



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Kultur i kulturfagene

En interkulturel og transnational læreplan i klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt

Buchardt, Mette; Fabrin, Liv

Published in:
Kultur i kulturfagene

Publication date:
2009

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Buchardt, M., & Fabrin, L. (2009). Kultur i kulturfagene: En interkulturel og transnational læreplan i klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt. I *Kultur i kulturfagene: En interkulturel og transnational læreplan i klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt* (s. 5-42, 96-154). Mangfoldighed og Integration Københavns Kommune.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Kultur i kulturfagene

- en interkulturel og transnational læreplan
i klasserummet?

Et aktionsforskningsprosjekt

Redaktion: Mette Buchardt og Liv Fabrin

Mette Buchardt og Liv Fabrin (red.)

'Kultur' i 'kulturfagene'. En interkulturel og transnational læreplan i klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt.

Forsidebillede: Skoleklasser undersøgte samtidskunstens udtryksformer og forvandlede by-rummet med en mur af pap som et fælles værk på Sønder Boulevard - et samarbejde mellem Billedskolen i Tvillingehallen og U-TURN Kvadriennale for samtidskunst i København efteråret 2008. Foto: Billedskolen i Tvillingehallen.

Indholdsfortegnelse:

<u>Del 1: Projektets organisering og greb – teoretisk, analytisk og praktisk</u>	5
Kap. 1.1: Indledning. Projektets formål, deltagere og ramme v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	6
Kap. 1.2: Pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	10
Kap. 1.3: Læreplanen i klasserummet i humanistiske fag v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	20
Kap. 1.4: Aktionsforskning som udviklingsstrategi v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	26
Kap. 1.5: 'Tosprogede elever'. Et forord om problematiserede kategorier og deres brug v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	34
<u>Del 2: Hvad skete der i projektet?</u>	
<u>Undervisningsforløbenes design, gennemførelse og didaktikker</u>	38
Kap. 2.1: Indledning v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	39
Kap. 2.2: To forløb i Historie på mellemtrinnet – <i>Migration og Det islamiske rige.</i> Undervisningsplaner og Forløbsbeskrivelse v/ Jens Krøldrup.....	42
Kap. 2.3: To forløb i Dansk på mellemtrinnet – At arbejde med klasserummets mange stemmer i to litteraturpædagogiske forløb. Undervisningsplaner og Forløbsbeskrivelse v/ Charlotte Høirup.....	54

Kap. 2.4: To forløb i Dansk i udskolingen – <i>Samtidskunst og Romanen "Intet"</i>.	
Undervisningsplaner og Forløbsbeskrivelse v/ Lone Knudsen.....	68
Kap. 2.5: Et forløb i Fysik i udskolingen: <i>Lys og astronomi</i>.	
Undervisningsplan og Forløbsbeskrivelse v/ Lise Buch.....	84
<u>Del 3: Temaer i aktionerne på tværs af forløb. Dilemmaer, problemer, muligheder.....</u>	96
Kap 3.1: Det fælles og det forskellige. Tilgange til interkulturel undervisning i projektets aktioner	
v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	97
Kap. 3.2: At inddrage elevers erfaringer	
v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	103
Kap. 3.3: Lærerens spørgepraksis i fokus	
v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	118
Kap 3.4: Byrum og storbyidentiteter som transnationalt perspektiv	
v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	127
Kap. 3.5: 'Kulturfag' og 'naturfag' i interkulturelt og transnationalt perspektiv	
v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin.....	135
Kap 3.6: Andetsprogsdimensionen i projektet og dets aktioner. En kritisk kommentar	
v/ Liv Fabrin.....	142
<u>Del 4: Muligheder og udfordringer</u>	
v/ Mette Buchardt.....	146
<u>Litteratur.....</u>	154

<u>Bilag</u>	160
- Registreringer af plenumtale fra de tre første aktioner og undervisningsforløbet om lys....	161
- <i>Lærerens power point præsentation om migration. Historie på mellemtrinnet; Forløb om migration</i>	167
- <i>Opfølgende spørgsmål til kap. 1-4 plenum. Dansk på mellemtrinnet; Litteraturpædagogisk forløb om Skammerens datter</i>	174
- <i>Spørgeark til elever i forbindelse med undertemaet 'kulturel identitet'. Dansk i udskolingen; Forløb om samtidskunst</i>	175
- <i>Arbejdsark til elever: Øvelse med kategorisering af ord fra elevers mindmaps. Fysik i udskolingen; Forløb om lys og astronomi</i>	176

Del 1: Projektets organisering og greb – teoretisk, analytisk og praktisk

Kap. 1.1: Indledning. Projektets formål, deltagere og ramme

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

Projektets formål og deltagere

Forsknings- og udviklingsprojektet ”’Kultur’ i ’Kulturfagene’ . En interkulturel og transnational læreplan i klasserummet” blev indledt med en forberedende fase i marts 2008 og gennemført i tre københavnske skoleklasser i skoleåret 2008/2009. Projektet kombinerer en forsknings- og en udviklingsdimension, der bindes sammen af metodiske tilgange og arbejdsformer fra aktionsforskning. I projektet har en række lærere eksperimenteret med deres undervisning ved at foretage aktioner, der havde til formål at præge undervisningen i en interkulturel og transnational retning. Disse aktioner er blevet dokumenteret og udforsket i et samarbejde mellem lærerne og en forsker.

På lærerside har projektgruppen bestået af Charlotte Høirup, Jens Krøldrup, Lone Knudsen og Lise Buch, alle fra Vesterbro Ny Skole. På forskerside har post.doc.-forsker, ph.d. Mette Buchardt, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet ledet projektet, mens cand.mag. Liv Fabrin har deltaget som videnskabelig medarbejder i projektets afsluttende analyse- og afrapporteringsfase. Desuden har stud.mag. Anna Heltqvist bidraget til dataindsamlingen som studentermedhjælper.

Projektet er blevet til i samarbejde mellem Københavns Universitet, Afdeling for Pædagogik, Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningens kontor for Integration og Mangfoldighed og Vesterbro Ny Skole. Dette på initiativ fra Københavns Kommune, som har finansieret projektet. Projektet er designet af Mette Buchardt og udviklet løbende i samarbejde med projektets øvrige medarbejdere.

I Københavns Kommune har der de seneste år foregået en del projekter med det formål at udforske, udvikle og kvalificere kommunens lærerkorps i arbejdet med undervisning af tosprogede elever. Et af satsningsområderne har været at arbejde med skolefagernes indholdsmæssige side ud fra spørgsmål om, hvilke forestillinger om sprog og andre kulturelle udtryk og om kultur og kulturel forskel fagene repræsenterer. Dette projekt lægger sig i forlængelse heraf ved at fokusere på, hvordan der kan arbejdes med begrebet og fænomenet ’kultur’ i en række skolefag. Fokus er

undervisningspraksis i de såkaldte humanistiske fag, de fag, som ofte også kaldes for 'kulturfag' eller 'identitetsfag'.

Aktionsforskning er kendetegnet ved, at den kombinerer interventioner i praksis med at undersøge praksis. Det vil sige, at aktionsforskning nok har ambitioner om at beskrive og analysere praksis ud fra et kritisk perspektiv, men disse ambitioner realiseres ved, at der samtidig sættes bestemte handlinger i gang i den virkelighed, som undersøges. Projektet beskæftiger sig således med, hvordan undervisningspraksis i de humanistiske fag kan tage sig ud, hvis man samtidig søger at udvikle praksis ved at igangsætte aktioner, der indtænker interkulturelle og transnationale perspektiver i undervisningen.

Projektets formål var:

- at bidrage til udviklingen af en faglig praksis i de humanistiske fag, der bibringer elever viden om og fra en globaliseret verden, hvor migration og transnationalitet er et vilkår for alle
- at undersøge, hvordan der ved at udvikle fagenes praksis kan skabes gode betingelser for, at alle elever kan udvikle deres faglighed i humanistiske fag
- at lærere udvikler praksis ved både at igangsætte nye handlinger og ved at være forskere i egen praksis
- at afdække muligheder og nye skærpede måder at forstå udfordringer og problemer i undervisning, der søger at formidle, rumme og bruge interkulturalitet og transnationale perspektiver i skolefag.

Projektets sted. Kontekst og graden af anonymisering

Aktionsforskningsprojektet tog form som eksperimenterede undervisningsforløb, fordelt på tre skoleklasser på Vesterbro Ny Skole.

Vesterbro Ny Skole er oprettet i forbindelse med en sammenlægning af Alsgade Skole og Ny Carlsbergvejens Skole i 2004. Skolebygningerne er fra henholdsvis 1914 og 1921 og er i dag ombygget, så de er forbundet. Skolens ledelse lægger vægt på udvikle skolen og dens undervisning, så den afspejler mangfoldigheden i byrummet omkring skolen og dens elever og forældre.

Ved begyndelsen af skoleåret 2008/2009 gik der ca. 600 elever på skolen, der også rummer en modtagelsesklasse. Mange af skolens elever er tosprogede og har enten selv en migrationshistorie

med relation til lande uden for Europa eller har forældre eller bedsteforældre, der har det. Mange af skolens elever har det ikke.

Skoledistriktet rummer både lejeboliger og andelsboliger, der tidligere har været det, og ejerboliger. En stor koncentration af ejerboliger udgøres af byggeforeningshuse i det såkaldte Humleby. En del af skolens elever bor her. En del gør det ikke. De fleste bor på Vesterbro. Andre på bl.a. Nørrebro og i Valby.

De tre skoleklasser, der har indgået i projektet, er to klasser på mellemtrinnets sidste årgange og en klasse på det afsluttende trin, i udskoling. Denne klasse er ikke en afgangsklasse.

Fordelt på klasser og deltagende lærere tager projektets aktiviteter sig således ud:

Hoved-ansvarlig lærer	Jens Krøldrup	Charlotte Høirup	Lone Knudsen	Lise Buch
Aktion 1	Undervisningsforløb om <i>Migration</i> (Historie. Inddragelse af elementer fra Samfundsfag)	Litteraturpædagogisk forløb om <i>fantasyroman "Skammerens datter"</i> (Dansk)	Undervisningsforløb om <i>Samtidskunst</i> (Dansk. Inddragelse af elementer fra Billedkunst)	Undervisningsforløb om <i>Lys og astronomi</i> (Fysik)
Aktion 2	Undervisningsforløb om <i>Det islamiske rige</i> (Historie. Inddragelse af elementer fra Kristendomskundskab)	Litteraturpædagogisk forløb om <i>kortprosa</i> (Dansk)	Litteraturpædagogisk forløb om <i>romanen "Intet" samt retorik</i> (Dansk)	(Ikke et aktionsforløb. Observeret som kontrast til aktionsforløbene i de humanistiske fag)
Klasse	Mellemtrin	Mellemtrin	Udskoling*	Udskoling*

* Samme klasse.

Vi vender tilbage til undervisningsforløbene, som har været projektets omdrejningspunkt i Kap. 1.3, men særligt fra og med Del 2.

Når vi i rapporten har valgt ikke at bruge de præcise klassebetegnelser og ikke at angive årgange præcist, skyldes det etiske overvejelser vedrørende anonymisering. I et aktionsforskningsprojekt

giver det ikke mening at anonymisere de medvirkende lærere, da disse dermed ikke vil kunne blive krediteret for og tage fagligt ansvar for deres egne udviklingsarbejder og egne tekster. Alle elevnavne er derimod anonymiseret, og baggrundsplysninger, hvor de indgår som relevante, er også slørede. Vi har lagt endnu et slør ud over materialet ved ikke at benævne klasserne ved deres præcise betegnelse og årgang. Dette har været en nødvendig beskyttelse af elevernes identiteter, og vi mener ikke, at det i meningsforstyrrende grad ændrer forståelsen af, hvad der er foregået i de respektive klasser og med eleverne.

Rapportens opbygning

Denne rapport afslutter projektet ved at præsentere en række aktioner, temaer, analytiske nedslag og konklusioner, som relaterer sig til det praktiske og analytiske arbejde med pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed i skolen, som har fundet sted gennem projektet.

Rapporten falder i tre dele, med hver en række kapitler: Del 1, Del 2, Del 3 samt en afsluttende opsamling med perspektiver og konkluderende bemærkninger, Del 4.

I Del 1 præsenteres projektets formål, greb og organisering og de teoretiske og strategiske traditioner, som projektet trækker på. Først de traditioner for pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed, som har inspireret projektets interkulturelt og transnationalt farvede aktioner. Både som disse har taget sig ud i særligt en angelsaksisk kontekst, og sådan som projektet har gjort brug af dem (Kap. 1.2). Dernæst præsenteres projektets forståelse af begreber som læreplan, klasserum og fag (Kap. 1.3) og projektets brug af aktionsforskning (Kap. 1.4). Denne del er forfattet af Mette Buchardt og Liv Fabrin.

Del 2 består af procesorienterede beskrivelser af projektets aktioner samt refleksioner over disse. Disse beskrivelser er forfattet af de lærere, der var hovedansvarlige for de respektive aktionsforløb i de involverede klasser.

I Del 3 fokuseres der på udvalgte analysetemaer på baggrund af Del 2 og projektets datamateriale. Opmærksomheden rettes her mod muligheder og begrænsninger samt forståelser af dilemmaer, som projektets aktioner peger på. Denne del er forfattet af Mette Buchardt & Liv Fabrin.

