det. I "Projekt opgaven - sådan kan det gøres" udtrykker Signe Holm-Larsen det således: *Enkelt sagt kunne man sige, at udgangsspørgsmålet for erkendelsesproblemet er "Er det sandt at...?", mens udgangsspørgsmålet for det praktiske problem er "Er det godt at...?". Ved det tekniske problem er udgangsspørgsmålet "Hvordan er det muligt at?".*

I et problemorienteret arbejde kan alle tre typer problemer indgå hver for sig eller sammen.

Projektarbejde kan være en del af en pædagogisk praksis, der strækker sig fra en enkelt dag til flere år, fra en enkelt elev eller studerende til en hel skole eller institution, fra børnehaveniveau til voksenundervisning og fra selvstændige elever til yderst ansvarsbevidste elever.

Hvorfor projektarbejde i Atuarficialak?

Grønland er i dag både på det strukturelle og det økonomiske område udviklingsmæssigt et moderne samfund på linie med andre vestlige samfund, hvilket indebærer, at der stilles helt andre krav til den enkelte samfundsborgers faglighed og kompetencer (psykiske egenskaber) end de krav, der blev stillet i det traditionelle samfund.

I det moderne samfund, hvor valgmulighederne i modsætning til tidligere er enorme, må den enkelte samfundsborger kunne orientere sig og handle. Derfor må han/hun være i besiddelse af faglige kvalifikationer og psykiske egenskaber som selvværd og selvtillid, evne til samarbejde, ansvarsfølelse, respekt for andre mennesker, selvstændig tænkning og kritisk stillingtagen, evne til at give udtryk for egne meninger, holdninger og følelser, samt målrettethed og omstillingsparathed med videre - egenskaber, som er beskrevet i folkeskolens formål og grundlag.

Begrundelsen for at inddrage projektarbejde som undervisningsform/metode er, at den set i lyset af nyere

læringsteorier (for uddybning se Illeris: "Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx" og artikel 6: Stilladsering) netop tilgodeser den enkelte elevs mulighed for at tilegne sig den faglighed og de psykiske egenskaber, som er nødvendige for at klare sig i det moderne samfund.

Det konkrete projektarbejde

Det konkrete projektarbejdsforløb kan beskrives i følgende faser:

1. Introduktion: Formålet med introduktionen er, at læreren vækker elevernes interesse og engagement, giver faglig inspiration og provokation inden for det fagindhold/emne, man ønsker at arbejde med samt fastlægger de ydre rammer for arbejdsforløbet.

Et eksempel på et emne i en 9. klasse kunne være: Reklamens magt. De ydre rammer handler om gruppeinddeling og planlægning af grupperum (hvor kan vi arbejde?).

2. Emnevalget: Eleverne fordeler sig i grupper og vælger delemner. Hvad ønsker vi at koncentrere os om? Hvad interesserer os/optager os mest?

3. Problemformulering: Eleverne præciserer og konkretiserer deres problemstilling formuleret som spørgsmål. Eksempler kan være: Hvor mange reklamer møder vi på en enkelt dag? Hvordan påvirker reklamer os? Hvorfor er der reklamer i medierne? Hvordan skal en reklame udformes, for at vi ser den? osv.

4. Planlægningsfasen: Gruppen foretager den praktiske planlægning af det videre forløb, herunder tidsplanlægning, arbejdets organisering og fordeling i gruppen, valg af litteratur og andre hjælpemidler og aftaler med steder, hvor de vil søge viden. Her vil det være en god ide, at eleverne laver en logbog, hvori de skriver tid, planer og mål, samt hvad de nåede.

5. Udførelsesfasen: Eleverne bearbejder og løser de problemstillinger, de har sat op gennem undersøgelser og konfrontation med praksis, samtidig med at de får en stadig dybere indsigt i problemstillingen.

6. Produktfremstilling: Eleverne udarbejder et produkt, som skal formidles til andre.

7. Evaluering: Produktet fremlægges og vurderes af gruppen selv, lærere, andre elever og evt. forældre.

8. Efterbearbejdelse: Grupperne diskuterer: Hvilke erfaringer har vi gjort, og hvilken viden har vi tilegnet os?

Måske er der noget, der skal rettes eller ændres.

Om det problemorienterede projektarbejde kan man sige, at det er anvendeligt på alle tre trin i Atuarfitalak, da det er oplagt som tværfagligt forløb med lærerteams som organisationsform. Dog må man som lærer i problemformuleringsfasen være bevidst om, at problemstillingerne tager udgangspunkt i elevernes virkelighed og interesse, og at man som lærer reelt optræder som vejleder og konsulent. Herudover kan man sige, at det rummer den mulighed, som klasseundervisning ikke har, nemlig at elever på flere forskellige kompetenceniveauer kan arbejde sammen og lære noget i den samme undervisningssituation.



Litteratur og redskaber

Berthelsen og Illeris:

Grundbog i projektarbejde - teori og praktisk vejledning.

Unge pædagoger, 1985.

"Grundbog i projektarbejde" giver en kort og klar introduktion til projektarbejdets pædagogiske, psykologiske og samfundsmæssige grundlag, til projektarbejdets placering i skole og undervisning, og til projektarbejde set i forhold til den personlige og samfundsmæssige udvikling. Den giver tips og anvisninger til alle faser samt praktiske problemer i projektarbejdet. Bogen er skrevet til elever, studerende og undervisere på alle niveauer.

Mads Hermansen:

Læringens Univers.

Forlaget Klim, 1996.

"Læringens univers" er en bog om læring, hvori forskellige læringsteorier gennemgås og diskuteres, eksempelvis konstruktivisme, virksomhedsteoretisk læring, klassisk betingning osv. Læringsteoriene behandles i forhold til motivation, behov og personlighedsdannelse.

Knud Illeris:

Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx.

Roskilde Universitets forlag, 2001.

Al læring har tre dimensioner: en kognitiv, en psykody-

namisk og en social - samfundsmæssig dimension. Ud fra denne læringsforståelse gennemgås og udbygges en række nye og ældre læringsteorier og skaber en fælles forståelsesramme for læring, udvikling, socialisering og kvalificering.

Knud Illeris:

Tekster om læring.

Roskilde universitets forlag, 2000.

“Tekster om læring” indeholder 31 udvalgte tekster, der tilsammen giver en bred og alsidig belysning af lærings-teoriens mange områder og perspektiver. Teksterne spænder bredt fra Dewey over Vygotsky, Leontjev, Piaget, Eriksons, Rogers, Brunner og Ziehe.

Susanne Knudsen:

Projektarbejdets fortid og fremtid.

DLH, 1999.

I bogen beskrives projektarbejdets gennembrud i 70 -erne, projektarbejdets udfordring samt kampen mod en utidsvarende undervisning og fratagelse af kvalifikationsmuligheder.

H. J. Kristensen:

Pædagogik - Teori og Praksis.

Gyldendal, 1997.

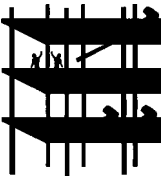
Bogen giver et overblik over vigtige emner i forbindelse med skolens aktuelle udvikling. Den tager problemstillinger op, der må overvejes, når der tages stilling til skolens opgave, indhold og arbejdsformer i fremtiden. Den pædagogiske teori diskuteres i sammenhæng med problemer i skolens og skolepolitikens praksis.

Signe Holm-Larsen:

Projektopgaven - sådan kan det gøres.

Folkeskoleafdelingen, 1998.

En beskrivelse af, hvad projektopgaven står for, emnevalg, problemstillinger og problemformuleringer, faglighed og tværfaglighed, vejledning, enkeltmands- eller gruppearbejde.



Stilladsering

Når man som lærer skal overveje et undervisningsforløb, er elevernes måde at lære på, også kaldet læring, indlæring eller tilegnelse, et vigtigt aspekt i disse overvejelser. Disse ord er udtryk for en forståelse af den proces, der fremkalder ny viden, færdigheder eller forståelse hos den enkelte elev.

Op gennem tiden har man haft flere forskellige forestillinger om, hvordan børn lærer. En forestilling er udtrykt ved forskellige metaforer: "krukke-metaforen" = undervisning er som at hælde vand på krukker; "sparekasse-metaforen" = undervisning er som at sætte penge ind på en bankkonto. Sparekassemetaphoren blev udviklet af Paolo Freire som en skarp kritik af den måde, hvorpå skolesystemet i diktaturstater i Sydamerika udbyttede og undertrykte almindelige bønder. På samme måde lancerede Steen Larsen i Danmark i 90-erne metaforen "tankpasser-pædagogik" som en generel kritik af opfattelsen af læring som overførsel af viden fra lærer til elev. Med andre ord en kritik af troen på, at læreren er den aktive, der fylder viden på eleven, som er den passive.

En anden forestilling om læring afspejles i den laissez-faire orienterede pædagogik, hvor alt er godt, bare barnet er aktivt - læreren blander sig ikke. Denne forestilling møder vi stadig i folkeskolen i dag.

En tredje forestilling om, hvordan børn lærer, er den stilladsbaserede instruktion også kaldet "scaffolding-metaforen" eller "stilladsering-metaforen", som for alvor blev kendt i 90-erne.

Hvad er stilladsering?

Stillads-/scaffolding-metaforen bliver af Meyer defineret som følger:

"Scaffolding-metaforen er ikke, at læreren bygger stilladset, mens den lærende bygger viden, men at lærere og den lærende sammen sætter et stillads og konstruerer en ydre ramme af fælles forståelse. Stilladset fjernes gradvis, og den lærende fuldfører konstruktionsprocessen ved at overtage ejerskabet og bruge den nyligt erhvervede viden." (Meyer i *Danmarks Pædagogiske Tidsskrift - 1/2001, Bjørnshave m.fl.: Scaffolding - Stilladsering*)

Stillads-metaforen bliver således ifølge definitionen et billede på, hvordan forholdet mellem lærer og elev bør være i en læringssituation, for at eleven kan lære

noget.

I dag er det en udbredt opfattelse, at læring er socialt baseret og en subjektiv konstruktion, dvs. at eleven opbygger sin viden i interaktion/samspil med andre - en opfattelse, der bygger på Vygotskys læringsteori. Den basale antagelse i denne teori er, at lære- og udviklingsprocesser optræder i dialektisk vekselvirkning, forstået på den måde, at læreprocesser sætter gang i udvikling af mentale funktioner og strukturer, hvorefter de udviklingsmæssige fremskridt skaber mulighed for ny læring i en spiralbevægelse mod mere veludviklede kognitive og handlemæssige kvalifikationer og kompetencer.

På denne baggrund konstaterer Vygotsky, at instruktion går ud på, at man som mere vidende eller kompetent (lærer, pædagog, forælder, kammerat osv.) støtter en mindre vidende i dennes læreproces. Hvis støtten er afstemt efter den lærendes potentielle formåen, vil den vække og igangsætte en række indre udviklingsprocesser, som gør det muligt for den lærende at forlade vantetanke- og handlemønstre for at søge nye. Hvis det lykkes, skaber instruktionen "zonen for nærmeste udvikling". *"Forskellen mellem niveauet for løste opgaver, der kan klares under vejledning og ved den voksnes hjælp, og niveauet for løste opgaver, der kan klares selvstændigt, er zonen for barnets nærmeste udvikling."* (Vygotsky: *Jan Tønnes Hansen m.fl.: Stilladsering - en pædagogisk metafor.*)

I overensstemmelse hermed fastlog Vygotsky, at instruktion kun er nyttig, hvis den fører til udviklingsfremmende læreprocesser, dvs. at optimal instruktion er den støtte, som er passende afstemt efter forholdet mellem den lærendes aktuelle og potentielle udviklingsniveau.

Hvorfor stilladsering?

Ifølge Vygotskys læringsteori er læring en subjektiv konstruktion på basis af det, eleven allerede har lært i samspil med andre. Et læringssyn, som også ligger bag undervisningsdifferentieringsprincippet. Her kalder man den subjektive konstruktion og samspillet i en læringsproces for henholdsvis det individuelle aspekt og det sociale aspekt, undervisningsdifferentieringens to ben. Et sådant læringssyn indebærer, at læreren må respektere elevernes aktuelle forståelse, og at undervisningen bevidst må bygge på netop det, den enkelte elev rent faktisk ved og kan og ikke på en forestilling om, at klassen

i fællesskab har lært det, og kun det, der er blevet undervist i. Læreren må også medtænke den viden, som børnene har tilegnet sig uden for skolen.

Begrundelsen for at inddrage scaffolding-metaphoren er da også, at den i høj grad kan opfattes som en måde at differentiere undervisning på. Skolen skal være et sted, hvor alle har mulighed for at lære noget, et godt alternativ til både den stramt målrettede kundskabsformidling og den laissez-faire orienterede pædagogik.