Kap. 1.2: Pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

I den angelsaksiske verden, hvor det 20. århundredes moderne migration fra Syd til Nord slog tidligere igennem, end det har været tilfældet i Danmark, og som tæller gamle indvandrer nationer som Canada og USA, er der siden 1960'erne foregået et omfattende pædagogisk udviklings- og forskningsarbejde om skolens måder at håndtere 'forskelle' på. Særligt forskelle, der på en eller anden måde knytter sig til kategorier som 'race' og migration. Dette felt af pædagogiske strategier samt den kritik, som har været rettet imod dem, udgør en central del af dette projekts referenceramme. Feltet peger på både problemer og muligheder i forhold til projektets ambitioner om at udforske undervisning, der søger at indtænke interkulturelle og transnationale perspektiver.

Udviklingen af den såkaldte *Multicultural Education* eller *multikulturalistiske* undervisning og forsøg på at skabe en læreplan, der rummer, giver viden om og værdsætter andre kulturer end den 'kultur', der knytter sig til majoriteten, er et eksempel på en pædagogisk strategi i dette felt. *Multicultural Education* tager tråden op fra pædagogiske reformbevægelser, der så dagens lys fra 1960'ernes begyndelse i tilknytning til den nordamerikanske borgerrettighedsbevægelse. En forløber for *Multicultural Education* gik under betegnelsen *Multiracial Education*. Selvom sigtet i *Multiracial Education* var antiracistisk i den forstand, at undervisningsstrategien sigtede imod sameksistens mellem sorte og hvide befolkningsgrupper og advokerede for sortes rettigheder, optrådte racebegrebet forholdsvis uproblematisk. *Multiracial Education*-strategien knopskød i løbet af 1960'erne og 1970'erne i to forskellige koncepter, nemlig i den såkaldte *Multiethnic Education* og i *Prejudice Reduction*-strategien (F.eks. Banks 1986, Lynch 1986, 1989, Parekh 1986).

Prejudice Reduction og Multiethnic Education

I undervisningsprogrammer, der trak på *Prejudice Reduction* (fordomsreduktion), var målgruppen principielt alle 'folkeslag' i klasseværelset, men særligt 'de privilegerede majoritetsbørn' ansås for at være i fare for at udøve fordomme. 'Jøder', 'sorte' og andre minoritetskategorier i klasserummet var i mindre grad genstand for undervisningen, og *Prejudice Reduction*-strategien må primært betegnes som et majoritetsopdragende projekt. I den anden knopskydning, den såkaldte *Multiethnic*

Education, var der til gengæld tale om et positivt formuleret synlighedsarbejde, hvor 'minoriteterne' skulle gives mulighed for at genkende sig selv og opbygge værdighed og stolthed over egen usynliggjorte og nedvurderede kultur. Som i *Multiracial Education* var der klare forbindelser til sociale bevægelser og andet community-arbejde.

Mens *Prejudice Reduction*-strategien bl.a optræder i tilknytning til *Holocaust Education*, f.eks. i museumspædagogik (Bialystok 1997, Totten 1999), giver *Multiethnic Education* klare mindelser til 1970'ernes Black Liberation-bevægelser med slogans som *Black is Beautiful*.

Multikulturalistisk undervisning

Multicultural Education eller *multikulturalistisk undervisning* integrerer og videreudvikler forståelser og foki fra sine forløbere. I England fik traditionen for *multikulturalistisk undervisning* for alvor fat i 1970'erne som en reaktion på et såkaldt monokulturelt curriculum og en assimilationsorienteret holdning til migranter og deres efterkommere. Det vil sige en undervisning, hvis indhold bygger på og fremmer forestillingen om en enhedskultur, der knytter sig til majoriteten. Den multikulturalistiske strategi i form af *Multicultural Education* (f.eks. Banks 1986, Lynch 1986, 1989, Modgil 1986), ikke mindst som den udviklede sig i 1980'erne, italesætter sig som rettet mod alle elever i klasserummet. Både 'majoritetsleverne', der skal udfordres og lære at forholde sig kritisk i forhold til 'majoritetskulturen', og 'minoritetsleverne', der skal gives mulighed for at kunne genkende sig selv og 'deres oversete kultur' i undervisningen for herigennem få styrket deres 'rødder'.

Den overordnede dannelsesvision i *multikulturalistisk undervisning* bygger på ideen om, at forskellighed er positivt. Man kan sige, at multikulturalismens ideal er, at kulturforskelle er af det gode, mens forskelle i form af ulighed er skidt og skal bekæmpes. Skolens opgave bør i forlængelse heraf være at opdrage sine elever til et kulturelt sammensat samfund ved at oplyse om og invitere til undersøgelse af mange forskellige kulturer. Målet er således kulturel pluralisme, og tanken er, at dette primært opnås gennem *repræsentation* af andre kulturer end den hvide, vestlige dominerende kultur. Manglende kendskab til 'andre kulturer' fører nemlig ifølge multikulturalisterne til fordomme, som igen skaber ulighed. *Multikulturalistisk undervisning* bygger således på en forestilling om, at man ved at give eleverne et fortroligt forhold til andre kulturers traditioner, symboler og genstande kan opdrage til kulturelt ligeværd. For fortalere for *multikulturalistisk undervisning* er det 'kultur' snarere end f.eks. 'race', der skaber forskel mellem mennesker. På dette punkt ligner denne strategi påfaldende monokulturalisme. Men til forskel fra denne ser de multikulturalistiske pædagoger altså accepten af kulturel forskellighed som en forudsætning for, at

ulighed kan komme til livs. En del af de multikulturalistiske undervisningsstrategier vil således arbejde med både fordomsbekæmpelse (*Prejudice Reduction*) og med at opbygge fortrolighedsviden ('kendskab giver venskab') som tolerancefremmende strategi. Fordomme bliver således opfattet som et fænomen, der kan fjernes gennem (multi)kulturel oplysning.

Curriculum som indsatssted

Mens den multikulturalistiske strategis forløbere primært var undervisningsprogrammer, der tænkte implementeret i undervisningen, er sigtet inden for *multikulturalistisk undervisning* mere omfattende. Overordnet søger *multikulturalistisk undervisning* at integrere sine visioner i det fastsatte curriculum. Det er således på læseplansniveau, der sættes ind, og dette er i tråd med angelsaksiske traditioner for undervisningsreformer generelt. Med 'integration af multikulturalitet' i curriculum lægges der desuden afstand til såkaldt 'event-multikulturalisme', hvor det multikulturelle reserveres til særlige mærkedage og emneuger eller til symbolske markeringer som kalendere med højtider og flag. Det er fagene og indholdet i skolen generelt med deres forankring i en nationalstatsligt mainstreamet majoritetskultur, der skal multikulturaliseres. Samtidig lægges der dog også op til, at arbejdet ikke er gjort 'blot' med læseplansreformer. Læseplanerne skal omsættes til arbejdet med elevgruppen som kulturelt forskellig, hvorfor der også må tages højde for, at de står i en forskellig situation i den nationalstatslige skole. Man kan dermed tale om et differentieret dannelsesmæssigt sigte, hvor 'majoritets eleverne' skal udfordres i forhold til den 'majoritetskultur', de menes at have en særlig tæt relation til, mens 'minoritets eleverne' skal kunne genkende sig selv ved, at skolen i højere grad repræsenterer de 'minoritetskulturer', der menes at være deres. Også lærerens indstilling til andre kulturer må bearbejdes, og i det hele taget må den monokulturelle institutionskultur ændres. F.eks. peges der på, at det kan være nødvendigt at ændre grænsedragninger mellem offentlig og privat, således at der også i den offentlige sfære tages hensyn til forskellighed i forhold til spisning og badning.

Antiracistisk undervisning

Den såkaldt *antiracistiske* undervisningsstrategi (f.eks. Brandt 1986, Parekh 1986, Griffith og Troyna 1995, Wilkinson 1989)¹ udspringer af multikulturalistisk undervisning, men står også i modsætning til dette pædagogiske koncept. *Multicultural Education* kritiseres af de antiracistiske pædagoger for, i kraft af sit fokus på kultur, at overse de magtrelationer, der pga. historiske forhold

¹ I dansk sammenhæng slog bl.a. Inger M. Clausen allerede i 1985 til lyd for, at antiracistiske perspektiver skulle indgå i flerkulturel undervisning (Clausen 1986).

som kolonialisme, imperialisme og slaveri præger forholdet mellem forskellige befolkningsgrupper i de vestlige samfund. I den multikulturalistiske vision om et kulturpluralistisk samfund reduceres faktorer, der hæmmer udvikling af lighed, ifølge antiracisterne til et spørgsmål om kulturel forskellighed. Dermed risikerer *multikulturalistisk undervisning* at formidle en statisk kulturopfattelse. Konsekvensen bliver, at multikulturalismen kommer til at tegne et billede af 'det ikke-vestlige' som eksotisk, og at den tillige gør det til genstand for forbrug. Dette er ifølge kritikken ikke væsensforskelligt fra at dæmonisere eller at tage afstand fra disse 'andre' kulturer.

I dansk sammenhæng går nyere forskningsmæssig kritik af undervisning, der tager udgangspunkt i kulturelle forskelle, på, at en sådan undervisning snarere end at fejre forskellighed som noget positivt og alle elevers baggrunde som værdifulde kan være med til at producere den opfattelse, at verden består af fra hinanden grundlæggende forskellige kulturer, der karakteriseres ved særlige og fra hinanden adskilte egenskaber. Dermed risikerer ikke bare undervisning, hvor formidling af 'dansk kultur' er det dominerende, men også multikulturalistiske undervisningsstrategier at producere en opfattelse af forskellige og fra hinanden afgrænsede kulturer som dét, der skaber mennesker og deres handlinger. 'Kulturerne' kommer til at udgøre en nøgleforklaring i forhold til at forstå eleverne og deres forskellighed. En sådan kulturalisering ser ud til at rette sig særligt potent mod minoriserede elever (Gitz-Johansen 2006, Gilliam 2007, Buchardt 2008).

Multikulturalistisk undervisning har også været genstand for kritik fra anden side. Ud over indvendingen om, at *multikulturalistisk undervisning* overser spørgsmålet om magtforhold, har kritikere anført, at multikulturalistisk undervisning ikke klæder 'minoritets elever' godt nok på til at kunne begå sig i den dominerende kultur, som de alligevel bedømmes ud fra. Denne type kritik kaldes i faglitteraturen for den konservative kritik, mens den antiracistiske kaldes 'den radikale kritik' (Banks 1986. Om typer af kritik se desuden note 3). Disse betegnelser skal dog ikke forveksles med et politisk-parlamentarisk spekter, og således hverken med f.eks. danske partinavne eller med en traditionel højre-venstrefløjs-positionering.

Modsat *Multicultural Education* med dens vision om kulturel pluralisme som et positivt fremtidsscenario besidder *Anti-Racist Education* ingen selvstændig positiv vision. De antiracistiske pædagoger opererer snarere med, hvad man kan kalde en dekonstruktiv dannelsesvision: Først gennem (selv)refleksion over egen (vestlig) bevidsthed (f.eks. kritisk bevidsthed om 'Vesten's

konstruktion af forestillingen om 'det andet/de andre') bliver det muligt at opdrage positivt til forskellighed. Værdighed for 'minoriteter' kræver ifølge antiracisternes indsigt i de ulige magtforhold, der skaber basis for følelsen af mindreværd. Magtkritikken skal altså integreres i curriculum. Det betyder f.eks., at eleverne ikke bare skal lære om f.eks. islam, men også om vestlige billeder af islam gennem tiden. At eleverne ikke bare skal læse 'vestlige klassikere' (monokulturalisme) eller 'oversat ikke-vestlig litteratur' (multikulturalisme), men tillige lære om, hvorfor 'det vestlige' historisk og nutidigt tillægges højere status end 'det ikke vestlige', og således om f.eks. kolonialismens betydning for, hvad der anses for at være god litteratur.

Ligesom *multikulturalistisk undervisning* prioriterer den antiracistiske strategi såvel curriculumrevisioner som holdningsbearbejdelse hos institutionelle aktører. En væsentlig forskel er forståelsen af racisme, som for antiracisternes først og fremmest ligger på et strukturelt samfundsmæssigt niveau, mens multikulturalisterne i højere grad lægger vægt på et psykologisk niveau. I forlængelse af antiracisternes begreb om racisme påpeger de, at institutionel racisme må bekæmpes, før reformintentioner i klasserummet for alvor kan tænkes at have effekt.

Kritisk multikulturalistisk og interkulturel undervisning

Fra 1990'erne og frem er såvel multikulturalister som antiracister i højere grad begyndt at arbejde inden for et såkaldt *Critical Multiculturalist Approach* (f.eks. May 1999). Her forsøger man at arbejde med en multikulturalisering af curriculum på et lov- og bekendtgørelsesniveau såvel som på institutions- og klasserumsniveau, som samtidig tager højde for den antiracistiske kritik. Dette kalder nogle forskere også for *interkulturel undervisning*. Hermed søger de at lægge op til dels et undersøgende begreb om kultur, dels en vision om kultur som processuel; som noget der udveksles og skabes mellem individer og grupper i et samfund. Blandt dem, der bruger betegnelsen *interkulturel undervisning* om den nye kritiske multikulturalisme, er den UK-baserede forsker Eleanor Nesbitt. Hun argumenterer for, at mens multikulturalismens fejring af forskelle førte til objektivisering og essentialisering og risikerede at resultere i en 'disempowerment' af de minoriserede, snarere end til værdighed, løber antiracismen også uheldige risici. I sin iver efter at bevidstgøre om, at magtforhold og kategorier som 'sort/hvid', vestlig/ikke-vestlig er sociale konstruktioner, forsømmer den antiracistiske pædagogik nemlig at vise, hvor store forskelle der i det praktiske levede liv er inden for de grupper af mennesker, som er minoriserede. Både multi- og monokulturalismen er blevet kritiseret for at fremstille disse som tilhørende homogene grupper.