Hvad er karakteristisk for stilladsering?

Stilladsbaseret instruktion er karakteriseret ved:

1. Lærerstøtte: Med lærerstøtte menes, at læreren støtter eleven i at nå de mål, som eleven har haft en væsentlig indflydelse på selv at formulere.

2. Overførsel af ansvar for læreprocessen: Den stilladsbaserede instruktion vægter ikke blot elevens tilegnelse af viden og kundskaber, men også tilegnelse af redskaber, som senere sætter ham/hende i stand til selv at løfte en tilsvarende opgave.

3. Dialog: Samspillet mellem lærer og elev tænkes altid som en kreativ dialog, hvor lærer og elev i et samspil er med til at sætte mål for den pædagogiske interaktion.

4. Ikke vurderende samarbejde: Læreren presser ikke sine meninger og holdninger ned over elevens måde at håndtere en given problemløsning på.

5. Instruktion på et passende niveau: Stilladset fungerer som en hjælpende hånd i forhold til den situation, eleven befinder sig i. For megen hjælp kan føre til, at eleven forsvinder og drukner i den fra lærerens side velmente hjælp, og omvendt kan for lidt hjælp føre til, at eleven overlades til sig selv og sidder alene tilbage med de vanskeligheder, som han/hun befinder sig i.

6. Fælles deltagelse: Det er lærerens opgave at give eleven stadig mere plads til at deltage i at formulere, hvad der egentlig er problemets kerne, og hvordan problemet kan løses.

For yderligere forståelse af, hvordan man kan medtænke stilladsering-metaphoren i undervisningen, henvises til artiklerne: 3: Portfolio og 7: Storyline-metoden.



Litteratur og redskaber

I. Bråten og Thurmann-Moe:

Den nærmeste udviklingszone in Bråten (red.), Vygotsky i pædagogikken.

Cappelen, Akademisk forlag, Oslo, 1996.

I bogen "Vygotsky i pædagogikken" finder man et kapitel om barnets nærmeste udviklingszone, som er en beskrivelse af, hvordan det enkelte individ ifølge Vygotsky udvikler erkendelse, eller sagt på en anden måde tilegner sig den kultur, som de fødes ind i.

Cecilie Falkenberg og Erik Håkonsen:

Storylinbogen - En håndbog for undervisere.

Kroghs Forlag, 2000.

Storylinebogen giver bl. a. en systematisk gennemgang af undervisningsmetoden og læringssynet bag metoden, det social-konstruktivistiske, og i den forbindelse princippet om undervisningsdifferentiering.

Jan Tønnes Hansen m. fl.:

Stilladsering - en pædagogisk metafor.

Klums forlag, 1999.

I bogen relateres stilladstænkningen til teori og forskning om så forskellige områder som motiv, sprogudvikling, selvet og tilværelseskompetence, kommunikation, læring af praktiske færdigheder samt undervisning i matematik og dansk.

M. Hermansen:

Læingens univers.

Gyldendal, 1996.

I "Læingens univers" gennemgås og diskuteres en række læringsteorier, klassisk betingning, operant betingning, konstruktivisme, virksomhedsteoretisk læring og eksistentiel læring. Teorierne behandles i forhold til motivation, behov og personlighedsdannelse.

Knud Illeris:

Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx.

Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Al læring har tre dimensioner: en kognitiv, en psyko-dynamisk og en social - samfundsmæssig dimension. Ud fra den læringsforståelse gennemgås og udbygges en række nye og ældre læringsteorier og skaber en fælles forståelseramme for læring, udvikling, socialisering og kvalificering.

Steen Larsen:

Den ultimative formel for effektive lærerprocesser.

Udgivet af Steen Larsen på eget forlag, 1998.

I bogen opstiller forfatteren en formel, der definerer, hvad effektive lærerprocesser er. En formel, der kan forstås af alle, første gang man møder den, den kræver ingen forudsætninger.

Per Fibæk Laursen:

Didaktik og kognition.

Gyldendal, 2000.

Didaktik er læren om undervisning. Kognition er viden og forståelse som psykiske processer. Bogen giver en grundlæggende indføring i didaktikkens væsentlige temaer og henvender sig særligt til kommende lærere og lærere.

Dion Sommer:

Barndomspsykologi.

Reitzel, 1997.

Bogen handler om barndommens psykologi - et perspektivskifte, barndommen: Forestillinger i tiden. Kulturintegration og kompetenceudvikling - barnets kulturtilegnelse. Den moderne familie som udviklingsarena. Fra modercentrisme til fædre som social realitet. Selvets dannelse. Selvets dannelse - en teori om kompetencebarnet. Barndomspsykologi: et fremtidsperspektiv.



Storyline-metoden

Da storyline-metoden blev introduceret i Danmark, blev den kaldt den skotske metode eller den skotske pædagogik.

I dag bruges storyline-metoden som en international betegnelse, der kan oversættes direkte til grønlandsk som oqaluttualiaq najoqqutaralugu atuartsineq. Det vil på dansk sige at følge en fortælling-metode. For at undgå uklarhed bruges her den internationale betegnelse: storyline-metoden.

Hvad er storyline-metoden?

Storyline-metoden henviser til en bestemt undervisningsmåde, der blev skabt i Skotland i slutningen af tresserne. Cecilie Falkenberg (se litteraturlisten) definerer storyline-metoden sådan:

Storyline-metoden består i tematiske, problemorienterede undervisningsforløb, hvor det karakteristiske er, at undervisningen ikke kredser om et centralt emne, men er fremadskridende som en fortælling - følger en storyline. Børnene bliver ikke belært, men udfordret. De lærer i en oplevelsespræget tilgang ved at opdage, udforske, reflektere, samtale og handle. De kommer i fortællingens univers til at arbejde med den virkelighed, de kender, så de udvider deres forståelse af verden - understøttet af visualiseringen af deres forestillinger. En vigtig pointe er, at børnene hele tiden bliver klar over, at deres egen kreative og argumenterede tænkning er værdifuld.

(Mine understregninger).

Storyline-metodens formål

Steve Bell skriver i bogen Storyline-pædagogikken (se litteraturlisten):

Storyline-metodens hovedformål er at skabe en sammenhæng (en fortælling), baseret på tre elementer:

- personer
- tid
- sted

Til dette tilføjer Cecilie Falkenberg:

- at det i stedet for personer kan være andre væsener
- at der så foregår et eller andet - nogle hændelser.

Ud fra disse grundelementer skabes der et *tematiseret*

undervisningsforløb med et *fælles mål*, hvor eleverne

- tænker og handler
- er kreative
- samarbejder
- tager medansvar
- tilegner sig viden, kundskaber og færdigheder
- udvikler deres handlekompetencer
- arbejder i konkrete situationer

I dette undervisningsforløb er lærerens rolle at

- skabe et trygt og demokratisk undervisningsmiljø
- have overblik - sætte temaet i relation til målet
- danne en ramme for temaet
- medinddrage fagenes centrale kundskaber og færdigheder
- medinddrage eleverne bl.a. med nøglespørgsmål.

Principper i storyline-metoden

- Børn ved noget, når de starter i skolen - børnene skal vide, at deres viden er brugbar.
- Arbejdet i skolen skal være relevant for børn - børnene lærer, at det er nødvendigt at være aktive i læreprocessen.
- Børn skal opleve helhed og sammenhæng i skolens hverdag - børnene skal have tid til at fordybe sig.
- Børns ansvarlighed og engagement i skolen er afhængig af deres medbestemmelse og indflydelse på undervisningen - børnene er med til at planlægge og realisere temaet.
- Børn skal arbejde konkret og kreativt i skolen - veksle mellem ideer og realisering, sådan at læringsprocessen bliver fremadskridende.
- Børn skal afprøve deres viden i forhold til "det virkelige liv" - børn udbygger deres erfaringer og tilegner sig ny viden og opbygger dermed deres egen forståelse. Den nye tilegnede viden skal i slutningen af forløbet afprøves med "virkeligheden", f.eks. ved museumsbesøg.

I takt med indførelsen af skolereformen bliver hele skolesystemet grundlæggende anderledes end den folkeskole, som vi kender i dag. Undervisning med én lærer, ét fag, ét skema og én klasse vil blive mere sjældent, og i stedet for undervises der i tværfaglige forløb og i ikke-

aldersdelt undervisning. Lærerne vil komme til at arbejde meget mere i teams.

Ved at anvende storylinemetoden kan man tilrettelægge en undervisning, der ligger meget tæt op ad folkeskolens nye formål og grundlag. De begreber, der er brugt i folkeskolens nye formål, indgår også i storyline-metoden, hvor eleven lærer individuelt, men i samarbejde med andre elever.

Konkrete storyline-forløb

Konkrete storyline-forløb kan gennemføres som følger:

- 1) Introduktion. Sammen med eleverne fastlægger læreren rammerne omkring storyline-forløbet. Eleverne kommer med forslag til, hvor historien skal foregå. Eleverne kommer med forslag til, hvilke personer eller historier, de vil arbejde med, idet storyline-forløb kan gennemføres på forskellige måder - eleverne kan fx arbejde selvstændigt eller i grupper med hver sin person eller med en samlet historie.
- 2) Fastlæggelse af nøglespørgsmål. Sammen med eleverne fastlægger læreren nøglespørgsmålene. Hvilke spørgsmål skal stilles og besvares, for at historierne kan udfolde sig? Fx kræver en historie om en ekspedition til Amazonregnskoven indsigt i dennes biologiske og naturgeografiske forhold.
- 3) Delprojekter. Sammen med eleverne planlægger læreren delprojekter i forbindelse med nøglespørgsmålene; fx kan et besøg på en fiskefabrik være en del af baggrundsviden til et storylineforløb om arbejdspladser.
- 4) Udførelsesfasen. Eleverne arbejder med deres historie.
- 5) Samlingsfasen. Sammen med eleverne samler læreren historierne til et samlet hele.
- 6) Evalueringen. Den færdige historie fremlægges og vurderes af eleverne sammen med lærerne og evt. andre målgrupper.



Litteratur og redskaber

Red. Ingelise Jørgensen og Anelise Birkvad Rasmussen: **Storyline-pædagogikken. Nye veje til tværfaglighed og undervisningsdifferentiering.**

Gyldendal, 1994.

En "grundbog" for storyline-metoden. De 10 forfattere behandler deres egne emneområder meget inspirerende. Bogen dækker over storyline-metodens historie til konkrete storyline undervisningsforløb.

Cecilie Falkenberg og Erik Håkonsson:

Storylinebogen. En håndbog for undervisere.

Kroghs Forlag, 2000.

Redaktørerne af bogen skriver selv, at den er "En håndbog for undervisere". En grundig og omfangsrig gennemgang af den teoretiske baggrund, undervisning i forskellige fag efter storyline-metoden og status over storyline-metoden specielt i Danmark.

Cecilie Falkenberg:

Storyline-metoden i forhold til konstruktivistiske læringssyn.

DLH, 1994.

En opgave fra Danmarks Lærerhøjskole om storyline-metoden og det konstruktivistiske læringssyn. Teoretisk opgave over Jean Piagets teori og storyline-metodens læringssyn.

Cecilie Falkenberg og Sigrid Madsbjerg:

Man ska' ku' læse..., og Med venlig hilsen 3.@.

2 videoer udgivet af forfatterne og Dansklærerforeningen. Nordisk bogproduktion, 1966.

Begge videoer er informative og handler om, hvordan man konkret underviser efter storyline-metoden. Der medfølger hæfte til hver video.

Desuden kan der søges efter andet materiale om storyline-metoden på Internettet, bl.a. på: www.acskive.dk



De mange intelligenser

Hvad er de mange intelligenser?

Teorien om de mange intelligenser er udviklet af den amerikanske forsker Howard Gardner (i resten af artiklen HG) og bygger på, at mennesket ikke har en, men flere intelligenser, der nødvendigvis arbejder sammen for at mennesker kan udføre konkrete handlinger i praksis. Teorien er under stadig udvikling, og man har ikke udelukket, at der findes en overordnet intelligens, der sørger for dette samarbejde. HG og hans medarbejdere har defineret en række kriterier for, hvad der kan betegnes som en særskilt intelligens. Disse kriterier omfatter bl.a., om der findes personer, der udviser evner inden for området helt ud over det sædvanlige, og hvorvidt den pågældende intelligens helt eller delvis kan lokaliseres i en særlig del af hjernen. En uddybning af dette kan findes i den efter artiklen anførte litteratur.

HG og hans medarbejdere startede med at definere 7 intelligenser. Disse er senere blevet udvidet til 8, og der arbejdes fortsat på at kortlægge flere.