Cultural literacy

Nesbitt slår til lyd for en *magtsensitiv interkulturel undervisning*, hvor 'cultural literacy' i form af færdigheder i at afkode, analysere og fortolke kultur står centralt. Elever og lærere skal slippe den indre etnograf løs og forholde sig undersøgende til det kulturelle i verden og ikke mindst i den synlige verden omkring dem, hedder det hos Nesbitt (Nesbitt 2004)².

Samtidig plæderer flere undervisningsforskere og -udviklere for, at blikket på magtrelationer fastholdes som noget, der både skal indgå dels i lærernes bevidsthedsarbejde med sig selv og dels som et kundskabs- og færdighedsforhold i undervisningen. I f.eks. canadisk sammenhæng slår uddannelses- og videnssociologer som Sherene Razack m.fl. til lyd for at undersøge, hvordan majoritetsgrupper konstrueres gennem konstruktion af stigmatiserede grupper. I stedet for at undersøge f.eks. 'muslimsk identitet' foreslår hun, at undervisningen skal undersøge, hvordan majoritetsidentiteter konstrueres gennem et stigende fokus på 'muslimer' (Razack 1998, Bedard 2000, Sefa Dei 2000, Buchardt, Kampmann & Moldenhawer 2006). Den indre sociolog og socialkritiker skal med andre ord også slippes løs.

Intersektionalitet/interlocking

Disse seneste skud på stammen af pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed vender generelt blikket mod, hvordan sociale kategorier som f.eks. klasse, køn, seksualitet og 'race'/'kultur'/'etnicitet' krydser og er med til at konstruere og producere hinanden. Denne tankegang hentes fra ny social kritisk teori, hvor det kaldes intersektionalitets- og interlocking-teori. (Razack 1998, De Los Reyes & Mulinari 2005). Kategorier som køn og 'kultur'/'etnicitet'/'race' betragtes altså for det første som konstruktioner, for det andet som viklet ind i hinanden. For pædagogiske strategier, der vil bekæmpe ulighed ved at etablere en undervisning, der forholder sig til forskelle, betyder det, at det begreb om forskelle, som man må have for øje, er betydeligt udvidet: Både i forhold til blikket på den verden, som curriculum skal repræsentere, og i blikket på det klasserum, befolket med elever, der skal møde dette curriculum. Det betyder også, at 'forskelle' anses for at være konstruktioner, om end særdeles magtfulde konstruktioner: Konstruktioner, som man kan forholde sig kritisk til og forandre, når man får øje på dem.

² I dansk sammenhæng har f.eks. "Aalholm-projektet" gjort brug af etnografiske tilgange (Buchardt 2006).

Transnationale perspektiver

I forlængelse af de intersektionelle perspektiver ligger også såkaldte transnationale perspektiver. *Transnationalism* betegner i deskriptiv, altså i rent beskrivende forstand, relationer mellem individer, steder og kollektiver, der ikke bare går på tværs af, men også rækker ud over nationalstatslige grænser. Filosofisk, og dermed i mere normativ forstand, ligger transnationale perspektiver tæt op ad *kosmopolitanisme* og således ideen om en samlet menneskehed forenet i et verdenssamfund. Et eksempel på dette kan f.eks. findes hos den postkoloniale filosof og kritiker Kwame Anthony Appiah, hvis vision er et verdenssamfund på tværs af fysiske, geografiske og kulturelle variationer og baseret på gensidig respekt (Appiah 2006). I socialanalytisk forstand betegner *det transnationale* det forhold, at mennesker lever i stadige bevægelser mellem og på tværs af nationalstater, og at mennesker socialt trækker på mange sæt af identiteter. I forlængelse heraf tales der om hybride identiteter (Appadurai 1997, Gilroy 2005, Bhabha 1994). Modsat de andre nævnte strategier kan man endnu ikke tale om en decideret pædagogisk skole- eller traditionsdannelse, der kalder sig *Transnational Education*. Hvor den bruges, dækker denne betegnelse nærmest det omvendte, nemlig undervisningsprogrammer, hvor udbyderinstitutionen ligger i en anden nationalstat end den, hvor undervisningen udbydes i – i hvert fald omvendt i den forstand, at nationalstaten her opretholdes som central betydningsenhed.

I det transnationale perspektiv handler det om at få blik for det transnationale som et vilkår for mennesker, også inden for de respektive nationalstater. Det, som Benedict Andersson kaldte nationens forestillede fællesskab (Andersson 2001), er under afvikling eller har fået konkurrence, ikke mindst i de kosmopolitiske storbyer i den postkoloniale æra.

Decideret pædagogisk skoledannelse eller ej; at tale om transnationale perspektiver begynder at vinde indpas i sociale bevægelser, i community-arbejde og i social kritisk analyse, og dette har konsekvenser for både forskning i og udvikling af pædagogiske strategier, hvor 'forskellighed' er i fokus.

I dette projekt bruges det transnationale perspektiv til at betegne undervisning, der søger at indfange sammensatte og hybride kulturprodukter og identiteter, og undervisning, der bestræber sig på at repræsentere skolens kundskabsområder ud fra udvælgelseskriterier, der betragter 'verden' som globaliseret og transnationalitet som et praktisk vilkår. Transnationalitet kan altså, som det også er tilfældet med betegnelser som 'multikulturel', både være noget, der konstateres som empirisk vilkår

(multikulturalitet), og noget, der anses for politisk, filosofisk og dannelsesmæssigt efterstræbelsesværdigt (multikulturalisme).

Af konkrete eksempler på undervisningstiltag, som kan betegnes som transnationale, kan nævnes antologien til grundskolens danskundervisning ”Verdenshistorier”. Antologien kalder sig en alternativ kanon, der rummer ”rigtig gode skønlitterære tekster fra de lande, der gennem flygtninge og indvandrere har den største repræsentation i den danske folkeskole”, udvalgt af ”herboende flygtninge og indvandrere”, der er litterater, bibliotekarer osv., og som er blevet bedt om at vælge en skønlitterær tekst fra deres ”hjemland” (Munch-Hansen 2009:5). Der er tale om, hvad man kan kalde en transnational kanon: Kanonbegrebet opretholdes, men knyttes nu ikke alene til dansk litteratur, som det er tilfældet med den danske litteraturkanon eller til vestlig litteratur, som den oprindelige idemand bag kanontænkning Harold Bloom gjorde det³, men til verdenslitteratur. Det nationale opretholdes som ramme, men er blevet mangfoldiggjort, både i den forstand, at det er en vifte af nationale (ikke-vestlige) litteraturer, der repræsenteres, og at disse ’kanoniske tekster’ samtidig knyttes til ’det dansk-nationale’ via tilstedeværelsen af ’flygtninge og indvandrere’ i skolen og i samfundet som helhed. Dette peger samtidig i retning af interkulturel undervisning i betydningen ’kulturudveksling’. Måske kan antologien ses som et eksempel på en ny *konservativ* interkulturel og transnational dannelsestradition?

Interkulturel undervisning og transnationale perspektiver i projektet

Dette projekt vælger, som dets titel angiver, at eksperimentere med undervisning ud fra betegnelserne ’interkulturel undervisning’ og ’transnationale perspektiver’, i stedet for f.eks. multikulturalistisk, antiracistisk, kritisk-multikulturalistisk eller for den sags skyld international undervisning. Det kan synes at være et spørgsmål om ord, for begreberne er flydende og under stadig udvikling (Horst & Holmen 2005, Buchardt, Kampmann & Moldenhawer 2006). Valget af de betegnelser, der er nogle af de nyeste skud på stammen, skal ses som et forsøg på at skubbe en

³Harold Bloom og ideen om en vestlig kanon:

Ligesom multikulturalismen blev udsat for kritik og alternativer fra mere radikal antiracistisk side, affødte den som anført ovenfor også en konservativ reaktion. Fælles for de konservative kritikere eller reaktioner er, at de understreger faren for *balkanisering* og betoner væsentligheden af at samfundet – netop pga. af den øgede kulturelle sammensathed – sikrer sine kommende generationer et fælles dannelsesgrundlag. Men derfra skiller vandene sig i to hovedformer: Den ovenfor nævnte tilgang, der vil sikre, at minoritetseleverne får lært de basale færdigheder, som de alligevel vil blive bedømt på i samfundet, kan man kalde et *kompetenceorienteret oplysnings-approach*. En anden tilgang kan man kalde et *nykonservativt kanon-approach*. Her betones nødvendigheden af, at eleverne socialiseres ind i en fælles materiel kulturarv, oftest defineret ud fra enten nationen, kristendommen eller ’de europæiske klassikere’. Litteraten Harold Bloom (1930-) og dennes ideer om en vestlig kanon og filosofen Allan Bloom (1930-1992) og hans diagnose af vestens intellektuelle forfald som følge af bl.a. et i stigende grad multikulturelt curriculum er nogle af hovednavnene her.

reformtradition videre, at åbne op for noget mindre forventeligt og at åbne for, at kritikkerne af de tidligere pædagogiske skoledannelser kan indtænkes, samtidig med at der trækkes på disses beskrivelsesprog, problemdiagnoser og visioner.

Som referenceramme trækker projektet altså på samtlige af de her skildrede traditioner for pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed. Både på visionsplan og i forhold til beskrivelsesprog har disse traditioner været tænkt som afsæt for projektets aktioner. Det er dog vigtigt at understrege, at disse skoledannelser og traditioner, uanset hvor empirisk afprøvede de end måtte være, er at forstå som principielle og systematiske overvejelser af pædagogik-ideologisk karakter. Dermed har de en anden beskaffenhed end det, der er projektets ærinde; nemlig at en gruppe lærere sammen og hver for sig eksperimenterer med deres undervisning med henblik på at afdække, hvilke muligheder og problemer der dukker op, når lærere sætter sig for med strategierne som referenceramme at eksperimentere ud fra nøgleordene: Interkulturel undervisning og transnationale perspektiver. Dette defineres i projektet løst som en undervisning, der kan repræsentere og introducere til mange former for kultur i og uden for Danmark uden at kulturalisere og knytte særlige forventninger til henholdsvis majoriserede og minoriserede elever, men samtidig give alle elever rum til selv at bidrage aktivt og undersøgende. Hvordan indholdsudfylder de forskellige aktører denne ambition? Hvilken krop får begreber om interkulturel undervisning og transnationale perspektiver, når de omsættes til klasserumspraksis? Og hvilke dilemmaer, praktisk og principielt, opstår der? Dette projekts knudepunkt er således, *hvilke muligheder og begrænsninger de i projektet designede, gennemførte og iagttagede undervisningsforløb peger på.*

De aktioner i form af undervisningsforløb, som indgår i aktionsforskningsprojektet (oversigt, Kap. 1.1), må ikke forveksles med forsøg på at lave 'intercultural best practice'. De skal netop forstås som aktioner, og i sammenhæng med iagttagelserne og fortolkningerne af disse har de til formål at bidrage til at åbne og empirisk belægge diskussionen om 'forskels håndtering' i skolens undervisning. Projektet er dermed et bidrag til en didaktisk og skolefaglig diskussion blandt praktikere, undervisningsudviklere, embedsmænd og forskere. Uddannelsesforskeren Jan Kampmann anfører, at en diskussion af begreberne fra de angelsaksiske traditioner i en dansk sammenhæng ikke nødvendigvis implicerer en stillingtagen i positionskrigen mellem skoledannelserne, men at begreberne kan medvirke til at indlede og kvalificere en systematisk debat, der længe har været fraværende i danske didaktiske traditioner (Kampmann: 2003). Det er

også sådan, de angelsaksiske traditioner har indgået i projektet, og det er en debat som den, Kampmann efterlyser, dette projekt vil bidrage til.

Kap. 1.3: Læreplanen i klasserummet i humanistiske fag

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

Hvor sættes der ind?

Uanset om man tilslutter sig multikulturalismens fokus på 'de mange kulturer' eller antiracismens fokus på magtforhold, repræsenterer de skitserede traditioner en vifte af indsatsområder. På baggrund af de angelsaksiske traditioner opstiller vi en række parametre og spørgsmål i forhold til, hvor et reformforsøg sætter ind. Parametrene kan bruges, uanset om der er tale om reformforsøg, som alene befinder sig på et principielt plan, som det er tilfældet i store dele af faglitteraturen på området, eller om der er tale om praktiserede reformforsøg. I projektet indgår disse parametre som pejlemærker for projektgruppens udvikling af og refleksion over eksperimenterende undervisningsforløb.

- Sættes der ind på *læseplanudvikling*, altså ændring af enten den nationale eller den lokale læseplan? Eller sættes der ind på *klasserummets praktiserede læreplan*?
- Hvis fokus er på *klasserummet*: Fokuseres der så på *udvælgelsen af indhold*, på *arbejdsformer*, på *lærerne* eller på *eleverne*?
- Hvis der fokuseres på *indholdssiden*: Fokuseres der så på *indholdet som materiel stofmængde*, der skal repræsentere verden og kan gøre det på forskellige måder? Eller snarere på *indholdet som redskab i en højere dannelsesvisions tjeneste*?
- Hvis der fokuseres på *læreren*: Er det så på *læreren som person* – som mere eller mindre fordomsfuldt *individ* eller som *oplyser*? Eller på *læreren som en del af institutionskulturen* eller som *indfældet i og underlagt bredere samfundsmæssige diskurser*?
- Hvis der fokuseres på *institutionskulturen*: Er det så på *den lokale skoleinstitution* eller *skolen som samfundsmæssig institution*? Eller på *klasserummet som et udtryk for institutionelle mekanismer*?
- Hvis der fokuseres på *elever*: Sigtes der så primært på at nå *minoriserede elever* eller *majoriserede elever* eller *'alle elever'*? Hvad rettes mod hvem og i hvilken grad? Og hvilke kategorier betegnes eleverne med?