De 8 intelligenser er (set ud fra en lærer/elev synsvinkel):

1) *Visuel/rumlig intelligens*

Karakteriserer børn, som lærer bedst visuelt, og som organiserer ting rumligt. De kan lide at få illustreret visuelt, hvad der tales om, for at kunne forstå. De kan lide tabeller, diagrammer, kort, illustrationer, kunst, puslespil og kostymer - alt, hvad der fanger øjet.

De kan lide at tegne, male, dagdrømme, skrible og bygge. De er gode til at forestille sig ting og fornemme ændringer, til at læse kort og huske ting i billeder.

De har brug for tegnematerialer, farver, maling, film, rumlige byggematerialer og puslespil.

2) *Sproglig intelligens*

Karakteriserer børn, som demonstrerer styrke i det sproglige: tale, skrive, læse og lytte. De kan lide at fortælle historier og argumentere.

De er gode til at huske navne, steder og tidspunkter.

De har brug for bøger, bånd, skriveredskaber, logbøger, diskussioner, oplæsning og samtaler.

Disse elever har almindeligvis haft succes i det traditionelle klasseværelse, fordi deres intelligens passer til traditionel undervisning.

3) *Logisk/matematisk intelligens*

Karakteriserer børn, som viser forkærlighed for tal, logisk tænkning og problemløsning. De kan lide at lave eksperimenter, lave hovedbrud og undersøge ting.

De er gode til at arbejde med tal, løse opgaver, kategorisere, finde sammenhænge og forudsige ting.

De har brug for videnskabelige materialer såsom måleinstrumenter, vægte, computere osv.

Dette er en anden gruppe, der typisk har klaret sig godt i traditionelle undervisningssituationer.

4) *Kropslig/kinæstetisk intelligens*

Karakteriserer børn, som oplever læring bedst gennem aktivitet.

De er gode til at dyrke sport, danse, spille teater og at arbejde håndværksmæssigt.

De har brug for rollespil, drama, bevægelse, ting, de kan bygge og praktisk indlæring.

De vil gerne have fysisk kontakt og er børn, der handler. De bliver rastløse ved for få pauser. Disse børn er ofte blevet stemplede som "uroelige" i traditionelle klasse miljøer, hvor de er blevet bedt om at sidde stille.

5) *Intrapersonel intelligens*

Karakteriserer børn, som er i særlig harmoni med deres egne følelser, værdier og ideer. De tænker dybt over tingene og kan virke reserverede, men de har faktisk en ret god fornemmelse for, hvad de lærer, og hvordan det relaterer til dem selv.

De er gode til at arbejde alene og i eget tempo. De er vedholdende og trofaste over for mål.

De har brug for logbøger, individuelle opgaver, tid til sig selv og en stille krog til selvstudium og refleksion.

6) *Interpersonel intelligens*

Karakteriserer børn, som er meget udadvendte og orienterede mod andre mennesker, og som lærer i grupper eller med en makker.

De er gode til at lede og organisere, mægle, være sammen med andre og indgå i et fællesskab.

De har brug for at kunne samtale, samarbejde, undervise og dele deres erfaringer med andre.

Disse børn er måske blevet rubricerede som "snakkesalige" eller som nogle, der er alt for interesserede i det sociale liv i undervisningssituationer.

7) *Naturalistisk intelligens*

Karakteriserer børn, som er meget glade for udeliv, dyr og ekskursioner.

De er gode til at identificere og organisere, at opdage uventede ligheder, at forudsige og at se forbindelser og mønstre i tilværelsen.

De har brug for ting til eksperimenter, hvor de kan ordne og systematisere og skabe orden i kaos.

8) *Musikalsk intelligens*

Karakteriserer børn, som lærer godt ved hjælp af sange, mønstre, rytmer, instrumenter og musikalsk udtryk.

De er gode til at opfatte lyde, huske melodier og lægge mærke til rytmer.

De har brug for adgang til musikinstrumenter, fællessang, baggrundsmusik og lydkulisser.

Den danske oversættelse af begrebet er måske lidt misvisende, da mønstre og rytmer ikke udelukkende går på musik, men skal forstås meget mere bredt. HG og den gruppe, han arbejder med, er begyndt at overveje, om denne intelligens ikke skulle have været sammen med den visuel-ruelige intelligens i stedet for at betragtes som en intelligens for sig.

Hvorfor er dette vigtigt at medindrage i undervisningen?

At elever er forskellige, lærer forskelligt, har undervisere altid vidst. Det gode ved MI-teorien er, at vi får åbnet øjnene for, at uanset hvilke styrkesider et barn har, bør de tilgodeses i undervisningen. Alle mennesker indeholder i større eller mindre grad alle intelligenser, og derfor har børn ofte lettere ved at lære noget svært og vanskeligt tilgængeligt, hvis man har fundet deres styrkeside, deres "læringskanal", og bruger den som indfaldsvinkel.

At sætte det enkelte barn i centrum er en del af Atuarfitsialak, og med MI-teorien har vi et redskab til at gøre dette.

De afsluttende prøver i folkeskolen har indtil nu tydeligt vist, hvad det er, samfundet og skolen har anset som vigtigt. Eleverne bliver prøvet i grønlandsk, dansk, engelsk, matematik og fysik. Det vil sige, at man udelukkende har anset den sproglige og matematiske intelligens som værende vigtige. Evnen til samarbejde, forståelse af andre mennesker, musiske evner, forståelse af naturen og mange andre evner er vigtige i erhvervslivet og i livet som sådan. Så hvis vi ønsker, at børn skal lære for livet og ikke kun for skolen, må vi tilgodesse alle de forskellige evner, børn er i besiddelse af. Desuden er det vigtigt for børn at arbejde med områder, de behersker, for derigennem at opbygge selvtillid til at gå ind i de områder, de har svært ved.

Hvordan? - konkrete forslag

En af de måder, man kan få MI-teorien ind i den daglige undervisning på, er gennem klasseværelsets indretning. Der skal være materialer og muligheder for at arbejde med alle intelligenserne. Der skal eksempelvis være plads til, at børn, der er krops-kinæstetisk orienterede, kan udfolde sig, der skal være rytmeinstrumenter, farver, et hjørne hvor man kan sidde i fred og ro, muligheder for eksperimenter osv.

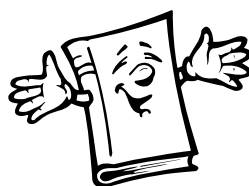
Værkstedsundervisning bliver heldigvis mere og mere udbredt, og man kan tilrettelægge sine værksteder ud fra intelligenserne - eller fra nogle af dem.

I arbejdet med portfolio, logbog og handleplaner kan man med fordel tage udgangspunkt i de otte intelligenser og sammen med den enkelte elev indkredse, hvilke styrkesider eleven besidder.

I al undervisning kan man i tilrettelæggelsesfasen tage hensyn til intelligenserne, både i almindelig klasseundervisning og i tværfagligt arbejde.

Det er et mål, at der skal undervisningsdifferentieres, og MI kan være en af måderne at gøre det på. Men man skal ikke nødvendigvis altid tilgodesse alle intelligenser.

Der er især i USA, men også i andre lande, bl.a. Danmark, skoler, som er opbygget over teorien om de mange intelligenser. Både den fysiske indretning af skolerne, formål, fagmål og tilrettelæggelse af læringsituationer er udviklet efter MI-teorien. Mange af disse skoler kan findes på Internettet.



Litteratur og redskaber

Howard Gardner:

De mange intelligensers pædagogik.

Gyldendal, 1997. ISBN: 87-002-9642-2

En samling af artikler udvalgt af Per Fibæk Laursen. Stiller følgende centrale spørgsmål: Hvad er intelligens? Hvordan er menneskets evner struktureret? Hvad er kreativitet? Hvordan tænker og lærer vi? Hvad er viden og kunnen? Hvordan bør man undervise?

I denne samling af Howard Gardners bedste artikler, udvalgt og indledt af Per Fibæk Laursen, er Gardners provokerende og omdebatterede svar på disse grund-

læggende spørgsmål.

Howard Gardner:

Sådan tænker børn - sådan lærer de.

Gyldendal, 1999. ISBN: 87-003-1698-9

Hvorfor lærer børn ikke det, det egentlig var skolernes hensigt at lære dem? Hvordan kan det gøres bedre?

Howard Gardner sammenholder i denne bog den nyeste kognitionsvidenskab med de erklærede undervisningsmål - og påviser, hvorledes de mest udbredte undervisningsmetoder, institutioner og materialer stemmer dårligt overens med det menneskelige sind og vore naturskabte indlæringsmønstre. Bogen munder ud i talrige konstruktive forslag til omstrukturering af undervisningen.

Bogen er en oversættelse af "The unschooled Mind", der oprindeligt er udgivet af Basicbooks i 1991. "En uvurderlig bog for lærere, administratorer, forældre og politikere." (New York Times).

Mogens Hansen:

Intelligens og tænkning.

Åløkke, 1997. ISBN: 87-592-2077-5

I denne bog er der et afsnit om Luria og hans hjerneforskning. Desuden er der beskrivelse af modulteorien med et særligt afsnit om MI. Meget spændende bog, som giver forståelse for baggrunden for MI.

Howard Gardner:

Den Intelligente Skole.

Gyldendal, 1999. ISBN: 87-00-31696-2

Bogen giver et dækkende indtryk af de indhøstede erfaringer med praktisk anvendelse af Gardners teorier.

Howard Gardner:

Disciplin og Dannelse.

Gyldendal, 2001. ISBN: 87-00-48178-5

I denne bog samler Gardner trådene fra sine tidligere værker i en ny syntese henvendt til lærere, forældre og offentligheden i almindelighed. Han udforsker store spørgsmål, som hvad man forstår ved et dannet menneske, og hvordan enhver elev og studerende kan opnå dannelse.

Thomas Armstrong:

Mange Intelligenser i Klasseværelset.

Adlandia, 1998. ISBN: 87-98-1179-1-2

Thomas Armstrong beskriver hvordan lærere kan bringe Howard Gardners teorier ind i den daglige undervisning og opdragelse.

Der er mange gode forslag i bogen, men også nogle man skal overveje brugen af. F.eks. testning af børn og voksne ud fra MI. Det kan godt se ud til, ud fra denne bog, at man altid skal bruge alle intelligenser i sin undervisning, men dette er ikke meningen ifølge HG.

Desuden er der kommet mange sider på Internettet om MI inden for de sidste par år.



Undervisning i sprog på tværs af fagene

Hvad betyder undervisning i sprog på tværs af fagene?

Ved "undervisning i sprog på tværs af fagene" forstår man, at der undervises *på* sproget eller sprogene i andre fag og ikke i sproget eller sprogene i selvstændige sprogtimer. Andre steder kaldes det for indholdsbaseeret sprogundervisning. Læreplanen til en sådan undervisning bygger i sin kerne på faglige emner og ikke på sproglige former, funktioner, situationer eller færdigheder. Målet er en kommunikativ kompetence, men den nås gennem en læreproces om andre fag som matematik, naturfag, samfundsfag og litteratur, hvor sproget udvikles gennem den praktiske og bevidste anvendelse. Der bruges autentiske tekster, som naturligvis ofte er sprogligt tilpassede, og aktiviteterne fokuserer på elevernes forståelse af og evne til nuanceret og korrekt at udtrykke et betydningsbærende indhold, som er afpasset efter deres sproglige, intellektuelle og følelsesmæssige behov. At lære sprog bliver derved ensbetydende med at udvikle evnen til at forstå og give udtryk for et vedkommende indhold.

Hvorfor?

Undervisning i sprog på tværs af fagene er i sin konsekvente form en forholdsvis ny pædagogisk tilgang til sprogundervisning. De første forsøg finder man i Canada i 1960'erne med den såkaldte "immersion"-undervisning, der ofte oversættes til "sprogbad" på dansk. I begyndelsen blev undervisningen først og fremmest udviklet til at lære engelsktalende børn fransk. I de første udviklingsarbejder gennemførte man fra begyndelsen af børnehaveklassen en konsekvent undervisning i alle emner på fransk af lærere med fransk som modersmål. Børnene havde dog lov til at bruge deres modersmål, og lærerne var tosprogede. Først fra tredje skoleår indledte man tillige en undervisning i og på engelsk for så senere at trække denne undervisning op. I de længerevarende forsøg var det således almindeligt, at man underviste i og på børnenes førstesprog i cirka halvdelen af skoletiden fra 6. skoleår. Evalueringerne viste, at forsøgsklasserne opnåede bedre resultater end kontrolklasserne i fransk, om end deres resultater ikke var på højde med elever med fransk som førstesprog. I det lange løb var de også fuldt ud på højde i engelsk med engelsktalende elever fra engelsksprogede klasser, ligesom de i matematik og naturfag klarede sig

på mindst samme niveau som elever, der var undervist på deres førstesprog.