En sådan spørgsmålsramme implicerer imidlertid en række antagelser, som hænger sammen med nogle forskellige måder at bruge betegnelsen curriculum på. I det følgende vil vi derfor gøre rede for den forståelse af curriculum, som projektet trækker på.

I angelsaksisk sammenhæng er spørgsmål om undervisningen og dens indhold knyttet til den såkaldte curriculumtradition, også kaldet *Curriculum Theory*, hvor opmærksomheden traditionelt har været rettet mod, hvordan et centralt fastsat indhold implementeres i praksis. Det vil sige, at curriculum ofte forbindes til fastsatte læseplaner, mens udvikling forbindes til implementering eller kritik og udarbejdelse af alternativer til officielle læseplaner. Curriculumbegrebet i denne betydning modstilles i kontinental europæisk sammenhæng, og dermed også i Danmark, ofte begrebet *Didaktik*, som de kontinentale traditioner for at beskæftige sig med undervisningens indhold knytter an til. I didaktiktraditionerne er det lærerens rolle som autonom planlægger af undervisningens indhold, der er i fokus, og styringstekster i form af centralt fastsatte læseplaner og andre retningslinjer indgår blot som en del af lærerens didaktiske produktionsarbejde (Schnack 2001).

Også i didaktiktraditionerne forstås undervisning som en social praksis, der er kendetegnet ved et sæt af aktører: undervisere og underviste, lærer og elev. I den tyske filosof og pædagog J. F. Herbarts klassiske model, ofte betegnet som den didaktiske trekant, defineres undervisning som den proces, der udfoldes mellem lærere og elever omkring et indhold. Man kan altså sige, at disse tre er undervisningsaktivitetens basale elementer. Kigger man ind i et rum, hvor der foregår undervisning, vil både lærer og elever som regel ganske nemt kunne identificeres. Men hvad med *indholdet*? For at udvide blikket på indholdet trækker dette projekt på curriculum i en anden og mere omfattende betydning end den ovenfor nævnte mere pragmatiske betydning, nemlig uddannelses- og curriculumsociologiens begreb herom. Curriculum eller *læreplan*, som det også kaldes i nordisk sammenhæng, er her et analytisk begreb, hvor sigtet med at anvende det er at gribe om og forstå de sociale processer, hvori viden udvælges og produceres med henblik på uddannelse og opdragelse.

Læreplanens niveauer

I den svenske uddannelsesforsker Ulf P. Lundgrens læreplanteori (Lundgren 1981) er spørgsmålet om undervisningens indhold forbundet til et spørgsmål om, hvordan viden organiseres og udvælges til at indgå i curriculum på forskellige samfundsmæssige niveauer. I dette begreb om curriculum betegner begrebet som sagt ikke kun konkrete styringsdokumenter produceret af det politiske

system og dets institutioner (med enten bindende eller vejledende status for praksisniveauet). Det retter sig i stedet mod hele den filosofi og de forestillinger, der findes bag en konkret læreplan på makro-, meso- og mikroniveau. Om sådanne overordnede forestillinger eller systemer af principper bruger Lundgren begrebet *læreplankode*. Læreplankoder er samlende principper i konkrete styringsinstrumenter, der organiserer omverdenen som viden for uddannelsessystemet i bestemte historiske sammenhænge. Styringsredskaber for eksempelvis skolen er bl.a. juridiske tekster (skolens og fagenes formål, læseplan), læreruddannelsens organisering og undervisningsmidler. Lundgren foreslår, at læreplanen betragtes og undersøges på tre niveauer:

En analyse på makroniveau vedrører spørgsmål om, hvordan vurderinger, kundskaber og erfaringer udvælges og organiseres. Dette handler altså om, hvordan en læreplan udformes i bestemte historiske perioder. Læreplanteoretiske spørgsmål på dette niveau handler om en overordnet samfundsmæssig kamp om, hvilken viden om verden uddannelsessystemet skal repræsentere, og hvilke instanser uden for uddannelsessystemet denne organisering begrundes i, f.eks. religion, nation, produktion osv. Et sådant spørgsmål kunne være, hvad uddannelsessystemets udvalg og opdeling i fag begrunder sig i? Den samfundsmæssige arbejdsdeling? Nationalstaten?

En analyse på mesoniveau angår læreplanens konkrete udformning. Her beskæftiger man sig altså med spørgsmål om, hvordan konkrete styringsredskaber udformes. Dette niveau vedrører beslutnings- og kontrolprocesser, f.eks. folketingsdebatter og forhandlinger, ministerielle bekendtgørelser osv.

Endelig handler analysen på mikroniveau om, hvordan konkrete læreplaner og undervisningsmidler tager sig ud og indgår i undervisningsprocessen i den konkrete praksis, befolket med lærere og elever. Dette niveau kan vi kalde klasserummets praktiserede læreplan.

Den praktiserede læreplan

Det curriculumsociologiske begreb til at forstå undervisningen bygger bl.a. på indsigter fra den kvalitativt orienterede klasserumsforskning, der med f.eks. Jacksons begreb om "hidden curriculum" eller "den skjulte læreplan" (1968, se f.eks. Bauer & Borg 1976) har betonet kontrasten mellem undervisningen sådan, som den fremstilles i officielle tekster, såsom bekendtgørelser, og sådan som den udformes i praksis i klasseværelset. Jackson argumenterer f.eks. for, at en række færdigheder, som aldrig nævnes i officielle tekster, står centralt i klasserummets praktiserede læreplan. Det kan være færdigheder som at lære at vente i stilhed, at udvise selvbeherskelse, at forsøge, at samarbejde, at udvise loyalitet over for både lærer og kammerater osv. Pointen er ikke,

at disse uofficielt og uitalosat krævede færdigheder er de samme til enhver tid eller i hvilket som helst klasserum, men at man med Jackson kan få øje på den række af 'uofficielle' skolekrav, som i praksis er væsentlige for at blive anerkendt som 'en god elev' og som 'elev' i det hele taget. I nyere dansk forskning peger bl.a. Trine Øland på lignende forhold i den nutidige danske skole (f.eks. Øland 2007), mens Martha Mottelson fremhæver uitalesatte krav og forventninger til genkendelig læreradfærd, kodekser som hun benævner som undervisningens koreografi (f.eks. Mottelson 2003).

I forlængelse af Lundgrens begreb om læreplan kan vi nu sige, at dette projekt foretager sine eksperimenter på mikroniveau. Det er klasserummets læreplan, som søges udviklet, både gennem aktioner og ved at afdække de muligheder og problemer, som klasserummets praktikker i det hele taget peger på. Blandt andet i forlængelse af indsigterne fra klasserumsforskningen arbejder projektet ud fra den antagelse, at der ikke eksisterer et én til én-forhold mellem eksempelvis fagbekendtgørelse og læseplan – og praksis i klasserummet. Det vil også sige, at man ikke skal forvente, at didaktiske eller pædagogiske programmer, som f.eks. interkulturel undervisning, bare kan implementeres. Sådanne tilgange vil, når de tages op af lærere, nødvendigvis indgå i og blive formet af klasserummets og det pædagogiske praksisfelts egne logikker. Om det så var projektets ønske, kunne der ikke være tale om at implementere f.eks. antiracistiske programmer i undervisningen. Hvad projektet kan sige noget om er derimod, hvad der sker, når didaktikere producerer konkrete undervisningsforløb og realiserer dem i klasserummet.

Humanistiske fag i centrum

Læreplaner er altså ikke entydige størrelser, men forandrer sig gennem tid og formes af deres kontekst. Det gælder også den gængse opdeling af læreplanen i vidensområder, som vi kender som skolefag. Ved at tage udgangspunkt i (en bestemt gruppe af) skolefag har dette projekt valgt en indholdsmæssig vinkel på det at reformere undervisningen i en interkulturel og transnational retning. I centrum står de såkaldt humanistiske skolefag. Disse kaldes ofte også 'kulturfag', 'identitetsfag' eller sågar 'dannelsesfag'. I projektet tages det dog på ingen måde for givet, at disse fag i særlig grad *er* eller *bør* have patent på områder som 'kultur' og 'identitet', eller at de for den sags skyld er de eneste skolefag, hvori der arbejdes med 'dannelse'. Snarere forholder projektet sig undersøgende til, hvilke særlige muligheder og problemer der ser ud til at være på spil, når undervisning praktiseres inden for rammen af netop disse fag, og særligt når denne undervisning på forskellig vis forsøger at forholde sig til 'forskel' og 'forskellighed'. Men de humanistiske fag er til

gengæld valgt, fordi der til disse ofte knyttes særlige forventninger om at være 'kulturfag': Om at disse fag har særlige opgaver i forhold til at danne elevidentiteter og at bibringe eleverne 'kultur'. Derfor kan de udgøre et særligt mulighedsområde for interkulturelle bestræbelser. De kan også udgøre et særligt problem. Under alle omstændigheder er disse fag interessante at sætte under luppen, netop på grund af de stærke – også politiske – forventninger, der knytter sig til dem.

Når læreplanen ikke kun er at forstå som en lov- og bekendtgørelsestekst, men som noget, der formidler overordnede samfundsmæssige spørgsmål om, hvilken viden og hvilke færdigheder skolen og fagene skal repræsentere verden i, så vil spørgsmål om de humanistiske fags forhold til kultur og elevers identitetsdannelse også sætte sig igennem og rejse særlige udfordringer i den praktiserede læreplan. Her forstået som dét lærere og elever gør med hinanden omkring et indhold i skolen, og de implicite antagelser om, hvad der skal til, for at en elev menes at præstere godt, mens andre menes at præstere dårligt.

Dette rejser en række spørgsmål, som vi har interesseret os for i projektet. Nogle af dem vil blive diskuteret nærmere i denne rapport, mens andre blot vil blive overfladisk berørt. Men det har været spørgsmål, som aktionsforskergruppen har interesseret sig for i diskussionerne af aktionerne. Både da aktionerne blev planlagt, og efter de er blevet gennemført og observeret:

Hvilke former for elevpræstation af faglighed vægtes højest? At kunne stoffet? Eller at kunne lave en god fremlæggelse? Er det f.eks. også sociale færdigheder, der vægtes, og i så fald hvilke?

Anerkendes nogle elever alene pga. deres evne til at beherske bestemte kulturelle koder for, hvordan en god elev skal tale og være, dvs. som dygtigere eller mindre problematiske end andre?

Hvilke kulturelle forventninger er der til, hvad en god elev er?

Disse spørgsmål hænger sammen med alle fag og med skolegang generelt, men hvilken betydning får de specifikt i forbindelse med de såkaldte 'kulturfag'? Hvad bliver 'kultur' og 'kulturel forskellighed' til i klasserummet? Hvordan fremstilles det i lærerens præsentationer af stof, når lærere og elever samtaler om stoffet, eller når lærere vejleder elever? Og hvilke forventninger om bidrag knytter sig til hvilke elever?

Det, at de humanistiske fag står i centrum i projektet, betyder, at tre af de medvirkende aktionsforskende lærere deltager i projektet på baggrund af, at de underviser i humanistiske fag, nærmere bestemt Dansk, Historie og Kristendomskundskab. Undervisningsforløbene i projektet er foregået i Dansk og Historie. Desuden er fagelementer, som også vil kunne identificeres i f.eks. Kristendomskundskab og Samfundsfag, blevet inddraget, og fra Billedkunst, der i folkeskolens

fagrække er rubriceret som et såkaldt praktisk-musisk fag. Den fjerde medvirkende lærer underviser i naturfagene og har i forløbet deltaget med sin undervisning i Fysik samt som kritisk og observerende sparringspartner for lærerne i de humanistiske fag. Fysik er det eneste fag i projektet, hvor der ikke er indgået aktioner. Her er det 'den almindelige undervisning', der er blevet observeret med henblik på at kunne undersøge og diskutere, hvordan nogle af de spørgsmål, der rejser sig ud fra aktioner og observationer i de humanistiske fag, tager sig ud i klasserummet i en anden type fag. Er der andre forventninger til eleverne? Hvordan arbejdes der med forskellighed i forhold til elever og i forhold til, hvordan 'verden' repræsenteres?

At udvikle arbejdet med en interkulturel læreplan er på den ene side knyttet til spørgsmål om undervisningens indhold og dets udvælgelse og på den anden side til spørgsmål om, hvad skolens og fagenes kultur anerkender som gode måder at være elev på, hvad der er gode og relevante indholdsområder og dermed også, hvad der er gode og relevante elevbidrag. Projektet sætter normativt forankrede reformforsøg i gang ud fra de i Kap. 1.2 beskrevne traditioner, men samtidig undersøges de samme reformforsøg beskrivende og kritisk ved hjælp af de ovenstående spørgsmål.

Kap. 1.4: Aktionsforskning som udviklingsstrategi

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

Projektet er som nævnt et aktionsforskningsprojekt, hvilket indebærer en kombination af forskning og målrettet handling i form af aktioner i forhold til en udvalgt praksis. Oversigter over aktionsforskningsfeltet i forhold til skolen er givet andetsteds på dansk (f.eks. Bayer, Buchardt m.fl. 2004). Helle Pia Laursen tegner desuden gode oversigter over aktionsforskningsfeltet set ud fra en vinkel, der bruger aktionsforskning i forhold til fag og faglighedsområder (F.eks. Laursen et al. 2002). Kort fortalt er aktionsforskning en praksisnær og forandringsorienteret forskningstype, hvor praktikere i samarbejde med forskere søger at udforske egen praksis. Dette sker ved at igangsætte handlinger med reformintentioner for derigennem både at søge at forandre praksis, men også at blive klogere på praksis ved at iagttage 'dens' reaktioner på forsøgene på forandring. I skolesammenhæng har fokus i aktionsforskning været på, hvordan man ved at iværksætte 'nye handlinger' i praksis, at observere dem og derpå reflektere over dem, kan skabe bedre undervisning og samtidig bedre og mere komplekse og konkretiserede forståelser af undervisning (f.eks. Steenhouse 1975, Klafki 1983).

Cyklisk forløb

Organisatorisk er projektet inspireret af socialpsykologen Kurt Lewin (1946, 1947a, b), der ofte beskrives som aktionsforskningens fader. Lewin betragter aktionsforskning som et samarbejde om løsning af et socialt problem. Processen opfattes som cyklisk: Grundforskning efterfølges af et aktionsforskningsforløb, bestående af planlægning, aktion, observation og refleksion. Forskning forstås ikke statisk og lineært, men snarere som en dynamisk proces, hvor forskeren indgår i alle faser og altså ikke blot i de faser, der traditionelt betragtes som forskningsmæssige. En sådan forskning kan både forandre gennem konkrete initiativer (aktioner) og generere teori om forandring i sig selv. Aktionsforskningen handler altså i sit udspring på én og samme tid om forandring og om udvikling af viden om forandring.

Lewin kombinerer observation og dermed empirisk socialvidenskab med det at gennemføre konkrete handlinger i felten (*action*). Hertil kommer en organiseret kontinuerlig evaluering (*controlled evaluation*). Aktionsforskningsprocessen opdeles i tre faser (den såkaldte *planning and action-model*):

- 1) En indledende fase, hvor forskeren producerer ny viden om feltet.
- 2) Selve aktionen.
- 3) Evaluering af, hvorvidt og hvorledes aktionen nåede sine mål. Med afsæt i denne evaluering udvikles nye aktioner.

Med inspiration fra Kurt Lewins klassiske model for aktionsforskning har projektet fulgt en cirkelbevægelse, hvor deltagerne søger at blive klogere på og forbedre praksis i sammenhæng med, at man *gør* noget med den. Observationerne er udført af forskeren samt af lærerne, der på skift har observeret hinandens undervisning. Dette med henblik på at opnå bedre forståelse af problemer, sætte ord på dilemmaer og opdage muligheder for nye handlinger.

Beskrivelse, analyse og diskussion af en igangsat handling, det vil sige aktionen, har i projektet dannet grundlag for at planlægge og igangsætte ny og forbedret handling. Handlinger eller aktioner har i dette projekt taget form som planlægning og realisering af undervisningsforløb (se oversigt over aktionsforskningsprojektets undervisningsforløb, Kap. 1.1).

Deltagernes roller

Lewins model for aktionsforskning kan beskrives som en partcipatorisk model, der er karakteriseret ved et løbende samarbejde mellem forsker og praktiker (Chein 1948).

På dette punkt er Lewins model blevet kritiseret for at være manipulatorisk i forhold til de involverede praktikere (Westlander 2000). I forlængelse heraf har bl.a. William Foote Whyte udviklet et aktionsforskningskoncept, der betoner praktikerens rolle i projektet og understreger, at praktikerer er medforsker. Konceptet kaldes deltagende aktionsforskning (*Participatory Action Research*, Whyte 1991). Nøgleordene er det at lære sammen (*co-learning*), deltagelse (*participation*) og organisatorisk forandring (*organizational transformation*). I denne type aktionsforskning gennemfører forskere og praktikere hele processen sammen, således at både diagnosticering, tolkning, planlægning, handling og evaluering er en del af en fælles læreproces. Der er vigtigt at være opmærksom på, at dette på mange måder betegner en idealtilstand, der hverken er uproblematisk eller fuldt ud mulig at realisere, men det er ikke desto mindre, hvad forløbsdesignet i dette projekt har været inspireret af.

I forskningsprojektet "Læreres læring" om aktionsforskning som en strategi til udvikling af lærerkompetencer i skolen (Bayer, Buchardt et al. 2004) opstilles der fire forskellige scenarier for rollefordeling og samarbejde mellem praktiker-aktionsforskere (lærere) og aktionsforskende forskere (forskere). Dette projekt har i praksis rummet elementer fra alle fire scenarier. Mens det

første scenarie er et ideal for mange aktionsforskningsprojekter, trækker projektet dog i sit design primært på det andet og det fjerde scenarie ud af følgende:

1. Et praksisforskende fællesskab:

Lærere og forskere både forsker og udvikler praksis sammen. Forskningen kommer tæt på praksisviden ved at intervenere i den aktuelle praksis. Læreren udvikler sit arbejde med praksis gennem medforskning. Læreren deltager i problemformulering og opstilling af hypoteser og er medbestemmende om analyse og konklusioner. Forskeren er medbestemmende om interventionen i praksis og praktiserer selv. Scenariet repræsenterer idealet om demokratisering af forskning (Whyte 1991) og er et bud på, hvordan praksisnær vidensproduktion (Argyris et al. 1985, 1989) kan foregå. Rollefordelingen stræber mod udligning af forskelle. Dette betegner for mange aktionsforskere en idealtypisk tilstand.

2. Forskeren som iagttager – Den handlende lærer:

Her inddrages forskeren i de intentioner, som lærerne har med deres undervisning, og de overvejelser, de gør sig undervejs i projektet. Forskeren fungerer primært som iagttager af den aktuelle undervisningspraksis og som dialogpartner i forhold til diskussion af punkter, som lærerne finder det relevant at diskutere, og som relaterer sig til det, som forskeren har haft mulighed for at iagttage. Denne tilgang indebærer også, at lærerne f.eks. kan bede forskeren om at fortælle om sine iagttagelser i forhold til et bestemt tema eller måske direkte bidrage med et teoretisk eller perspektiverende fagligt input. Lærerne er her dagsordensættende.

3. Forskeren som konsulent – Den reflekterende praktiker:

Her er forskerrollen bevidst dagsordensættende, idet forskeren fungerer som en konsulent, der udfordrer lærernes oplevelse af konkrete undervisningsforløb eller deres tilgang til undervisningsplanlægning. Det er en variant af forskerrollen, som bærer præg af, at forskeren 'vil noget bestemt' med de lærere, han eller hun samarbejder med. I dialogen med lærerne forsøger forskeren at eksemplificere en bestemt måde, hvorpå man kan se på, eksperimentere med og tale om undervisning. Ligesom i de øvrige scenarier er intentionen at udforske læring og kompetenceudvikling. Forskeren har ikke svaret, men forskeren har et bud på, hvordan man kan gribe arbejdet med undervisningen an. Målet er at understøtte lærerne i at udvikle deres

kompetencer i at forholde sig kritisk reflekteret, analyserende og eksperimenterende til undervisning

4. Forskeren som vejleder – Den forskende lærer:

Her er forskeren snarere underviser og vejleder, mens lærerne er forskere. Forskeren kan lave observationer, men med det definerede mål at støtte lærerens eget arbejde med at blive forsker i egen praksis. Her har den udefrakommende forsker ikke nødvendigvis et selvstændigt mål med at opholde sig i praksis, ud over det af læreren definerede.

I den forståelse af aktionsforskning, som dette projekt trækker på, er forskning noget, som både praktikere og forskere gør. Det er ikke sådan, at praktikerne alene handler, mens forskeren alene observerer. I projektet er lærerforskerens opgave både at foretage handlinger og samtidig at forske i hinandens handlinger. Forskerens opgave er både at forske og at supervisere lærerforskerne i processen, men forskerens rolle i dette projekt er ikke at være en fagligt-pædagogisk kapacitet i klasserummet eller i designet af konkrete aktioner. Denne rolle er lærernes. Forskeren har derimod hovedansvaret for forskningsdimensionen, herunder afrapportering, mens lærerforskerne bidrager med egne tekster, der fokuserer på egen aktionsforskningsproces og den didaktiske udvikling af undervisningsforløbene.

Faglig opkvalificering

Aktionsforskning kræver udvikling af kompetencer for at kunne igangsætte ny handling og for at kunne forske i egen praksis. I projektet har indgået opkvalificering af de deltagende lærere, både i forhold til den indholdsmæssige side og i forhold til forskningsmetoder. Via seminar dage er der i fællesskab blevet arbejdet med, hvordan man kan forstå et fænomen som et fag, med de pædagogiske traditioner for strategier til håndtering af forskel og forskellighed i skolen, herunder erfaringerne fra den angelsaksiske verden, samt med nye forskningsmæssige vinkler på problemstillinger knyttet hertil. Noget af det særlige ved et aktionsforskningsprojekt som dette er, at projektet selv går ind og skaber det materiale, som det samtidig undersøger. I projektet er der derfor også indgået kursus og løbende supervision i observationsmetoder. Hvordan kan man forholde sig beskrivende og ikke-vurderende til den undervisning, man observerer, og hvilken ny viden kan der komme ud af det? Hvordan kan man opdage nye sider af det, der foregår i et klasserum? Og hvordan kan man tage vare på den sårbare situation, det er for alle at blive observeret af forsker og forskende kolleger?

For lærerne har det at indgå som medforskere i projektet haft sigte på at blive klogere på de konkrete aktioner og opkvalificere færdigheder i at iagttage andres og egen praksis. Det indsamlede observationsmateriale har haft flere funktioner: Dels har det indgået som et udviklingsselement i lærernes forsøg på undervisningsudvikling, og dels indgår materialet i forskerens endelige afrapporteringsarbejde over temaer på spil i projektet.

Forventninger

Det afgørende for, at et praksisforskende fællesskab kan fungere, er, at det er deltagerne, ikke mindst lærerforskerne, der har ejerskab til mål og midler for handling (f.eks. Høie 2001).

Aktionsforskning prøver både at ændre praksis og at blive klogere på den. Men aktionsforskning skal ikke være overførbart til enhver anden situation i skolen: Aktionsforskning skal have lov til at være et ekstraordinært rum, hvor tingene kan gøres anderledes, end de plejer at blive gjort – for at blive klogere på, hvordan og hvor der er muligheder for at udvikle praksis. Der skal være rum til, at handlinger og observationer ændrer forløbets retning.

Vigtigt er det også, at målforventningen fra både deltagere og rekvirenters side ikke er produktion af færdige undervisningsforløb og tiltag, der direkte kan overføres og forbedre praksis på enhver skole og i enhver klasse. Et succesfuldt gennemført aktionsforskningsforløb kendetegnes ved, at praktikere og praksis udfordres, og at der afdækkes praktiske åbninger og konkrete handlemuligheder. Men i lige så høj grad, at der produceres nye bidrag til måder at beskrive og forstå udfordringer, dilemmaer og problemer på. Aktioner må godt 'gå galt' – så længe de gennemføres på en måde, hvor de samtidig undersøges og behandles med henblik på nye handlemuligheder og nye forståelser, som kan formidles.

Projektets faser og fælles aktiviteter

Aktionsforskningsforløbet har fordelt på faser set således ud:

Fase 1: Opkvalificerings- og planlægningsfase. Marts-august 2008

Indgåelse af aftaler om samarbejde mellem forsker og lærere (og forvaltning og skole)

Indkredsning af tema og problemer:

Fælles læsning og diskussion af internationale erfaringer med udvikling af undervisning, der tager højde for forskel og forskellighed, for at få forståelse af baggrunden for at tale om 'interkulturel undervisning'.

Oplæg v. forsker om kulturopfattelser i særligt de humanistiske fag. Afsæt i nyere dansk forsknings kritik af kulturalisering. Diskussioner om antagelser om kultur i skolen og magtforhold knyttet til 'kultur'.

Planlægning af aktioner: udvikling af undervisningsforløb:

Fælles indkredsning af områder for handling ud fra lærernes ideer til aktioner, der kunne igangsættes i deres undervisning.

Metodologisk opkvalificering og planlægning af observationer:

Kursus i observationsmetoder v. forsker.

Planlægning af observationer af undervisningsforløb, således at både forsker og andre lærere observerer.

Fase 2: Aktionsfase. September 2008-januar 2009

Igangsættelse af planlagte aktioner: gennemførelse af undervisningsforløb over 2-3 uger ved de fire lærere respektivt. Observation ved de andre lærere i projektet og ved forsker.

Fase 3: Analyse af aktioner. Oktober 2008-marts 2009

Behandling, fremlæggelse og diskussion af observationer i forløbene. Først beskrivelse – så analyse og endelig vurdering.

Planlægning af ny aktion ud fra analyse og diskussion af den første aktion/de første aktioner.

Fase 4: Ny aktionsfase: Nye aktioner ud fra observationer og diskussioner af de første aktioner.

Marts 2009-maj 2009

Igangsættelse af planlagte aktioner: gennemførelse af mindre undervisningsforløb eller tiltag ved klassens lærere. Observation ved de andre lærere og ved forsker.

Fase 5: Analyse af aktion 2, evaluering og afrapportering. April 2009-juli 2009

Behandling, fremlæggelse og diskussion af observationer i sammenhæng med, at lærerforskere forfatter essays om deres eksperimenter i forløbet. Forskeren udarbejder derpå i samarbejde med videnskabelig medarbejder og studentermedhjælp den endelige rapport ud fra lærernes essays, observationer af forløb, problemstillinger fra aktionsforskningsgruppens diskussioner samt et interview med hver af de deltagende lærere.