Der blev hurtigt igangsat andre pædagogiske udviklingsarbejder, således at man nu finder mange varianter af immersion-undervisning: total og delvis, tidlig og sen, hvor "sen" ofte betyder senere end i otteårsalderen, ligesom målsproget ikke altid er fransk.

Forsøgene underbygger nyere teorier, der siger, at man tilegner sig sprog for at kunne forstå og give udtryk for indhold, og at sprogtilægnelsen først og fremmest bygger på et rigt og varieret input på eller (helst) lige over børnenes sproglige niveau.

Senere evalueringer viser dog, at nok var eleverne blevet vældig gode i lytteforståelse, ligesom de talte flydende og gerne tog initiativ i en samtalsituation, men deres sproglige korrekthed i den mundtlige og skriftlige sprogbrug på målsproget var ikke helt på et niveau, som man ville forvente efter mange års undervisning.

Dette søger man at overvinde ved at kombinere "input-modellen" med en "output-model", hvor eleverne som en del af undervisningen skal producere længere sammenhængende mundtlige og skriftlige tekster med vægt på korrekthed. Herved får de mulighed for at opstille og arbejde med hypoteser om, hvordan målsproget fungerer og afprøve disse hypoteser sammen med kammerater og lærere. Dette passer godt med nyere sprogtilægnelsesteorier, der nok stadig betragter input som en grundlæggende proces i sprogtilægnelsen, men kombinerer den med hypotesedannelse, hypoteseprovning og feedback. Herved kombinerer man en indholdsbaseeret sprogundervisning med en fokus også på sproglig form. På denne måde er immersion-undervisningen blevet udviklet, således at man adskillige steder siden midten af 1990'erne har arbejdet med at inddrage tankegangen i den almindelige fremmedsprogsundervisning, som man derfor kalder indholdsbaseeret fremmedsprogsundervisning. Argumentet herfor er, at man herved fremmer en undervisning, der på én gang er elevcentreret og funktionel, og som fremmer en kommunikativ kompetence hos eleverne.

Hvordan?

Der er utallige varianter af undervisning i sprog på tværs af fagene. Hvis man vil starte forsigtigt, kan man arbejde

med en mere traditionel sprogundervisning og med mellemrum indflette en emnebaseret eller tematisk undervisning, eventuelt gennem storylinemetoden. Disse emner kan så med tiden komme til at fylde mere og mere. En forudsætning for det er, at der vælges emner, som sproglæreren fagligt kan stå inde for. I forlængelse af dette eller uden en sådan indledende aktivitet kan man på en skole beslutte at etablere en egentlig indholds-baseret undervisning ved at sammenkoble sprogundervisning med fag. Her har man igen flere valgmuligheder: man kan planlægge en undervisning, hvor sproglærer og faglærer arbejder tæt sammen, men man kan også integrere sprogundervisningen helt i faget. Det forudsætter naturligvis, at det gennemføres af en lærer, der på en gang er sproglærer og lærer i et andet fag.

I begge tilfælde starter planlægningen i faget. Det er det faglige indhold, der er kernen i undervisningen, og som styrer progressionen. Der indledes altså med en analyse af det faglige indhold, men hertil kobles en analyse af de sproglige færdigheder og funktioner, man vælger at fokusere på i den integrerede undervisning. Den største fare er, at man planlægger de to elementer hver for sig og lader dem forløbe parallelt, uden at de i praksis bliver integreret. Så opnår man ikke en reel indholds-baseret sprogundervisning. Det forudsætter, at lærerne accepterer den dobbelte identitet som såvel faglærer som sproglærer.

Det viser sig ofte, at et centralt sproglig problem for en sådan undervisning er elevernes ordforråd. Det gælder ikke så meget de egentlige fagudtryk. Dem skal man som lærer i et fag nok være opmærksom på. Men det viser sig, at en stor del af det ordforråd, som man i almindelighed ikke betragter som fagligt, alligevel er fag-specifikt. Det kan være ord som for eksempel 'kvist' eller 'vandløb'. Det er ikke egentlige fagudtryk, men de vil nok først og fremmest optræde i emner af henholdsvis biologisk og geografisk art og ikke i den mere almene kommunikation. Det er ikke mindst i sådanne tilfælde, at der er behov for at inddrage et konsekvent arbejde med ordforråd i undervisningen. Men det samme gælder ordforråd, som markerer den logiske sammenhæng og opbygning af en tekst, de sproglige elementer, der får en række sætninger til at blive en sammenhængende og meningsfuld tekst - og så er vi godt på vej over i et sprogligt arbejde som en forudsætning og samtidig som en konsekvens af arbejdet med det faglige indhold af undervisningen.

Undervisning i sprog på tværs af fagene får også konsekvenser for organiseringen af eleverne i klassen. Den hyppigste form for elevorganisering er uden tvivl klasseundervisningen, og herefter kommer det individuelle arbejde. Begge former kan give udmærkede anledninger til faglige og dermed sproglige input. Men hvis eleverne skal have mulighed for at bearbejde disse inputs, danne

sig hypoteser om deres indholdsmæssige betydning, afprøve disse hypoteser og få feedback på dem, så må de nødvendigvis også have mulighed for at arbejde i grupper eller par. Kun gennem et sådant samarbejde får de lejlighed til at integrere det sproglige og det faglige arbejde. Men sådan et samarbejde er også noget, der skal læres ved at blive praktiseret.

I sin konsekvente form er en undervisning i sprog på tværs af fagene ikke noget den enkelte lærer kan gennemføre alene. Det forudsætter, at skolen som helhed beslutter sig for det, og at lærerne går ind for, at de på én gang er fag- og sproglærere. I realiteten har al undervisning jo altid også været sprogundervisning - men den bliver bedre, hvis man som lærer og skole også accepterer det og tager konsekvensen af det.



Litteratur og redskaber

Som det fremgår, inddrager den dansksprogede litteratur udelukkende tematisk arbejde, og eksemplerne stammer primært fra undervisningen af tosprogede elever (børn af indvandrere og flygtninge). Vil man læse om indholds-baseret sprogundervisning i form af sprogundervisning integreret i de øvrige fag skal man (endnu) primært gå til engelsksproget litteratur.

Dorthe Bach:

Undervisning af tosprogede elever i almindelige klasser. Storyline mellem flere kulturer.

S. 30 - 34 i: Ufe-nyt nr. 1. København: Undervisere af tosprogede elever, 1998.

Beskrivelse af et storylineforløb om børn i andre lande i en klasse med såvel etsprogede (med dansk som modersmål) som tosprogede elever. I arbejdet integreres fagene dansk, dansk som andetsprog og orientering.

Donna M. Brinton and Peter Master (eds.):

New Ways in Content-Based Instruction.

Alexandria, USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 1997. 302 sider.

Bogen indeholder en lang række kortfattede beskrivelser af aktiviteter og kortere undervisningsforløb med afgrænsede mål for forskellige aldersklasser og niveauer. De kan naturligvis ikke betragtes eller bruges som op-

skrifter, der kan følges slavisk, men de udgør et meget bredtfaavnende idékatalog til emnebaseret sprogundervisning eller mere systematisk sprogundervisning på tværs af fagene, som den enkelte lærer eller lærergruppe kan tilpasse til den konkrete undervisning.

Anna Uhl Chamot & J. Michael O'Malley:
The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach.
Addison-Wesley Publishing Company, Inc. 1994.
340 sider.

CALLA er et undervisningsprogram beregnet til at være mellemlid mellem undervisning i engelsk som andetsprog og den almene undervisning for tosprogede elever i USA. Det kombinerer undervisning i fag med sprogundervisning. I introduktionen analyseres de tre komponenter i programmet: fagligt indhold, sproglig udvikling med henblik på uddannelse og læringsstrategier. I andet hovedafsnit beskrives, hvordan programmet kan etableres, og i tredje hovedafsnit gennemgås modeller for undervisning i naturfag, matematik, samfundsfag og litteratur. Her findes centrale principper for integrering af sprogundervisning i den øvrige faglige undervisning.

Pernille Cordes:
Aladdin og 1001 nats eventyr - et storylineforløb i 2. klasse.

S. 23 - 26 i: Ufe-nyt nr. 2. København: Undervisere for tosprogede elever, 2001.
Beskrivelse af et syv ugers storylineforløb i fagene dansk, dansk som andetsprog og billedkunst, hvor arbejdet med emne og sprogudvikling integreres.

Ull Danstrøm:
Ordforrådstilegnelse i skolekøkkenet.
S. 5-8 i: Ufe-nyt nr. 2. København: Undervisere for tosprogede elever, 1999.
En artikel om, hvordan et systematisk arbejde med tosprogede elevers udvikling af andetsproget og specielt ordforrådet heri kan integreres naturligt i hjemkundskabsundervisningen.

Jørgen Gimbel:
Dansk som andetsprog og orienteringsfagene.
S. 343-352 i: Skolepsykologi årg. 23, nr. 4.
København: Dansk psykologisk Forlag, 1986.
Her fremhæves, at sprogundervisning også kan være orienteringsundervisning, men at orienteringsundervisning ikke nødvendigvis også er sprogundervisning. Hertil kræves en fokusering på det sproglige aspekt. Der gengives en oversigt over egnede emner, der evt. kan bruges i årsplanlægningen.

Jørgen Gimbel:
Undervisning i og på dansk for tosprogede elever. - Alle disse ord.

S. 6-11 i: Ufe-nyt. Tema. Undervisning af tosprogede elever i almindelige klasser. København: Undervisere for tosprogede elever, 1997.

Artiklen refererer undersøgelser, der specielt viser ordforrådets betydning for elevernes udbytte af undervisningen i orienteringsfagene. Hermed understreges det, at faglærerne tillige er sproglærere.

Jørgen Gimbel:
Tosprogede elevers ordforråd - at kunne og turde gætte hensigtsmæssigt.

S.41-47 i: Ufe-nyt. Tema. Andetsprogpædagogik. Du er vel nok heldig, at du har to sprog.
København: Undervisere for tosprogede elever, 2001.
En uddybning af artiklen fra 1997, hvor udviklingen af elevernes gættestrategier og betydningen af deres tryghed og selvtillid i undervisningen fremhæves. Der peges på betydningen af teamsamarbejde, men forudsætningen er, at skolen har en bevidst pædagogisk sprogpolitik.

Kirsten Haastrup og Michael Svendsen Pedersen:
Input - output - interaktion.
S. 7 - 13 i: Sprogforum årg.4, nr. 10. Sprogtilegnelse.
København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1998.
Omhandler sprogpedagogiske teorier om sprogtilegnelse. De canadiske immersion programmer er et centralt udgangspunkt herfor, men artiklen handler primært om sprogundervisning. Også på www.dpb.dpu.dk/infodok/Sprogforum.

Margareta Holmegaard:
Språkmetvetenhet och ordinlärning.
S. 34-40 i: Ufe-Tema 2001. Andetsprogpædagogik.
Du er vel nok heldig, at du har to sprog.
København: Undervisere for tosprogede elever, 2001.
Ordforrådets betydning for udbyttet af undervisningen fremhæves, og med udgangspunkt i dets organisering i semantiske netværk i bevidstheden vises det, hvordan man systematisk kan undervise heri i tilknytning til emneundervisning.

Elisabeth Selj:
Integrering av norsk som andrespråk og o-fag på barnetrinnet.

S. 296-309 i: Lise Iversen Bjørkavåg, Anne Hvenekilde/Else Ryen (red.): "Men hva betyr det, lærer?"
Norsk som andrespråk - Fagdidaktiske bidrag. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag a.s. 1990.
En beskrivelse af, hvordan man kan arbejde med ordforråd og grammatik i undervisningen i norsk som an-

detsprog, når denne gennemføres med indslag af tematisk undervisning. Der indgår korte redegørelser for sådanne undervisningsforløb.

Marguerite Ann Snow & Donna M. Brinton (eds.):
The Content-Based Classroom. Perspectives in Integrating Language and Content.

New York: Longman, 1997. 431 sider.

Hensigten med bogen var at give en redegørelse for, hvor langt man på udgivelsestidspunktet var nået med indholdsbasert sprogundervisning. Det er stadig et helt centralt værk inden for området. Bogen er opdelt i tre hovedafsnit, hvoraf det første er langt det mest omfattende. Afsnit I præsenterer en række forskellige perspektiver på indholdsbasert undervisning, herunder en række kapitler om undervisning på forskellige niveauer, men også kapitler om læreplan, materialer, lærerforberedelse, forskning og alternative modeller. Afsnit II beskæftiger sig med praktiske forhold: lærersamarbejde og administrationen af undervisningen. Afsnit III skildrer sammenhængen mellem indholdsbasert sprogundervisning og andre nye aspekter af sprogundervisning.

Man kan udmærket vælge at læse enkeltkapitler, som har speciel interesse i den øjeblikkelige situation.

Stephen B. Stryker and Betty Lou Leaver (eds.):
Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods.

Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1997. 328 sider.

Hovedindholdet i bogen er beskrivelser af undervisningsprogrammer i indholdsbasert sprogundervisning for voksne, oftest universitetsstuderende. De forskellige programmer beskrives indgående med påpejning af opbygning, sammenhæng mellem sprog og indhold, forudsætninger og vanskeligheder. Af størst interesse i denne sammenhæng vil dog nok være indledningen, hvor de to redaktører i oversigtsform gør rede for idegrundlaget, teori og praksis for undervisningsformen.

Merril Swain:

Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximise Second Language Learning.

S. 234 - 250 i: Robert Phillipson, Eric Kellerman, Larry Selinker, Michael Sharwood Smith and Merrill Swain: Foreign/Second Language Pedagogy Research. A Commemorative Volume for Claus Færch. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1991.

Udgangspunktet er undersøgelser, der viser, at en typisk indholdsbasert undervisning ikke nødvendigvis er god fremmedsprogsundervisning. Swain sandsynliggør, at dette skyldes undervisningsformen, der ikke tager specielt hensyn til det sproglige udviklingsaspekt. Hun foreslår

og giver eksempler på løsninger; 1) der giver eleverne sprogligt input i dets fulde funktionelle omfang, 2) hvor eleverne får mulighed for at producere sprog i dets fulde funktionelle omfang, 3) der giver et frugtbart feedback til eleverne om deres sproglige fejl, og 4) som hjælper eleverne til at blive opmærksomme på og handle ud fra deres sproglige svagheder.

En central forskningsbaseret artikel, når den sproglige udvikling virkelig skal integreres i en indholdsbasert undervisning.

Anita J. Sökmen:

3.1 Current trends in teaching second language vocabulary.

S. 237 - 257 i: Norbert Schmitt and Michael McCarthy (eds.): Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press, 1997.

Indeholder en lang række forslag til et systematisk arbejde med udvikling af ordforrådet. Forslagene er ikke indarbejdet i en indholdsbasert undervisning, men vil meget let kunne anvendes også i en sådan sammenhæng.

Birthe Sørensen og Kitte Søndergaard Kristensen:
Litteraturpædagogik i modtagelsesklasser.

S. 57-63 i: Ufe Tema 1999. Tosprogede elever og læsning. København: Undervisere for tosprogede elever, 1999.

En kort omtale af nyere litteraturpædagogik efterfulgt af en beskrivelse af et undervisningsforløb i dansk som andetsprog for 14-18-årige tosprogede elever, hvor denne form for litteraturpædagogik anvendes.



Den praktisk-musiske dimension

Hvad er den praktisk-musiske dimension?

I den praktisk-musiske dimension indgår forskellige erkendelses-, udtryks-, og arbejdsformer knyttet til et indhold af kunstnerisk og kulturhistorisk art. Søger man at definere den praktisk-musiske dimension i skolen, finder man flere bud og mange overskrifter. Praktisk-musisk, musisk praksis, æstetiske læreprocesser, virksomhedsformer, "den tavse viden" - eller måske bare "ikke boglige aktiviteter". Begreberne udspringer af og belyser forskellige faglige og teoretiske tilgange.

Det praktisk-musiske er ikke en enkeltfaglig kvalitet; denne dimension opfattes som et langt bredere begreb om undervisning og læring.

Det karakteristiske ved "det praktisk-musiske" som læringsform er sammenhængen mellem sansebaseret erkendelse, kropslig erfaringsdannelse og skabende virksomhed. Altså undervisning, hvor eleverne bliver præsenteret for billeder, ting, mad, musik eller andet, som udfordrer sanserne. En kvalificeret præsentation, hvor spørgsmål, analyse og svar samt at eleverne får "fingrene" i tingene, giver grundlag for elevernes egen fremstilling af produkter.

Det praktiske og det musiske må følges ad. Det er ved vores praktiske og skabende virksomhed, vi oplever og erfarer at kunne, at være kompetente. En god pædagogik sætter meget i spil på en gang og ikke kun en enkelt funktion. Eleverne har brug for at møde mangfoldighedens pædagogik. Den er værdifuld, fordi de forskellige sanser støtter hinanden som et stillads, så svagere områder får plads og kommer med i barnets erfaringer. Erfaringsdannelsen skal støttes via en kvalificering af valgsituationen, når barnet søger stof i mangfoldigheden. Det gælder helt tilsvarende for følelser og intelligenser¹.

Der er næsten altid både praktiske færdigheder i skabende virksomhed og skabende virksomhed i praktisk arbejde. Det praktiske kræver en række af valg om måder og mål, ideer, planlægning, færdigheder og kunnen i arbejdsforløbet. Der kræves forestillinger, fantasi og følelser med i det. Det musiske er der, hvor fantasien og følelserne, det eventyrlige og vildskaben har forholdsvis meget plads i udfoldelsen. Det æstetiske er de forskellige formsprog, eleverne møder gennem egne og andres udtryk i billeder og bevægelse og dekoration, musikalitet og rytmer, og det er poesien i poetisk leg og dramaet i dramapædagogik.

Hvorfor?

Den praktisk-musiske dimension har at gøre med det pædagogiske forhold mellem børnenes erfaring, lærernes evner og undervisningens metode. Der sigtes mod en undervisning, der er med til at gøre opmærksom på, at udviklingen af sensibilitet over for æstetiske fænomener også åbner for at tage eleverne alvorligt som personer med egne erfaringer og egne kulturer. Dimensioner af undervisning, der er væsentlige på alle trin. Megen forskning i ungdomskulturer har fx påvist, hvorledes unge menneskers selvscenesættelse, deres stildannelse, er kerne og centrum i deres selvbevidsthed, og ikke blot kan opfattes som overfladiskhed og leg². Kort sagt kan det siges, at det at kunne udtrykke følelser og tanker via forskellige sprog betyder noget for evnen til at forstå sig selv, andre og omverdenen.

De æstetiske læreprocesser knytter sig til den praktisk-musiske dimension. Læreprocesser, der hidtil er et ret ubeskrevet område. Tiltag i retning af nye måder at fremstille, beskrive og gennemføre undervisning på er stærkt udviklet efter de senere års hjerneforskning. Den æstetiske læreproces opfattes som en sanselig erkendelsesproces. Således indkredses det æstetiske både som det at blive følelsesmæssigt grebet af en sanset form og det at reflektere over og vurdere den.

I de æstetiske læreprocesser arbejdes med symbolske udtryk. Træning i at træffe nødvendige og tilstrækkelige valg i en given æstetisk sammenhæng forudsætter indfølelse og kræver afprøvning, slid og koncentration. Håndværket forstået både som nødvendig rutine og konstruktiv fantasi spiller her en væsentlig rolle. Dog slår håndværket i sig selv slet ikke til. Kun hvis sliddet med et projekt sætter noget mere i gang, fordi der skabes rum for fabuleringen og refleksion, kan det kaldes en æstetisk læreproces. I læreprocesser tilegner man sig nye færdigheder, kundskaber, forestillinger og erfaringer. Når disse kommer til udtryk i holdninger og handlinger, taler man om, at der er sket en personlig udvikling.

Hvordan?

Det praktisk-musiske skal og kan bidrage til elevernes dannelse ved at give eleverne muligheder for at arbejde med forskellige udtryksformer. Det at kunne bruge san-

serne til både at sanse “for sig selv” og til at kommunikere med andre er en væsentlig side af dannelsen. Undervisere i de fag, der hører under Lokale Valg i Atuarfitsialak, har alle erfaring med disse læreprocesser. Det særlige ved fagene i denne sammenhæng er de æstetiske, musiske og praktiske dimensioner. Dimensioner, der er tæt knyttet til kulturen og til det at forstå sig selv som et kulturelt og historisk væsen.

I de praktisk-musiske fag er sanselighed og perception i særlig grad involveret i fagligt arbejde. Her er mulighed for at arbejde og få oplevelser af særlig karakter: kropslig udfoldelse og udtryk, føle tingene i hænderne, høre tonerne, se farverne, opleve smagsforskellene og selv udtrykke sig igennem de produkter, der fremstilles.

Disse kvaliteter knytter sig til de fem nedenfor nævnte virksomhedsformer, der kan indgå i det praktisk-musisk æstetiske arbejde. De fem virksomhedsformer betegner hver især en læringsaktivitet og et kompetenceområde. Tilsammen kan de siges at udgøre en helhed af erfaringsmæssige, færdighedsmæssige og sociale aspekter ved tilrettelæggelse af undervisning.

Ved tilrettelæggelse og evaluering af den praktisk-musiske dimension har drøftelser og indkredsning af de fem virksomhedsformer ført til nye syn på børns læreprocesser og på forståelse af børns muligheder for aktiv deltagelse i undervisning. Overvejelser over hver enkelt af virksomhedens former giver redskaber til væsentlige drøftelser om tradition og fornyelse i undervisningens arbejdsformer samt mulighed for at tilrettelægge varierede læreprocesser.

De fem virksomhedsformer indkredses og beskrives som:

1. Oplevelsmæssig virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvorledes undervisningen kan være en kropslig sansende og følende proces, og hvorledes der kan arbejdes aktivt med oplevelsen.

2. Færdighedsmæssig virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvilke færdigheder, eller “sprog”, der er særligt relevante i sammenhæng med undervisningsemnet med henblik på varierede fremstillinger i klassens arbejde med emnet.

3. Udtryksmæssig virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvorledes børnenes fantasier og forestillinger kan få form og udtryk og dermed indgå i udviklingen af undervisningens indhold.

4. Analytisk virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvordan undervisningen kan medvirke til at anvende og befæste væsentlige faglige begreber samt at udvikle undersøgende og vurderende kompetencer.

5. Kommunikativ virksomhed, hvor spørgsmålet er, hvordan arbejdet med undervisningens emne kan fremme elevernes evne til at informere, skabe debat og indgå i diskussioner.

Undervisning, der integrerer den praktisk-musiske dimension, kan beskrives og dermed også tilrettelægges ved tilsammen at indeholde alle de fem virksomhedsformer. Enkeltvis peger de på erfaringsmuligheder og færdighedsområder, der må tages stilling til i den konkrete tilrettelæggelse. Virksomhedsformerne supplerer hinanden, idet de fra forskellige synsvinkler er med til at fastholde spørgsmålet om, hvorledes læreprocesser bevares på elevernes hænder. De er anvendelige som formidlere af overvejelser og svar i lærernes samtaler om undervisningen.

Samtidig er de beskrevne virksomheder velegnede som evalueringsform. Lærerenes opmærksomhed rettes mod kvaliteter i konkrete handlinger, analytiske processer samt vilkår og muligheder i undervisningen.

Faglighed i praktisk-musisk arbejde

Tilsammen arbejder de praktiske og musiske fag som sagt med visuelle, auditive og kropslige indtryksskilder og udtryksformer. Som fag tager de vare på særlige måder af beskrive og forstå verden på. Det drejer sig om kvaliteter som:

- lys, farve og form
- lyd, tone og rytme
- lugt, smag, udseende og tekstur
- fysiske bevægelser i tid og rum
- ord, kropsudtryk og billeder
- rolleudtryk af forskellig art
- manuelt arbejde, stoflighed og følesans.

Det er disse måder at beskrive, forstå og lære om verden på, som andre fag og fagligheder kan læne sig op ad, når den praktisk-musiske undervisning skal tilrettelægges.

¹ Mogens Hansen (1997): *Håndværketsskole, og (1988) Intelligens og tænkning.*

² Se f.eks. Kirsten Drotner (1995) *At skabe sig selv*, Gyldendal



Litteratur og redskaber

Søren Graff (red):

Praktisk musiske arbejds mønstre i fagdelt og tværfaglig undervisning.

Folkeskolens musiklærerforening, 1996.

ISBN 87-7761-169

Bogens eksempler og beskrivelser tager udgangspunkt i en praktisk-musisk dimension i undervisningen og præ-senterer en bred vifte af indgange til at beskæftige sig med denne dimension. Artiklerne giver hver sit bud på, hvordan tanker og ideer omkring den praktisk-musiske dimension kan omsættes til brugbar undervisning.

Tidskriftet Kvan, Temanummer 53:

Det praktisk musiske.

1999. Se for bestilling www.kvan.dk

Temanummeret omhandler den store og fornyende opgave, det er at lægge større vægt på det praktisk-musiske i skolens undervisning. Disse dimensioner skal indarbejdes i alle fag og i arbejdet med tværgående emner og problemstillinger. Sådan er hensigten formuleret i folkeskoleloven i DK, og her er meget at hente ift. grønlandsk undervisningstænkning. Dette nummer reflekterer over det praktisk musiske - og er med til at videreudvikle tanker og teorier inden for et felt, som det kan være vanskeligt at gribe i ord.