Fase 6: Rapport og projekt afsluttes. August 2009-september 2009

Lærerne gennemlæser og kommenterer rapporten, som derpå færdiggøres. Aktionsforskergruppen (gen)evaluerer herpå internt projektførløbet sammen.

Den centrale fælles aktivitet i projektet har været løbende møder (i form af eftermiddags- og aftensmøder, heldagsmøder og internater) for projektets hoveddeltagere: lærere og forsker. Disse har, foruden et særdeles omfattende koordinerings- og planlægningsarbejde, som på godt og ondt er betingelsen, når fire læreres kalendere og skemaer – samt en forskers – skal gå op i en fælles projektindsats, haft følgende indhold:

- At drøfte de enkelte læreres skitser til aktioner i form af undervisningsforløb under udarbejdelsen af disse
- At planlægge observationsfokus og observationsformer
- At drøfte det indsamlede observationsmateriale og derudfra hvilke muligheder og problemer, der fremtræder, når de eksperimenterende undervisningsforløb er blevet praktiseret
- Med udgangspunkt heri: at diskutere muligheder for nye opfølgende aktioner

Dataindsamlingen og dens brug

Observationsmaterialet har bestået af lydoptagelser af klasserumskonversation i undervisningsforløbene, som senere er blevet udskrevet selektivt af forsker og af lærerne selv. Desuden har det bestået af registrering af taleture, bevægelser og samarbejdsrelationer blandt elever og lærere i klasserummet. Dette både i form af nedskrevne impressionistisk orienterede observationer ud fra foki, der på forhånd var aftalt i fællesskab, og i form af optællinger af f.eks. fordeling af taleture blandt elever og f.eks. henvendelser mellem lærere og elever i forbindelse med gruppearbejde eller individuelt eller parorienteret arbejde. På denne måde trækker projektet på observationsmetoder fra klasserumsforskningen (Lindblad & Sahlström 2000, særligt i Buchardt 2008) og nogle af denne forsknings klassiske findings, som f.eks. forekomsten af styregruppeelever; en lille gruppe særligt skoleanerkendte elever, som læreren i høj grad baserer sin undervisning i plenum på (Lindblad & Sahlström 2000).

De lærere, der ikke har undervist i et igangværende aktionsforløb, har altså indgået i forskningsdelen af projektet som medforskere i den konkrete indsamling af observationsmateriale som en del af projektets udviklingselement, men på en måde der har sigtet på at beskrive. I projektprocessen har disse beskrivelser indgået i de normative diskussioner som efterfulgte observationerne. Det afspejles i referaterne fra fællesmøderne og i lærernes essays. I Del 2 indgår elementer fra beskrivelserne i lærernes essays, som eksempler på egne udviklings- og refleksionsprocesser i forhold til aktionerne.

I forskerens afrapportering i denne rapports Del 3 indgår observationerne igen i en mere distanceret og beskrivende forstand. Dette samtidig med at mødediskussioners generering af temaer og problemer også indgår i det tematiske analysearbejde, ligesom lærernes egne essayistiske refleksioner i denne rapports Del 2 også indgår i Del 3. Både det beskrivende materiale fra klasserummet, de normative diskussioner af dette, samt lærernes forløbsbeskrivelse inklusive deres efterfølgende refleksioner i essays og interviews udgør samlet set Del 3's materiale. Denne rapports tematiske kapitler og de perspektiverende opsamlinger på dem (henholdsvis Del 3 og Del 4) baserer sig altså på et materiale, som kan sige noget om de dilemmaer, problemer og muligheder, som lærerarbejde står i, når det – forbundet til udvalgte skolefag – forsøger at handle reformerende omkring 'forskell' og 'forskellighed' og på denne måde bestræber sig på at gøre en forskel.

Kap. 1.5: 'Tosprogede elever'. Et forord om problematiserede kategorier og deres brug

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

'Tosprogede elever': En uundgåelig forskelssætning?

I den uddannelsespolitiske debat har der længe været fokus på elevers præstationer i folkeskolen. En særlig opmærksomhed retter sig mod de elever, der kategoriseres som 'tosprogede elever' eller 'etniske minoriteter'. Med disse betegnelser forstås sædvanligvis elever, der er *minoriserede* i den forstand, at de er født eller har forældre, der er født uden for Europa og det, der kaldes 'Vesten'. Kategorien 'tosprogede elever' bruges ofte synonymt med 'etniske elever', 'etniske minoritets elever', 'børn/elever med anden etnisk baggrund' og 'muslimske elever' (Gitz-Johansen 2003, Gilliam 2007, Buchardt 2008). Forskellen mellem 'tosprogede elever' og de elever, der ikke har en migrationshistorie knyttet til lande uden for 'Vesten', ser ud til at være en betydningsfuld forskel i uddannelsespolitik og offentlig debat (Buchardt 2008). Der er altså tale om en forskelssætning, der handler om andet og mere end sprogpædagogik, modsat hvad betegnelsen 'tosprogede' nøgternt set ellers kunne antyde. Eksempler på dette kan være, når 'tosprogede elever' omtales som tilhørende samme bestemte religion (islam). Eller når en skole i praksis kun tilbyder særlig undervisning i Dansk som andetsprog til elever, der har en migrationsmæssig tilknytning til ikke-vestlige lande (Buchardt 2008).

Spørgsmål om 'tosprogede' eller minoriserede elevers skolepræstationer er ofte knyttet til problembeskrivelser, der lægger vægt på kultur, f.eks. i form af overvejelser om, hvordan eller hvorvidt nogle elevers 'anderledes kulturelle baggrund' udgør en begrænsning og et problem i skolen, eller hvordan den kan udgøre en ressource og som sådan være noget, der menes at blive overset i undervisningen. At noget er problematiseret, forstår vi i denne sammenhæng ikke i en hverdagsbetydning, hvor det, at noget udgør et problem, påkalder sig opmærksomhed i negativ forstand. Problematisering bruger vi her om det, at noget bredt set gøres til genstand for interesse. Det tillægges en særlig betydning og relevans i sammenhængen, men interessen kan tage sig ud som f.eks. bekymring, panik eller positiv opmærksomhed (Buchardt 2008, inspireret af Foucault 2002).

Uanset om problematiseringen er positivt eller negativt farvet, udgør denne diffust men flittigt omtalte gruppe elever ofte et særligt område for både forsknings- og udviklingstiltag i skolen. Det gælder også for dette projekt og dets materiale. Selvom projektets formål ikke nævner kategorien 'tosprogede', kan projektet i praksis ikke ses ude af sammenhæng hermed. Dette hænger bl.a. sammen med, at de pædagogiske traditioner, som projektet trækker på, fokuserer på forskelsbehandling og ulighed mellem minoriserede og majoriserede elevgrupper. Og at 'tosprogede elever' i vid udstrækning er den betegnelse, som bruges, når man udtrykker sig om minoriserede elever i pædagogisk sammenhæng i Danmark. Det gælder både på et politisk niveau, blandt forskere og praktikere og blandt elever og således også i dette projekt.

Elevkategorier i projektet

Elevkategorier og tale om elever har været en tilbagevendende diskussion i aktionsforskningsgruppens planlægning af og refleksioner over observationsmaterialet fra de eksperimenterende undervisningsforløb, både hvad angår minoriserede elever, men også hvordan man f.eks. taler om elever fra såkaldt uddannelsesfjerne hjem. Hvilken status har i det hele taget forskellige grupper af elever i projektet og i aktionerne?

Det ligger i de traditioner, som projektet trækker på, at minoriserede elever kan tildeles en særlig positiv opmærksomhed. Og at skolens håndtering af denne elevgruppes behov ikke er god nok. Samtidig ligger der i f.eks. de kritisk-multikulturalistiske og interkulturelle perspektiver, at det er en Cultural Literacy for alle, der skal sigtes imod, lærerne inklusive, og ikke særlige tiltag over for minoriserede elever. Desuden peges der på sensitivitet over for og kritik af magtforhold, f.eks. kritik af problematiseringer af særlige elevgrupper som et vigtigt indsatssted. Omsat til en københavnsk folkeskole, hvor stiller dette så aktionsforskningstiltagene, og hvor stiller det lærere i det hele taget? I denne rapport bruges betegnelserne *minoriserede* og *majoriserede* elever som de gennemgående, sådan som det f.eks. gøres i dette kapitel. Denne betegnelse er valgt, fordi den viser, at kategorier som majoritet og minoritet er kontekstafhængige og ikke noget, man *er*, men noget, man bliver gjort til. Men samtidig træder andre forskelssætninger frem, andre *elevkategorier* i projektgruppens diskussioner og i det materiale, vi sammen har produceret. Dette har vi valgt at lade stå i de efterfølgende kapitler. Vi har som projektgruppe været alt andet end ukritiske over for brugen af kategorier, men må samtidig erkende, at forudsætningen for, at man kan udvikle didaktik, der forholder sig til elever og til deres forskellighed, er, at man afprøver et sprog om denne forskellighed.

Den diffusitet i begrebsbrugen, som vi har oplevet hos os selv i projektgruppen, og som rapportens efterfølgende kapitler afspejler uden at kunne løse, kan måske bidrage til at tydeliggøre, hvor kompliceret det er at bevæge i dette område af lærerarbejde i skolen i dag.

Som en af lærerne i gruppen udtrykker det, kan kategorien 'tosproget' forekomme som en ikke-racistisk måde at behandle forskel på, samtidig med at en sådan brug risikerer at udvande kategorien således, at den tømmes for sin sprogpædagogiske relevans. Dette kan forklare, hvorfor den nogle gange bruges på samme selvfølgelige måde som kategorierne 'dreng' eller 'pige', mens det andre gange synes omgærdet med en vis usikkerhed, hvilken kategori man bør benytte, hvad f.eks. et karakteristisk udsagn fra et af de afsluttende lærerinterviews peger på:

..og mange af de ikke etnisk danske, jeg ved ikke hvad jeg skal kalde det..

Denne usikkerhed omkring, 'hvad man skal kalde det', kan henvise til, at begreber som 'tosprogede' og 'anden etnisk baggrund' må forstås som politiserede begreber, der desuden ofte bruges i flæng både i og uden for skolens rum (Gitz-Johansen 2006). Usikkerheden kan måske tilmed være blevet forstærket, snarere end afklaret, gennem aktionsforskningsgruppens diskussioner, hvor brugen af sådanne begreber netop har været genstand for tilbagevendende kritiske drøftelser.

I forlængelse heraf vil vi her kort trække op på i hvert fald 5 måder, som 'tosprogede elever' bruges på i projektet: Det vil sige af lærere, forsker, elever men også i f.eks. inspirationskataloger, undervisningsmaterialer, avisomtaler osv., som på den ene eller den anden måde har indgået i projektet:

- 'Tosprogede elever' brugt synonymt med 'elever med anden etnisk baggrund' og 'ikke etnisk danske børn'.
- 'Tosproget' som synonymt med og i forlængelse af fagligt svag og tavs. Som i betegnelsen 'de stille tosprogede piger'.
- 'Tosproget' brugt om en gruppe 'skrappe', men ikke 'fagligt svage' piger som en slags ballademager-kategori på linje med den, som Laura Gilliam fremanalyserer (2007). Til denne kategori regnes f.eks. også en elev, der har 'etnisk danske' forældre og dansk som

modersmål, og som sådan ikke er omfattet af en gængs skolefaglig definition af tosprogethed⁴.

- 'Lav social baggrund' og 'uddannelsesfjerne hjem' som alternativ forklaring til 'tosprogethed'. Som når det overvejes, hvorvidt manglende skolesucces ikke handler om 'tosprogethed', men om at 'forældre ikke kan dansk' og 'ikke har nogen uddannelse'. På den ene side afvises 'tosprogethed' som forklaring, på den anden side ækvivaleres det med 'lav social baggrund' forstået som 'uddannelsesfjerne hjem'.
- 'Tosproget' som en kategori, man skal holde kritisk øje med brugen af. Som i det følgende udsagn:

det er måske den der skelnen der i, i den typiske. Den, den stereotype 'os og dem', om hvorvidt at det så handler om tosprogede versus dansksprogede eller om det handler om brune øjne versus grønne og blå øjne. Hvordan man end vil lave det skel. (lærerinterview)

Eller i dette kapitels indledning, hvor kategorien bruges i gåseøjne. En praksis, som også er blevet brugt i samtalsituationer projektdeltagerne imellem, inklusive af forskeren.

Til gengæld har kategorien 'tosproget' i relation til et sprogpædagogisk perspektiv i meget lille grad indgået i projektet. Dette vender vi tilbage til i slutningen af rapportens 3. del, hvor Liv Fabrin, der som videnskabelig medarbejder i forhold til analyse og rapportskrivning kom til i projektets slutfase, og som har en sprogfaglig baggrund, kaster et kritisk blik på projektets formål og aktioner i et sprogpædagogisk perspektiv.

⁴ Som den, der fremgår af folkeskolelovens § 4a, stk. 2: "Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk".
Kilde: www.uvm.dk

Del 2: Hvad skete der i projektet? Undervisningsforløbenes design, gennemførelse og didaktikker

Kap. 2.1: Indledning

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

I denne del af rapporten præsenteres og beskrives de fire undervisningsprocesser, som har udgjort nøgleaktiviteten i aktionsforskningsprojektet. Tre beskrivelser handler om de eksperimenterende forløb i de såkaldt humanistiske fag og en fjerde beskrivelse om et 'almindeligt' forløb i Fysik. Undervisningsforløbene er designet med udgangspunkt i projektgruppens forberedende aktiviteter (maj-august 2008). Opstartsfasen indeholdt bl.a. brainstorm fra lærernes side ud fra projektbeskrivelsens formuleringer af formål og arbejdsformer, efterfølgende fælles analyse af brainstorme med særligt henblik på, hvilke motivationer og problemforståelser der var i spil, fælles læsning og oplæg ved projektlederen om pædagogiske traditioner for strategier til håndtering af forskel i skolen.