Suzanne Ringsted og Froda Jesper:

Plant et værksted.

Grundbog om æstetisk-skabende virksomhed. 2 udgave. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, A/S København, 2001.

Indeholder en række teorier og tanker; "De mange intelligenser" - Howard Gardner, den norske dramapædagog Malcom Ross m.fl. nævnes. Teorier, der knyttes tæt til denne dimension og giver værktøj til at evaluere undervisning. Bogen giver bud på at udvikle og udvide forståelsen for det praktisk - skabende - æstetiske område for børn, unge og voksne i skole og institutioner.

Anne Maj Nielsen m.fl.:

Billeder, stoffer, mad og musik.

Kroghs Forlag A/S, 1994.

Artiklerne indgår i evaluering af udviklingsarbejder i billedkunst, hjemkundskab, håndarbejde og musik. Vinklen er undervisningsdifferenciering. En væsentlig

dimension i praktisk-musisk undervisning. Her beskrives, analyseres og evalueres forskellige undervisningsforløb. Her belyses desuden de bagvedliggende teorier, og det vurderes, om de faglige forløb modsvarer teorierne.

Helle Brønnum Carlsen og Annelise Terndrup Pedersen:

Bogen til Hjemkundskab - bid for bid.

Gyldendal Undervisning, Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A/S Copenhagen, 1998.

Bogens sigte er at give nye bud på hjemkundskabsundervisningen ved netop også at inddrage den æstetiske dimension i undervisningen. I bogen knyttes teori og handling tæt sammen, se side 11-37.

Jette Benn og Bente Haugbøl:

Hjemkundskab - i ord og handling.

Består af Elevens bog og Lærers bog. Alinea A/S, København, 2002.

Udgangspunktet i bogen er, at man i faget skal undersøge, efterprøve, eksperimentere, vise, fordybe sig, samtale, diskutere, nyde og opleve. Se specielt lærers bog, afsnittet om perspektiver side 47-57.

Kirsten Fredens:

Musik og æstetik I: Kognition & pædagogik.

Årg. 11, nr. 41 (2001). - S. 33-42

Om det æstetiske og det praktisk-musiske i opdragelse og undervisning, æstetikken i den almene dannelse. - Med udgangspunkt i musikken beskrives det særlige ved den æstetiske erkendelse.

Edward Morris:

Nye veje til læring I: Efterskolen.

Årg. 33, nr. 17 (2001). - S. 10-12

Det praktisk-musiske skal ikke forstås som et krydderi på en tør undervisning, men må differentieres og kobles direkte på den enkelte elevs læringsstrategi.

Helle Sjøgren og Lisbeth Møller:

Der findes et land: idé- og inspirationsbog til praktisk-musiske projekter i indskolingen.

Dafolo Forlag, 9900 Frederikshavn 1. udgave. 1999.

Indeholder forslag til undervisning, hvor der inddrages emner af meget forskellig karakter: Farvelære, Farvehistorie, Maleri, Vi laver bøger, Mit tøjdyr, Stenen fortæller, Fra klassisk musik til drama, Tableaux vivants: levende billeder, Masker og dukkehoveder, Kukkasser og Folde-ud-bogen.

Kirsten Hartmann m. fl.:

Natur/teknik og den praktisk musiske dimension: en didaktisk udfordring.

Forlag: Danmarks Lærerhøjskole, Serie: Udviklingsprogrammer 1998

ISBN: 87-7701-607-6

Om faglig viden, naturfaglighed, undervisning og udvikling, praktisk-musisk dimension, planlægning og tilrettelæggelse samt undervisningsforløb fra 1. til 5./6. klassetrin. Med litteraturhenvisninger.

**Den praktisk musiske dimension i undervisningen:
Opsamling og perspektiv.**

Undervisningsministeriet. Publikation.

Her beskrives nogle af de centrale pædagogiske temaer, der har haft indflydelse på lærernes drøftelse af den praktisk-musiske dimension.

www.uvm.dk



IT i alle fag

Af § 9 stk. 5 i Landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om folkeskolen fremgår det: I undervisningen i alle fag og fagområder indgår IT som en del af og et redskab i undervisningen

Det betyder, at IT skal benyttes såvel som et undervisningsmiddel og som et redskab. Med andre ord skal der undervises i IT, ligesom computere, programmer, scannere, kameraer o.s.v. skal benyttes som redskaber i den daglige undervisning.

Det forventes, at IT indgår i alle fagområder og fag, således at eleverne, når de forlader skolen, er habile brugere af IT. Samtidig skal de have en forståelse af, hvornår det er hensigtsmæssigt at benytte IT, og en forståelse af de problemer, brugen af IT kan medføre. Denne viden og disse færdigheder kan kun opnås, såfremt skolen stiller det fornødne udstyr - hardware, software, netforbindelser, mulighed for dygtiggørelse mv. - til rådighed for såvel elever som lærere.

Det er således nødvendigt, at såvel den enkelte lærer som skolen som helhed planlægger forløb, hvor lærerne kan dygtiggøre sig, så de kan opfylde intentionerne i forordningen vedrørende IT. Det forventes, at samtlige lærere er fortrolige med at benytte en computer til basale programmer som tekstbehandling, mail, Internet o.s.v.

Redskabsprogrammer

EDB/IT figurerer ikke længere som et selvstændigt fag. Det betyder, at IT skal inddrages i den almindelige undervisning efter behov, hvor det skønnes relevant og i øvrigt er hensigtsmæssigt..

Det forventes ikke, at alle lærere skal være eksperter i alle programmer. Det er klassens lærerteam, der tilsammen har ansvaret for, at alle elever stifter bekendtskab med og oplæres i brugen af relevante programmer. Oplæring i brug af programmer bør altid foregå i en faglig kontekst. Det betyder, at eleverne ikke løsrevet skal beskæftige sig med enkeltprogrammer, men at eleverne sættes ind i det enkelte program, når det er relevant at arbejde med det.

F.eks. kan et grafikprogram introduceres i forbindelse med, at eleverne fotograferer med digitalkameraet i tilknytning til et emnearbejde, eller grafikprogrammet introduceres i forbindelse med, at eleverne til en opgave

har behov for at indscanne billeder, der skal efterbehandles for at passe til formålet.

På samme måde kan tekstbehandling introduceres i forbindelse med rapportskrivning, procesorienterede skriveforløb eller lignende.

Regneark kan benyttes f.eks. i forbindelse med statistiske emner/undersøgelser, som der lægges op til i f.eks. Imatut-systemet. I forbindelse med en klasseindsamling til studieture eller lign. vil det ligeledes være oplagt at lave regnskabet i et regneark og lade eleverne selv have ansvaret herfor.

IT-redskabet og IT-undervisningen smelter i nogen grad sammen - eleven undervises ved hjælp af IT i at benytte diverse former for hardware og software som et redskab.

Herudover findes et stort antal egentlige undervisningsprogrammer, som kan inddrages når det findes belejligt. Nogle programmer er deciderede træningsprogrammer, hvor eleven indlærer en bestemt færdighed - andre er mere udviklende. Det kan f.eks. dreje sig om problemløsning, matematiske problemer, udvikling af geometriske mønstre o.s.v.

Mange af disse programmer er lukkede - dvs. man kan gøre det, som programmet er beregnet til, men ikke ændre i f.eks. indhold, metoder, forløb eller lign.

Herudover forventes alle elever at stifte bekendtskab med mail, Internet, søgning i såvel interne (f.eks. Bibliomatik) som eksterne baser (f.eks. SkoDa). Igen bør disse emner introduceres, når det skønnes hensigtsmæssigt i forhold til undervisningen generelt og elevens udvikling.

I forbindelse med brugen af Internet skal begrebet ophavsret inddrages. Det er vigtigt, at eleverne lærer, hvad der er lovligt, og hvad der er ulovligt omkring brug af tekster, billeder, lyd mv. fra nettet.

Eleverne skal også lære at skelne mellem gode og dårlige hjemmesider, ligesom kildekritik bør være en naturlig del af lektioner, hvor hjemmesider benyttes.

Det må forventes, at eleverne vil hente en større og større del af nødvendige informationer fra nettet.

I forbindelse med mail bør eleverne lære "netikette" - altså lære, hvorledes man skriver en mail i en ordentlig tone, omkring sprogbrug m.v.

Af bemærkningerne til Landstingsforordningen om folkeskolen fremgår, at fjernundervisning skal udbygges til gavn for såvel elever som lærere, således at de sidste landvindinger på området kan udnyttes. I den forbindelse bør de muligheder, som ATTAT stiller til rådighed, udnyttes fuldt ud.

Planlægning

For at alt dette skal lykkes, er det vigtigt, at man på skolen har gjort sig klart, i hvilken takt eleverne skal introduceres til IT. Det vil sige, at man bør inddrage IT i den almindelige skoleudvikling og her sørge for, at der laves handleplaner for området. Der bør laves planer for skolens investeringer i nyt udstyr og nyt programmel, ligesom der bør laves en handleplan for den pædagogiske dimension, således at man ved, hvornår de enkelte discipliner indføres. Det vil være hensigtsmæssigt, at skolen laver en handlingsplan, der - eksempelvis i form af læringsmål - klart beskriver, hvilke IT-færdigheder eleverne forventes at have ved afslutningen af hvert trin.

Her skal eleven ved afslutningen af yngstetrinnet typisk have opnået nogle helt basale færdigheder som f.eks. at tænde/slukke computeren, skrive en simpel tekst - gemme den - hente den igen - og skrive den ud, ligesom eleven indledningsvist bør stifte bekendtskab med Internet, undervisningsprogrammer o.s.v. Disse basale færdigheder udbygges så i løbet af mellem- og ældstetrinnet, således at eleven sættes i stand til selvstændigt at vælge, hvilke medier han/hun ønsker at benytte i en given situation.

Ideer til en sådan handlingsplans indhold kan ses i bilag 1. Bilaget er IKKE en færdig handlingsplan, men giver ideer til, hvad en handlingsplan kan indeholde. Den enkelte skoles plan skal selvfølgelig bygges op omkring skolens udstyr, programmel samt de til rådighed stående lærerkræfter.



Litteratur og redskaber

Værktøjsprogrammer

Ved anskaffelse af værktøjsprogrammer fra de store softwareproducenter bør skolen undersøge mulighederne for specielle skolepriser, som ofte kan spare skolen for rigtig mange penge.

Desuden findes der open source programpakker, f.eks. Star Office som er helt eller næsten helt gratis.

Undervisningsprogrammer

Her tilbyder flere forlag deciderede programpakker, som opdateres løbende, og som med fordel kan købes samlet evt. på kommunebasis.

Læs mere på www.mikrov.dk og www.uni-c.dk

Edutainment-programmer tilbydes fra de fleste forlag - se f.eks. www.fui.dk eller de enkelte forlags hjemmesider.

Undervisningsrelevante links

Her angives blot ganske få hovedlinks, hvorfra der er adgang til uanede mængder af relevante links:

www.attat.gl forsøges udviklet til en base indeholdende links, som er relevante til undervisningen i Grønland.

www.emu.dk elektronisk mødested for undervisere. Dansk undervisningsportal med undervisningsrelevante links.

www.aviisitoqqat.gl digitalt bibliotek bestående af aviser fra bl.a. Grønland fra 1773 - 2001.

www.nanoq.gl Hjemmestyrets website, hvor der bl.a. er adgang til relevant lovstof.

www.p-center.gl Inerisaaviks website, hvor bl.a. læreplanerne kan hentes.

Desuden henvises til relevante fagkonferencer på ATTAT, hvor alle undervisere har mulighed for at føre en faglig dialog med kolleger i hele landet, ligesom udveksling af undervisningsforløb, erfaringer m.v. kan finde sted.

Læsestof

Bent B. Andresen og Hans Henrik Knoop:

Pædagogisk brug af IT i folkeskolen

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2003.

Publikationen indeholder tre hoveddele:

Første del omhandler IT's betydning for elevers kompetenceudvikling og brugbarhed af IT i pædagogisk praksis i det hele taget.

Anden del omhandler viden om, hvordan skolehverdagen bedst kan organiseres for at realisere læringspotentialerne ved at inddrage IT.

Tredje del omhandler viden om formulering og realisering af IT-planer som et led i skolens kvalitetsudvikling.

Inge M Bryderup m.fl.:

Integration af IT i folkeskolens undervisning

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag 2003.