I forlængelse af dette arbejde, herunder ikke mindst diskussionerne af antiracistiske, multikulturalistiske og kritisk-multikulturalistiske traditioner for undervisning, formulerede projektgruppen en fælles platform. I referatet fra et af augustmøderne formuleres denne platform således:

Vi arbejder med en kombination af på den ene side interkulturel undervisning – undervisning, der prøver at være sensitiv overfor kulturelle – og sociale – forskelligheder – og på den anden side antikulturalistisk undervisning. Ordet er inspireret af antiracistisk undervisning, men i Danmark i dag er det ikke ordet 'race', som bruges om de forskelshierarkier, vi vil forholde os kritisk til. Dét, der lå i racetænkningen, kalder man i dag i stedet 'kultur'. Vi vil prøve at lave nogle undervisningseksperimenter, som på den ene side tager højde for, at der er forskelle i elevernes (og lærernes) kulturelle referencerammer, men som på den anden side er opmærksomme på, at dét at tale om kultur også kan være en nutidig måde at skabe de samme forskelle, som racekategorien gjorde. Samt at et overdrevent fokus på kulturel forskel også kan være sorterende, fastholdende, problematisk og begrænse f.eks. elever med en migrantbaggrunds rum i skolen. Dem, som ofte menes at have 'en anden kultur'.

De tre indledende aktioner i form af eksperimenterede undervisningsforløb, der sigter mod at udvikle interkulturel og transnational undervisning i nogle af de humanistiske fag, placerer sig forskelligt i feltet af didaktiske muligheder. Allerede i projektets indledende fase var det tydeligt, at

de tre ideer til undervisningsforløb ville være interessante at prøve af i et projekt, hvor de kunne diskuteres i sammenhæng med hinanden. En af de markante forskelle var nemlig, at aktionerne allerede på ideplan havde forskellige indfaldsvinkler i forhold til det at reformere den praktiserede læreplan i en interkulturel og transnational retning. De tog enten afsæt i arbejdsformen, i indholdet eller i eleverne. Et litteraturpædagogisk forløb om en fantasyroman på mellemtrinnet tog udgangspunkt i at eksperimentere med arbejdsformen. I en ide til et historiefagligt forløb om migration på mellemtrinnet var udgangspunktet at farve indholdet anderledes. Endelig tog en ide til et forløb i Dansk om samtidskunst i udskolingsklassen udgangspunkt i et forsøg på at tænke anderledes om elevernes forudsætninger og bruge dette i valget af arbejdsformer og indhold. Hvordan vil fremgå af de følgende kapitler. I disse kapitler, der udgør rapportens Del 2, skildres forløbene som en proces og i et udviklingsperspektiv af de enkelte aktionsforskende lærere selv, nemlig af Jens Krøldrup (Historie, Mellemtrinnet), Charlotte Høirup (Dansk, Mellemtrinnet), Lone Knudsen (Dansk, Udskolingsklassen) og Lise Buch (Fysik, samme udskolingsklasse).

Undervisningsforløbet i Fysik adskiller sig fra de øvrige ved ikke at indeholde aktioner. Det blev aftalt, at der i Lises undervisning i Fysik skulle gennemføres kontrasterende observationer, nemlig i den klasse på udskolingstrinnet, hvori forløbet om samtidskunst fandt sted i Dansk (Lone). De spørgsmål, som blev taget op i den forbindelse, omhandlede bl.a. fordelingen af taletid i klasserummet, og hvorvidt billedet af, hvem der havde status som dygtigere og mindre dygtige elever, tog sig anderledes ud i Fysik end i undervisning i humanistiske fag (Dansk). Hvad gik igen – Hvad var anderledes? Og hvordan ville forskelskategorier stikke hovedet frem i forbindelse med elevbidrag og stofarbejde? Lises forløbsbeskrivelse indeholder refleksioner over observationen af det fysikfaglige forløb om lys og astronomi. Et forløb, der på mange måder viste andre brudflader og andre forskelskategorier end i de eksperimenterende undervisningsforløb i de humanistiske fag. Lises rolle i aktionsforskningsprojektet var derudover at fungere som en central observatør af de andre læreres undervisning. Ville en naturfagslærer se undervisningen på en anden måde og få øje på andre ting i observationerne end en lærer, der var viklet mere ind i gængs humanistisk fagretorik?

De følgende kapitler bygger både på observationer og på lærerens egne arbejdspapirer og forløbsbeskrivelser. I deres nuværende form er de dog alle skrevet retrospektivt, nemlig under et arbejdsseminar i maj 2009. Derfor vil de ikke nødvendigvis tage sig ud sådan, som ideerne så ud i

august, 9 måneder tidligere på baggrund af den fælles platform, som blev formuleret, og som vi har gengivet i form af det ovenstående uddrag fra et arbejdsreferat. Der er tale om efterreflekterede procesbeskrivelser, og dermed om de aktionsforskende didaktikers eget forsøg på at skabe mening og kontinuitet i arbejdet med deres egen praksis.

Forløbsbeskrivelserne indgår som en del af baggrundsmaterialet i rapportens mere distancerede og analytiske Del 3. Her skildrer Mette og Liv som projektets forskningsmedarbejdere nogle af de tværgående temaer, der træder frem i aktionsforskningsprojektet, med henblik på at skabe efterreflekteret mening og systematik. Men forløbsbeskrivelserne kan også læses som afrundede selvstændige bidrag. De rummer detaljerede praktiske beskrivelser af de gennemførte forløb, således at andre lærere kan lade sig inspirere af undervisningsforløbene og disses problemer og muligheder.

Kap. 2.2

To forløb i Historie på mellemtrinnet – *Migration og Det islamiske rige.*

Undervisningsplaner og Forløbsbeskrivelse

v/ Jens Krøldrup

Undervisningsplan: Migration – Aktion 1:

Lærebogsmateriale til forløbet: Jens Aage Poulsen: *Hit med historien, Grundbog til 6. klasse*, København: Gyldendal 2005.

Faser (ca. 1-2 moduler)	Indhold og arbejdsform
A. Indledning	Fremlæggelse ved PP, hvor begreberne defineres. Begreber og forklaringer hænges op eller skrives op i klassen, så de altid kan ses og læses. a) Forskellige definitioner og eksempler på migration. b) Elevernes egne bud på og oplevelser af migration.
B. Verdenskort med Post-Its	Et eller to store verdenskort i klassen tegnet op med overhead på udstillingsvægge. En væg til pigerne og en væg til drengene. Post-Its i forskellige farver indikerer, hvor vi kommer fra samt vores forældre og bedsteforældre.
C. Kapitlet ”De glade 60’ere”	Fælleslæsning fra <i>Hit med historien</i> , indledningen, side 6. Individuel læsning og opgaveløsning af side 98-109. Læst som lektie til dagen. Der arbejdes med spørgsmålene til teksten. De forskellige spørgsmåls svar og betydning debatteres.
D. Afslutning af kapitlet	Fælles opsummering af udviklingen fra den første indvandring til Danmark (i nyere tid) og frem til i dag.
E. Gruppeopdeling	Opdeling af eleverne i grupper af 3. De skal vælge en, der er sekretær, en, der er ordstyrer, og en, der er talsmand. Sekretæren skriver alt ned, ordstyreren bestemmer, hvem der må tale hvornår i gruppen, talsmanden er den, der fremlægger og fortæller om arbejdet til læreren. Alle læser og har ligeligt ansvar for, at opgaven løses. Hver gruppe vælger en opgave omkring migration. De kan vælge imellem følgende: a) Germanerne i Romerrigets baggård. b) Vikingernes verden. c) Indianerne og europæerne.
F. Opgave og lektie	a) Læs jeres kapitel i timen og derhjemme. Snak sammen om, hvad det handler om, og lav så en quiz til kapitlet. Der skal være 12 spørgsmål til kapitlet, og man skal kunne finde svaret i teksten. Læreren læser i lektionens afslutning op for gruppen, som selv skal besvare deres egne spørgsmål. b) Nu skal de bruge verdenskortet, vi lavede tidligere. De skal illustrere på kortet med Post-Its, udklippede pile osv., hvor den migration, de beskriver, kom fra, og hvor den gik til. c) Lav en rapport på mellem 2 og 4 A4-sider. Der må gerne være

	<p>billeder i, men de tæller ikke med i antallet af sider. I rapporten skal følgende åbne spørgsmål besvares med viden enten fra kapitlet eller fra andre kilder (bøger, internettet osv.). Rapporten skal indeholde en samlet liste over de brugte kilder.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beskriv, hvorfor de folk eller den befolkningsgruppe, I skriver om, rejste ud i verden. Hvad var årsagerne? - Fortæl, hvor de tog hen, og hvordan de kom derhen. - Beskriv, hvordan de påvirkede det sted, de tog hen til. - Beskriv, hvordan migrationen påvirkede dem, der tog af sted, og dem, der blev hjemme.
G. Fremlæggelse	De forskellige emner fremlægges for klassen. Der gives respons og konstruktiv kritik på emnet og fremlæggelsen, af både lærer og elever.

Undervisningsplan: *Det islamiske rige – Aktion 2:*

Lærebogsmateriale til forløbet: Claus Buttenschøn: *Ind i Historien, 6. klasse*, København: Alinea 2005.

1. modul: Oprindelse og historie	<p>Introduktion: Islam i Europas middelalder eller Historiens begyndelse for islam. Eleverne læser <i>Ind i Historien</i>, side 88-93 <i>Ordforklaringer: Kalif, Sultan, Imam, Dynasti</i></p> <p>Tidslinjearbejde (lærer og klasse). En række nedslagspunkter med relation til det læste udleveres til eleverne. De skal i mindre grupper beslutte, hvor de skal placeres på tidslinjen. Vi gennemgår det i fællesskab.</p> <p>Eleverne læser historien på side 94-97.</p> <p>Konkret gennemgang af det islamiske riges historie i store træk; til og med det osmanniske rige ved hjælp af tidslinjen (v. læreren).</p> <p>Lektie til i morgen: Læs side 98-103.</p>
2. modul: Indflydelse og påvirkning	<p>Det islamiske riges indflydelse på Europa og verden.</p> <p>Højtlesning af side 98 og 103 (fælles).</p> <p>Eleverne skriver ½-1 side om, hvilken indflydelse og betydning islam har haft for den arabiske verden og resten af verden.</p>

	<p>Læreroplæg og diskussion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientalisme (læreren læser en historie fra <i>Tusind og én nat</i> højt). - Vores opfattelse af den arabiske verden; hvordan og hvorfor vi forstår den arabiske verden. - Kan man tale om en samlet islamisk verden, eller er det en europæisk fejlslutning? Til sammenligning kan man da snakke om den kristne eller buddhistiske verden? - Diskussion og debat omkring emnet. Kan eleverne selv give eksempler på den opfattelse?
<p>3. modul: Samtid, fremtid og hvordan vi opfatter hinanden imellem de to</p>	<p>Europa og islam</p> <p>PowerPoint-oplæg (v. læreren):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trosretninger i Europa (historisk og nutidigt). - Kan man se det islamiske rige på dets egne præmisser, eller vil det uhjælpeligt blive i relation til Europa? Giver det mening at prøve at se det på dets egne præmisser? - Kildekritik: Hvem skriver vores historie og vores opfattelse af islam og den arabiske verden? - Mangfoldighed og tolerance; vi har gjort det før, lad os gøre det igen! Tyrkiet og Europa; religion eller politik? <p>Spørgsmål og debat omkring emnet.</p> <p>De fem ovenstående punkter skal opfattes som lukkede temaer. De forklares, gennemgås og diskuteres ét ad gangen.</p>

Forløbsbeskrivelse

Indledning

Den overordnede tanke bag mine forløb i aktionsforskningsprojektet var at gentænke curriculum i et transnationalt og interkulturelt lys. Jeg ville bruge eksisterende undervisningsmaterialer i sammenhæng med mine dannelsesvisioner for eleverne. Desuden skulle alle elever kunne deltage i undervisningen på lige vilkår mere eller mindre uafhængigt af deres baggrunde.

Mine dannelsesvisioner er, at eleverne skal indføres i en verden, der er større end deres egen. De skal lære at se sig selv og deres omverden i en relativ kontekst. En kontekst, hvor tingene er omskiftelige og afhængige af den optik, der betragter.

Det betød for forløbene, at jeg ville tage kendte temaer som middelalderen og belyse den ud fra den islamiske verden og den europæiske opfattelse af den. Eller at vi beskæftigede os med migration med blik for, at vi alle, uanset hvem vi er, og hvor vi kommer fra, har en migrationsbaggrund. Dette ville jeg gøre for bl.a. at involvere de elever, der af den ene eller anden årsag ikke byder ind i historieundervisningen.

Aktion 1: Undervisningsforløb om *Migration*

Den forskelligartede baggrund, vi har i klassen og i samfundet, dannede grundlag for min tanke om at lave et undervisningsforløb, der fokuserede på migration. Det var desuden min pragmatiske indgangsvinkel, at det, vi skulle arbejde med, skulle være et materiale og et emne, der var forhåndenværende og tilgængeligt. Indholdet i undervisningen skulle have som udgangspunkt, at alle eleverne skulle kunne inddrages igennem deres egen og deres families historie. Curriculum skulle møde dem, hvor de end måtte befinde sig, og nå på tværs af kulturelle, sociale og nationale skel.