Udgivelsen indeholder seks artikler, der tilsammen beskriver og perspektiverer undersøgelsens resultater. Her præsenteres det internationale forskningskoncept, og det diskuteres, hvorvidt inddragelsen af IT i undervisningen bidrager til at skabe forbedrede betingelser for undervisningsdifferentiering og udvikling af en række moderne kompetencer blandt eleverne. Undersøgelsen perspektiveres ligeledes i forhold til forståelser af barrierer for integration af IT og sammenhænge mellem forskellige forståelser af samfundsudvikling og pædagogik.

Andresen, Bent B.:

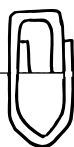
Skolen I Tiden

Kroghs Forlag 1999.

Gennem beskrivelser af, hvad man lokalt kan gøre for at sikre en hensigtsmæssig og målrettet it-skoleudvikling, giver Skolen i tiden et bud på, hvordan man bedst kan sætte kurs og retning i en udviklingsproces, der omfatter helheden af skolens pædagogiske praksis.

Folkeskolen, NETopNU

Fast side i bladet FOLKESKOLEN indeholdende mange gode undervisningsrelevante links.



Bilag 1

Ideer til en handleplan for IT

Yngstetrinnet

Ved afslutningen af yngstetrinnet forventes det, at eleverne:

- kan tænde og slukke computeren
- kan bruge musen
- selvstændigt kan anvende enkle funktioner i tekstbehandling
- har øvet sig i at benytte den rigtige fingersætning på tasterne
- har prøvet at benytte et simpelt tegneprogram
- har stiftet bekendtskab med enkle regneark
- har prøvet at benytte fagspecifikke programmer
- har prøvet at sende e-mails og at udføre simple

søgninger på nettet

Arbejdet med ovenstående bør påhvile det samlede lærerteam omkring hver enkelt klasse.

Dvs. teamet har sammen ansvaret for, at målene nås i løbet af de første 3 år. Det er således ikke nødvendigt, at den enkelte lærer behersker samtlige discipliner.

Indlæringen bør finde sted i forbindelse med små projekter eller lign. - ikke som isoleret indlæring af færdigheder.

Mellemtrinnet

Eleverne skal ved almindelig daglig brug af computeren blive mere sikre i at benytte de færdigheder, de allerede har indlært. Herudover skal disse færdigheder udbygges.

Ved afslutningen af mellemtrinnet forventes det, at eleverne:

- har et grundlæggende kendskab til layout
- har yderligere rutine i at benytte 10-fingersystemet
- inddrager elektronisk kommunikation i deres arbejde
- har kendskab til etiske holdninger i forbindelse med informationer fra nettet, herunder kildekritik
- kan benytte søgemaskiner på nettet
- kan opbygge simple regneark med egne formler
- benytter regneark som en naturlig del af eksempelvis matematik- og samfunds-fagsundervisningen
- har stiftet bekendtskab med digitalt kamera og scanner
- har kendskab til billedbehandlingsprogrammer
- har kendskab til DTP-programmer
- har kendskab til præsentationsprogrammer
- fortsat benytter fagspecifikke programmer.

Atter er det lærerteamet omkring klassen, der har ansvaret for, at emnerne introduceres. Dog må man forvente en større og større specialisering også blandt lærerne i og med, at kravene til kendskabet til de enkelte programmer øges.

Ældstetrinnet

Det tilstræbes at de færdigheder eleverne allerede har tilegnet sig tidligere i skoleforløbet konsolideres og udbygges yderligere med henblik på, at eleverne i afgangsklassen er i stand til at benytte alle de tillærte færdigheder f.eks. i forbindelse med en projektopgave.

Ved afslutningen af ældstetrinnet forventes det, at eleverne

- kan benytte e-mails i internationale sammenhænge
- kan fremstille præsentationer - f.eks. hjemmesider
- har erfaring i at udnytte søgemulighederne på nettet - f.eks. med diverse operatører
- kan benytte regneark til problemløsning / statistiske beregninger

- kan benytte studie- og vejledningsmulighederne på nettet
- kan søge i databaser.

Hvor det er muligt, inddrages f.eks. videoredigering m.v. ligeledes i undervisningen.

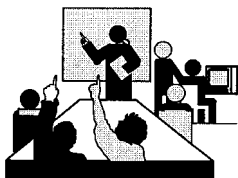
Her forventes eleverne at have styr på alle de fundamentale færdigheder. Det handler om at gå dybere ind i de ting, de tidligere har beskæftiget sig med, hvilket atter stiller krav til, at lærerne må vide mere.

På alle trin kan man med fordel placere "IT-læringen" i kurser bundet sammen med et projekt, som med fordel kan løses ved hjælp af IT.

Skolebodens regnskab kan føres ved hjælp af et regneark, motionsløbsresultaterne kan behandles i et regneark, en nyhedsgruppe kan lave en reportage fra motionsløbet og udgive en avis med billeder m.v., den nyfangede isbjørn kan fotograferes og blive til et "stilemne".

I samfundsfag vil det være oplagt dels at benytte de baser, man har købt adgang til, dels alle de informationer, der kan findes om geografiske, historiske, miljømæssige m.v. emner.

I forbindelse med disse projekter vil det være naturligt at indlære den færdighedsprægede del i en faglig sammenhæng - f.eks. gennemgang af en af søgemaskinerne på nettet - som oplæg til at finde materiale om et emne.



Classroommanagement

Hvad er classroommanagement?

Classroommanagement handler om at etablere faste procedurer og rutiner for klassens sociale og praktiske liv. At eleverne er helt klare over, hvad målet med dagens undervisning er, og hvad der forventes af dem. Gennem træning og gentagelse lærer klassen et regelsæt, som gør skoledagen tryk, overskuelig og forudsigelig. Eleverne ved, hvad de skal gøre i forskellige situationer, og de ved, hvilke konsekvenser det har at overtræde reglerne, således at der ikke spildes tid på unødige og gentagne diskussioner og på, at eleverne til stadighed prøver grænser. Dette forudsætter, at læreren reagerer hurtigt og konsekvent, når der opstår problemer, hvilket forebygges at problemerne opstår igen og igen.

Der skal være den nødvendige ro til, at eleverne kan fordybe sig, miljøet skal være overskueligt, og samværet i klassen skal være positivt. Samværet i klassen har betydning for elevernes udvikling af personlige og sociale kompetencer, og det er vigtigt, at lærerne er bevidste om deres egen betydning i dette samspil.

Ved at sætte fokus på elevernes positive handlinger og ignorere de u hensigtsmæssige handlinger fortæller vi eleverne, at vi værdsætter dem, hvilket tilskynder dem til at gentage og efterleve andres positive handlinger frem for de negative, og til at reflektere over egen adfærd. Ved at organisere arbejdet og samværet i klasseværelset forebygges disciplinære problemer, og undervisningen koncentrerer sig om udviklingen af elevernes sociale færdigheder og faglige kundskaber.

Når eleverne får følelsen af ansvar, og når de bevidst trænes i relevante sociale kompetencer, når de magter hensigtsmæssig konfliktløsning, og når man styrker deres følelse af at høre med i fællesskabet, forebygges man samtidig adfærdsrelaterede problemer.

Eleverne trives også bedst med klare forventninger, tydelige grænser og naturlige, retfærdige konsekvenser, hvis de givne regler bliver overtrådt.

Rutiner og procedurer

Procedurer er hjælpemidler til at:

- indlære sociale færdigheder og
- etablere et godt læringsmiljø

Disse to områder er forudsætninger for, at faglig ind-

læring kan finde sted. Procedurer indlæres i begyndelsen af skoleåret, og det er vigtigt at give sig god tid til at indøve dem. En procedure skal vises, øves, tages op igen, øves igen og måske igen, og det tager - og skal tage - tid. Spar ikke på rosen, som er forstærkende for god adfærd og udtryk positive forventninger til eleverne. Endemålet er, at procedurerne bliver til rutiner.

Procedurer for et godt læringsmiljø

Et godt læringsmiljø forudsætter blandt andet

- faglighed
- overskuelighed
- tid
- ro
- struktur
- forudsigelighed

For at etablere et sådant læringsmiljø i praksis må der indarbejdes nogle grundlæggende rutiner, eksempelvis:

- Borde og stole arrangeres alt efter aktiviteterne i hestesko-form, cirkel, rækker eller grupper, således at læreren kan se og hurtigt kan komme hen til alle elever.
- Dagens program skrives på tavlen eller hænges på væggen, og eventuelle ændringer diskuteres.
- Eleverne instrueres i de kommende aktiviteter, således at de er klare over, hvad der forventes af dem.
- Læreren er opmærksom på ønskværdig adfærd og belønner denne i form af ros.
- Læreren roser adfærden snarere end eleven.
- Disciplinering og moralisering undlades.
- Elever og lærer, formulerer og overholder nogle få, enkle regler samt sanktioner for ikke at overholde disse regler.
- Læreren undlader at gå i rette med vanskelige elever.
- Læreren meddeler sig kort og neutralt og forholder sig til individuelle behov.

Procedurer for det praktiske

Der er herudover en række praktiske forhold, som det er formålstjenligt at indøve faste procedurer/rutiner for med henblik på at skabe ro og overskuelighed, eksempelvis:

- fælles huskeseddel
- opbevaring af tøj, sko, tasker

- at have beskeder og sedler i orden
- at bøger, redskaber og madpakker er på plads
- at eleverne er placeret hensigtsmæssigt
- at der er aftalt, hvordan der skabes fuld opmærksomhed (evt. en klokke)
- biblioteksbesøg
- hvornår lokalet må forlades
- oprydning.

De praktiske procedurer udvikles sammen med eleverne, således at de også føler et ansvar for at disse overholdes. Reglerne hænges op i klasselokalet, og der kan altid snakkes om dem og laves om.

Særlige procedurer for lærerne

Teamet bør aftale helt klare regler for, hvilke procedurer lærerne skal følge generelt og særligt med hensyn til kommunikationen med eleverne.

Eksempler på generelle procedurer:

- Læreren er i klassen før ringetid.
- Alle er klar ved timens start.
- Elevernes opmærksomhed fanges evt. ved små "finter", en klokke, rytmeklap eller lignede.
- Lærerne skal være forberedt til mindste detalje.
- Bøger, papirer, opgaver, ark og redskaber skal ligge på deres plads, så der ikke bruges tid på at lede efter dem.
- Eleverne skal have besked om, hvad dagen vil byde på. Det skrives op, så børnene kender dagens forløb.
- Der samles op på alle undervisningsforløb.
- Der skabes rutiner for indsamling og tilbagelavering af hjemmearbejde, uddeling af bøger, papir m.m.
- Eleverne opmuntres til at tage medansvar for egen læring.

Eksempler på procedurer for kommunikation

Hensigtsmæssig kommunikation er et væsentligt element i classroommanagement og hermed læringsmiljøet. Kommunikationsfærdigheder kan deles i to kategorier, at sende og at modtage, som begge er lige vigtige i alle former for kommunikation. Når der opstår problemer / konflikter / uhensigtsmæssig adfærd i klassen, er der nogle hovedregler, det er vigtigt for læreren at have i baghovedet:

Som afsender:

- Tal om nutiden, det aktuelle. Informationer er mest brugbare, når de bliver givet ved den først kommente lejlighed.
- Tal direkte til eleverne, ikke om dem. Ved at tale direkte til eleverne vises de respekt, og de får troværdig information om voksnes følelser.
- Tal høfligt. Dette skaber positive rollemodeller for eleverne.

- Tag ansvar for egne personlige udsagn ved at sige "jeg". Eksempelvis: "Jeg bliver distraheret, når jeg bliver afbrudt, og så bliver min undervisning ikke så god." I stedet for: "I forstyrrer mig, når I afbryder."
- Kom med klare udmeldinger i stedet for at stille spørgsmål. Når eleverne stilles spørgsmål i forhold til egen adfærd, vil det som oftest medføre forsvar.

Som modtager:

- Lyt medfølelse og ikke dømmende. Dette får den talende til at føle, at han/hun er blevet tydeligt hørt, og at de udtrykte følelser er acceptable.
- Lyt aktivt, stil uddybende spørgsmål eller reflekter på det sagte med henblik på at få vedkommende til at føle sig lyttet til. På denne måde kan man som modtager blive involveret i en egentlig dialog.
- Hold øjenkontakt, og vær opmærksom på nonverbale udtryk.
- Giv udtryk for, hvem der bestemmer, via kropssprog, ansigtsudtryk og gestik.

Et konkret eksempel

- procedurer for værkstedsundervisning

Som et konkret eksempel gives her forslag til mulige procedureregler for værkstedsundervisning:

- Eleverne arbejder i 5-6 mandsgrupper.
- Støjniveauet aftales på forhånd: ro, stille, snak eller frit.
- Smalltalk er ikke tilladt, opmærksomheden forsvinder, fordybelsen og koncentrationen ligeså.
- Der aftales på forhånd regler for, hvordan man bevæger sig rundt i klassen for at hente farver eller lign. til værkstedsopgaven.
- En af grupperne arbejder med lærerstøtte, de øvrige er selvforvaltende.
- Eleverne fra de selvforvaltende grupper må ikke henvende sig til læreren - læreren er "fredet", og der skal være ro - også omkring den gruppe, som læreren er hos.
- Inden for grupperne hjælper eleverne hinanden.
- Der skal være forskellige aktiviteter til grupperne - eksempelvis skrive-, læse-, stave-, analyseopgaver og matematik- og spilleopgaver samt legepræget værksted.
- Der skal være attraktive tilbud, lette at gå til, alene eller to og to sammen, for hurtige elever.
- Efter 20 minutter lyder klokken, og grupperne skifter til næste aktivitet, stille og roligt, for de ved, hvad de skal - og hvordan.
- Færdige opgaver med navn samles og afleveres af gruppeformanden i aflever-bakken, og de rettes på et senere tidspunkt. Det er gruppens formand, der henter og bringer alt.

Hvordan indføres classroommanagement?

Der arbejdes i lærerteams, diskuteres, og det, man bliver enige om, skrives ned.

Først snakkes om, hvordan klasseværelset ser ud nu, og om der skal laves ændringer, og derefter tegnes disse ændringer. Det er vigtigt, at man i fællesskab finder ud af, hvordan klasseværelsets indretning kan ændres, så det fungerer optimalt for alle fag, således at der kan arbejdes produktivt, og eleverne har mulighed for faglig fordybelse.

Det handler igen om, at læreren foregriber situationen ved sin forberedelse og på den måde sparer tid og undgår uro.

Dette er ikke kun et spørgsmål om organisation; lærerteamet bestemmer i fællesskab, hvilke regler der skal være i klassen, og nedskriver de væsentlige områder, som det ønskes, at eleverne skal medtænke i opstillingen af fælles regler for det sociale samspil i klassen. Eleverne skal vide, hvad der forventes af dem.

Læreren introducerer det normsæt/regelsæt, som ønskes gennemført for at skabe de overordnede rammer for den sociale adfærd i klassen.

I startperioden er det en god ide, at lærerteamet mødes jævnligt - fx en gang om ugen - for at evaluere og følge op på processen.



Litteratur og redskaber

Bodil Bang-Larsen, Ole Bang-Larsen og Tove Rasmussen:

Classroommanagement - at skabe rum for læring.

Dafolo, 2002.

ISBN 87-7320-990-2.

Ole Bang Larsen (red.):

Classroommanagement - et idehæfte.

Dafolo forlag, 2002.

ISBN 87-7281-077-7.

Udgivelserne handler om, hvordan man kan skabe rum for læring, og om hvordan man kan planlægge og strukturere sin undervisning, så der bliver skabt ro til at lære. Der gives mange praktiske anvisninger.

CLASSROOMS.CALM.

Video produceret af Barbara Reider, Helle Laursen og Ida Kile Sørensen.

Udgivet af Amtscenret for Undervisning, Herning, 2000. ISBN 87-90586-16-6

Videoen viser i praksis, hvad Classroommanagement drejer sig om og indeholder gode eksempler på, hvordan man i praksis kan indføre classroommanagement. Giver en række gode råd om, hvad organisation og tilrettelæggelse betyder for en god undervisning.

Ole Bang Larsen:

Classroommanagement-skoleobservation i Californien.

Forlaget Skolepsykologi 36. årgang, 3. juni, 1999.

<http://skolepsykologi.dk/sorter.asp>

Søgetekst : Classroommanagement.

Artiklen beskriver hvad Classroommanagement indeholder.

Classroommanagemnet for Elementary Teachers / Fifth edition.

(Longwood books 2000)

Carolyn Evertson-Edmund T: Emmer-Murray

E. Worsham.

<http://www.longwoodbooks.com>

ISBN 0-205-30383-4

Denne bog giver mange eksempler på, hvordan man kan arbejde på at bruge classroommanagement i sin klasse.



Lærersamarbejde og teamsamarbejde

I en trindelt og tværfagligt arbejdende skole, som skolereformen lægger op til, bliver lærersamarbejde i teams et led i lærernes og elevernes dagligdag. Jeg vil kort skitsere, hvad et teamsamarbejde kan være ud fra en gruppepsykologisk synsvinkel og medtage undersøgelser og erfaringer fra Danmark, England og Grønland.

Gjøsund og Huseby definerer en gruppe / et team således (1): *En gruppe består af to eller flere personer, der gensidigt påvirker hinanden og er afhængige af hinanden i den forstand, at de er nødt til at stole på hinanden for at få tilfredsstillt deres behov og nå deres mål.*

Teamsamarbejdets mål

Skolereformen medfører en ændring i den vante pædagogiske tankegang. En af de betydelige ændringer består i, at et lærerteam overtager meget af ansvaret for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

De positive følger af overgangen fra en-lærerordning til teamundervisning opridser Karsten Sørensen (2) som følgende:

- Opblødning af den årgangsinddelte skole.
- Bevægelse væk fra klasseundervisning til værkstedsundervisning, gruppeundervisning, holddannelser og individuel undervisning.
- Skabelse af sammenhæng og bedre betingelser for helhed i undervisningen.

Gruppens kendetegn

Vedrørende gruppens kendetegn skriver Gjøsund og Huseby (1):

- Gruppemedlemmerne arbejder sammen om et eller flere mål.
- De udvikler efterhånden et sæt normer, der gælder i gruppen.
- Efter et stykke tid udkrystalliserer sig et mønster med roller blandt gruppemedlemmerne.
- Der udvikler sig et netværk af gensidig tiltrækning mellem medlemmerne.
- Gruppen skiller sig stadig mere ud fra andre grupper på grund af fælles kendetegn.

Gruppetyper

Ved gruppeobservationer er man nået frem til nedenstående specielle kendetegn for grupper.

Der findes forskellige betegnelser for gruppetyper. Lennert-Axelsson og Thylefors (3) beskriver i deres bog 9 forskellige gruppetyper. Her er medtaget 6 af dem:

1. Den lukkede gruppe - stærk vi-følelse.
2. Den energiløse gruppe - fungerer som en isoleret ø inden for en organisation.
3. Hvilehjemmet - ekstrem variant af den energiløse og lukkede gruppe.
4. Afhængighedsgruppen - følelse af inkompetence - lederen almægtig og alvidende.
5. Fæstningen - fanatisk tro på, at den selv besidder sandheden.
6. Den splittede gruppe - medlemmerne udvikler forskellige normer og mål for arbejdet.

Teamdannelse og teamroller

I principperne for Hørsholmskolens teamdannelse og teamsamarbejde (5) står der: *Teamdannelse foregår efter et "professionelt" princip, hvor den faglige kompetence prioriteres, samtidig med at de personlige profiler medtænkes.* Alle medlemmer i et team spiller en rolle.

Der findes mange forskellige former for teamroller inden for teamsamarbejdet. Her er R. Meredith Belbins (3) beskrivelse af forskellige teamroller i forkortet gengivelse:

Idemand - Indadvendt, begavet, kreativ og iverdig - Glemsom og ikke praktisk anlagt.

Kontaktskaber - Udadvendt, entusiastisk, nysgerrig og meddelsom - Flygtig. Taler meget.

Koordinator - Udadvendt, moden, selvsikker og tillidsfuld - Kan have en tendens til at manipulere og være imperiebygger.

Opstarter - Udadvendt, dynamisk, højt gearet og rastløs - Er utålmodig, påståelig og stædig.

Analysator - Indadvendt, analytisk, nøgtern og objektiv - Meget kritisk og skeptisk.

Formidler - Socialt orienteret, udadvendt og skarpt iagttagende - Kan være ubeslutsom og usikker i afgørende situationer.

Organisator - Disciplineret, indadvendt og loyal - Noget ufleksibel.

Afslutter - Omhyggelig, indadvendt og samvittighedsfuld - Perfektionistisk og emsig.
Specialist - Meget koncentreret om sine mål og opgaver - Vogter sit område, og bidrager snævert inden for dette.



Hvordan udvikles teamsamarbejdet?

Alle skoler er på en eller anden måde i gang med at planlægge indførelsen af skolereformen. I den forbindelse skal afdelingerne lave årsplanlægning og orientere ledelsen, det pædagogiske råd og ikke mindst forældrene om, hvad der skal ske i løbet af undervisningsåret.

I beskrivelsen af afdelingledernes arbejde i Qorsussuaq, Nuuk, står der bl.a., at afdelingslederen skal sikre følgende:

- I samarbejde med skolens ledelse, at skolen er i stadig udvikling.
- At der udarbejdes mødeplan for hele skoleåret.
- Udarbejdes dagsorden til alle afdelingsmøder.
- Udarbejdelse af årsplan og aktivitetsplan.
- Intern evaluering omkring karaktergivning, skole-hjemsamarbejde og af afdelingens virke.

Ovenstående viser, at et godt teamsamarbejde er en af "grundsøjlerne" i lærernes daglige undervisning i den enkelte afdeling.

Et konkret eksempel

Qorsussuaq er delt i 4 afdelinger. Som eksempel har jeg taget Afdeling 1, som omfatter 1. - 3. klasse. Undervisningen i afdelingen er ikke-fagdelt, og der er en velfungerende to-lærerordning og et godt samarbejde.

I skolens *udviklingsplan* for teamsamarbejde har man 6 punkter, som er vigtige i teamdannelse og -samarbejde:

1. Værdiafklaring - hvilke værdier lægger vi vægt på i teamsamarbejdet - både fagligt og socialt?
2. Mål/formål - hvordan skal den ønskede tilstand mht. teamorganisering være?
3. Forudsætninger - hvad skal ændres i den nuværende tilstand?
4. Handlinger - hvad gør vi for at komme fra nutid til fremtid med det ønskede resultat?
5. Målindikator - hvordan ser vi, om vi er på rette vej?
6. Evaluering - hvordan vurderer og dokumenterer vi processen og resultaterne?

Ud over udviklingsplanen har lærerne også diskuteret *holdninger til teamsamarbejde*, hvor der er 14 udsagn. Jeg vil slutte med 2 udsagn, som er vigtige i ethvert teamsamarbejde:

- Det er vigtigt, at man i teamet bruger tid på at forstå hinandens begreber og tænkemåder.
- Man bør jævnligt gøre status på teamsamarbejdet og herunder give hinanden kollegial feedback.

Litteratur og redskaber

(1) Peik Gjørund og Roar Huseby:

Gruppe og samspil - Indføring i gruppepsykologi.

Gyldendal, 2000.

Bogen henvender sig til lærere og socialpædagoger. Bogen behandler gruppedannelse, gruppe-processer, kommunikation og konflikt- og konfliktløsning. Da lærer-teamsamarbejde og tværfaglige undervisningsforløb skal være almindelige arbejdsformer i fremtiden, er det godt at have den i lærerbiblioteket.

(2) Karsten Sørensen:

Lærerteam.

Dafolo Forlag, 1995.

Bogen handler decideret kun om lærerteam: om teamets sammensætning, udvikling og organisering. En god håndbog om teamsamarbejdet.

(3) Barbro Leneer-Axelsson og Ingela Thylefors:

Arbejdsgruppens psykologi - om det psykosociale arbejdsmiljø.

Reitzels Forlag 1993.

I korthed behandler bogen emner såsom psykosocialt arbejdsmiljø, gruppekarakter, roller, individuelle problemer, kommunikation og konflikter. Velegnet til lærerbiblioteket.

(4) R. Meredith Belbin:

Ledelsesgrupper - Betingelse for succes eller fiasko.

Potential Aps, 2002.

Belbin har i en årrække undersøgt, hvorfor nogle grupper klarer opgaven godt, mens andre har klaret opgaven dårligt. Bogen henvender sig primært til ledelsesgrupper eller virksomhedsledere.

Net-baserede artikler:

www.teamsamarbejde.dk:

- (5) Hørsholmskolens Teamdannelse og teamsamarbejde.
- (6) Lille-næstvedskole: Udvikling af teamsamarbejde.
- (7) KLF's anbefalinger til teamsamarbejde, teamdannelse og mødeafvikling.
- (8) DPU - Skive: Teamsamarbejde- teamlæring.
- (9) Sæby-Gershøj skole: Kogebog for teamsamarbejde.
- (10) Qorsussuaqskolens Udviklingsplan, Afdelings-

lederens arbejde, Holdninger til teamsamarbejde og Mødekultur.

Konkrete netbaserede eksempler på, hvordan skoler rundt om i Danmark har klaret teamsamarbejde på deres egen måde. Man kan her hente god inspiration til det videre arbejde.