Undervisningens organisering og materialer

Forløbet fandt sted over 10-12 lektioner. Der blev givet lektier for nogle få gange. I forløbet blev der gjort brug af et eksisterende undervisningsmateriale *Hit med historien*, og der blev desuden produceret et elevkompendium. (Se undervisningsplan først i dette kapitel).

Fagdidaktiske og pædagogiske målsætninger

Migration skulle forstås som alt fra transnational ud- og indvandring til bydelsudvikling eksemplificeret gennem Vesterbros byfornyelse og deraf følgende migration til og fra bydelen. Det

var mit mål, at eleverne skulle opleve, at vi alle, uanset oprindelse eller nuværende opholdssted, havde en eller anden form for migrationsbaggrund og -historie. Om det var en rejse fra Fyn til København pga. uddannelse i dag, flugten fra naturkatastrofer i går eller en søgen efter et nyt og bedre liv i mulighedernes land for 200 år siden.

Det var min forventning, at eleverne ville deltage med deres egne og familiers historier omkring migration. De skulle desuden reproducere viden omkring moderne historisk migration med udgangspunkt i de seneste 200 års danmarkshistorie. Eleverne skulle tage stilling til forskellige årsager, konsekvenser og indflydelser, det havde haft på det danske samfund, at denne migration internt og eksternt havde fundet sted. De skulle have en oplevelse af at se sig selv i lyset af et globalt verdensbillede. Derefter skulle eleverne i grupper arbejde med historiske migrationsepoker, hvor folk vandrede eller rejste til nye steder. Over disse migrationsepoker skulle eleverne reflektere over, hvilken påvirkning det havde haft på dem, der migrerede, og dem, der boede der, hvor de migrerede hen. Hele forløbet afsluttedes med, at grupperne fremlagde for hinanden. Undervejs i forløbet var det meningen, at eleverne skulle plote henholdsvis sig selv, deres familier og de epoker, de arbejdede med, ind på to store kort. Dette var tænkt som en visualisering og kreativt arbejde i et ellers meget historisk fagligt tungt arbejde, hvor læsning af tekster, stillingtagen til problemstillinger og overblik over diagrammer og oversigtskort var de primære opgaver.

Refleksion over Aktion 1

Mit overordnede indtryk af det første forløb var, at det ramte rigtigt. Eleverne var deltagende og indlevende. De tilegnede sig viden omkring migration generelt og de epoker, de arbejdede med specifikt. De deltog med egne erfaringer og oplevelser af en transnational og global verden, hvor fællesnævnerne på tværs af sociale, kulturelle og nationale forskelle var, at vi alle er migreret. Der var emner og temaer, de alle sammen kunne forholde sig til. Om det var, at ens forældre var flyttet fra yderkanten af Danmark til København, flyttet med byudviklingen fra Nørrebro til Vesterbro, fra Sorte Hest til Humlebyen eller fra Pakistan til Danmark.

Egne erfaringer

Eleverne bød i høj grad ind med egne erfaringer. Det afspejles i observationsnotaterne, hvor det fremgår, at specielt pigerne, der over en bred kam plejer at være tilbageholdende, deltog. Piger såvel som drenge bidrog også med viden, der gik ud over de migrationsårsager og -former, jeg

lagde frem for dem. For at give et eksempel vil jeg fremhæve en samtale med Rashida, som fandt sted under det indledende oplæg. Overskriften var tvungen migration pga. konflikter, og Rashida nævnte konflikten mellem Pakistan og Indien. Hun udtrykte ikke nogen mening om det rigtige eller forkerte i konflikten omkring Kashmir. Men hun var helt klart vidende om, at der var en regional konflikt, og at den var årsag til fordrivelse.

Et andet eksempel stammer fra læsningen af kapitlet om "De glade 60'ere" og løsningen af spørgsmål dertil. Mehmet, som normalt ikke deltager eller byder ind med meget konstruktivt, bliver fanget af to ting. Han bider fast i hippierne som ungdomskultur, og at det kommer fra USA. Han kommer desuden frem til, at vores verden er enormt globaliseret, både i 1960'erne, men især i dag. Vores danske tøj er et amerikansk mærke, der er lavet i Kina; "Det made in China", som han udtrykker det.

Det var tydeligvis ting, som han kunne relatere til.

Påduftet identitet

I forlængelse af oplægget om tvungen migration talte vi også om andre konfliktområder, hvor der har fundet fordrivelse af folkeslag sted. Et af disse er kurderne. Under denne debat faldt jeg i det hul, det er at trække forskellige sociale eller nationale identiteter ned over hovedet på elever, der ikke nødvendigvis opfatter sig selv på den måde. I aktionsforskningsgruppen har vi debatteret, i hvor stor udstrækning vi som lærere kommer til at gøre dette. Derfor var det også noget, jeg selv bed mærke i, da jeg havde gjort det. Helt konkret spurgte jeg ind til Hasads holdning og viden omkring kurderne, da jeg mente, at han, som er af tyrkisk afstamning, måtte vide noget om konflikten. Han havde hverken holdning til eller viden om den.

Aktion 2: Undervisningsforløb om *Det islamiske rige*

Mit andet forløb i aktionsforskningsprojektet tog udgangspunkt i, at jeg ønskede et forløb med klarere forventninger til elevernes faglighed og en tydeligere kobling til den overordnede dannelsesvision. Som i det første forløb ville jeg tage udgangspunkt i, hvad vi konkret havde ved hånden af materialer og muligheder. Meningen var fortsat at vinkle curriculum på en transnational og antiracistisk måde. At få blikket væk fra det eurocentriske, men på en måde så vi samtidig lærer noget om os selv og vores 'egen' europæiske historie. Dette skulle give eleverne et billede af diversitet og mangfoldighed som en styrke og udviklingsmulighed.

Med udgangspunkt i dette valgte jeg at fokusere undervisningen på det islamiske rige i middelalderen i modsætning til det kristne Europa. Dette gav mening i forhold til klassen, da vi i 4. klasse havde kørt et længere forløb omkring middelalderen i Europa og Danmark.

Edward Said og Orientalisme

Den nordamerikansk-palæstinensiske litteraturteoretiker Edward Said (1935-2003), var professor i Litteratur ved Columbia University, New York. I hans bedst kendte værk **Orientalism** (1978), på dansk i 2002, beskrives Vestens stereotype billeder af den arabiske og islamiske verden som *orientalisme*. Orientalisme er en diskurs, en måde at tænke og fremstille verden på, der er baseret på en sondring mellem Østen (Orienten) og Vesten (Occidenten). I Orientalismen fremstilles Østen som Vestens underlegne, irrationelle og eksotiske modsætning. Orientalismen er, ifølge Said, en vestlig metode til at dominere, omstrukturere og få magt over Orienten på.

Eurocentrisme

Eurocentrisme er en måde at anskue verden på, som favoriserer et europæisk perspektiv og derved overser andre mulige perspektiver. Orientalisme er dermed en eurocentrisk diskurs.

Kilde: Said, E. 2002: *Orientalisme. Vestlige forestillinger om Orienten*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Forløbets rammer og materialer

Andet forløb varede 6 lektioner. Et gennemgående undervisningsmateriale var bogen *Ind i historien*. Herudover indgik der bl.a. avisartikler omkring Anders Fogh som NATO-generalsekretær. (Se undervisningsplan først i dette kapitel).

Faglige og pædagogiske målsætninger

For at imødekomme målsætningen om klarere faglige forventninger og en tydeligere dannelsesvision var det hensigten, at klassen gennem arbejdet med det islamiske rige skulle observere, hvordan den historiske gengivelse af det islamiske rige er påvirket af eurocentrisme og i vid udstrækning orientalisme (som defineret af Edward Said 2002). Min intention var, at vi gennem arbejdet med undervisningsmaterialet skulle komme frem til noget så centralt som, at selve materialets overskrift "Det islamiske rige" er eurocentrisk, et produkt af europæisk tænkning om 'Orienten' og islam. Der er langt fra tale om et gennemgående rige, og det religiøse har ikke nødvendigvis været det vigtigste til alle tider i de forskellige riger, der har strakt sig over det nuværende Europa, Asien og Nordafrika, hvor islam har været den dominerende religion. F.eks. Ummayade-dynastiet i det nuværende Spanien, der regerede fra ca. 700-1000-tallet og det

osmanniske rige med centrum i det nuværende Istanbul, der bestod fra 1200-tallet og frem ind til årene efter 1. verdenskrigs afslutning. Eleverne skulle på den måde bibringes en forståelse af, at den bog, de selv sad med og blev undervist i, bare var en del af en opfattelse, og at verden kan opfattes på mange måder. Dernæst var målet, at eleverne skulle få en begyndende forståelse af årsager til, at vi forstår verden og hinanden på forskellige måder. Årsager defineret som alt fra magt og politik over religion til kultur og økonomi.

Gennem forløbet skulle eleverne opnå kendskab til det islamiske riges historie og udstrækning som pendant til det kristne Europa i middelalderen. De skulle kunne reproducere den konkrete viden omkring det islamiske riges udvikling og betydning for den arabiske verden og Europa i historisk kontekst. De skulle stifte bekendtskab med historieskrivning som politisk og kulturelt 'magtværktøj', samt vigtigheden af kildekritik. Desuden skulle de kunne perspektivere den historiske kontekst til samfundsproblematikker, konflikter og muligheder i dag. Eleverne skulle deltage i undervisningen med egne meninger og holdninger i forhold til emnet, baseret på den faglige viden og personlig stillingtagen.

Refleksion over Aktion 2

Min første tanke efter det første modul i andet forløb var, at jeg havde været alt for ambitiøs på mine elevers og mine egne vegne. Oplægget var forløbet udmærket, men eleverne bed ikke på. Spørgsmål, de under andre omstændigheder kunne og ville have svaret på, kunne jeg nærmest ikke trække ud af dem. Et eksempel var, da jeg bad dem forklare, hvad en imam var og er. Der var ingen, der ville svare. Dette kan der være to forklaringer på. Enten vidste de det ikke, eller så var de på dette tidspunkt stået af på emnet og oplægget. Jeg havde bl.a. regnet med, at klassens tidligere arbejde med europæisk middelalder ville gøre emnet nærværende for dem. Men det var for langt fra deres erindring og også for uvedkommende. Jeg havde også haft en forventning om, at den aktuelle mediedebat omkring NATO, Anders Fogh Rasmussen og Tyrkiet ville afføde interesse for emnet.

Dagen efter, da vi arbejdede med 2. modul af undervisningen, gik det indledningsvist meget godt. Eleverne læste og skrev om islams betydning for den arabiske verden. Men da jeg efter en højtlesning fra *Tusind og én nats eventyr* begyndte at trække samtalen over på orientalisme og den europæiske opfattelse af det såkaldte islamiske rige, stod de af. Hensigten med denne oplæsning

havde været at eksemplificere for eleverne en stereotyp europæisk opfattelse, der prægede og i nogen udstrækning stadig præger opfattelsen af den islamiske, arabiske eller mellemøstlige verden. Igen måtte jeg indse, at jeg havde skudt over målet. Dette skyldtes primært, at jeg havde fejltolket, hvad eleverne ville interessere sig for.

Ny drejning

Oplevelsen fik mig til at gå i tænkeboks frem til 3. modul. For det ville være formålsløst at forsætte i det samme spor. Derfor valgte jeg at forfølge to spor i undervisningen for 3. modul. Jeg skrottede de for store tanker og fine floskler og bandt i stedet emnet op på noget, der var nærværende for eleverne. Derfor tog jeg udgangspunkt i kildekritik af de medier, der omgiver dem i deres hverdag, chatprogrammer, SMS'er, reklamer og mundtlige beskeder. Eleverne kunne forholde sig til det og deltog på tværs af sociale, kulturelle og nationale skel i debatten.

Derefter serverede jeg for dem en række udsagn, korte tekster fra forskellige kilder, og bad dem fortælle mig, om kilden var positiv, negativ eller neutral over for emnet. Emnet var igen det islamiske rige, dets historie og dets aktører. Derefter fortalte jeg, hvilke kilder det var, og de skulle igen forholde sig til, fra hvilken kilde teksten stammede (f.eks. Wikipedia kontra Den Store Danske Encyklopædi eller en historisk gengivelse af Saladin (hærfører under korstogenes kampe om Jerusalem) fra islamstudie.dk eller kritikeren Michael Pihl). Ud over den sædvanlige gruppe elever, som jeg nævner nedenunder, deltog Aisha, Rana og Michelle aktivt i arbejdet i 3. modul og kunne tydeligvis forholde sig til kildekritik i forhold til chat, SMS'er og i tale.

Kildekritik

Kildekritik handler om at udvikle elevernes evne til kritisk at tage stilling til udsagn i alle former for medier. I historiefaget arbejder eleverne med kildekritik ved at analysere skriftlige og mundtlige kilder ud fra en række parametre, såsom kildens troværdighed, autenticitet, synsvinkel mv.

Kilde: www.emu.dk

Efterfølgende tog jeg eleverne på en visuel rundtur i de fem store europæiske religioner. Det var min intention, at på trods af deres manglende interesse og deltagelse i emnet det islamiske riges historie så ville jeg stadig give dem en række billeder og nogle ord med på vejen, omkring den religiøse mangfoldighed i Europa samt styrker og udfordringer derved.

Mit andet forløb startede mindre godt, men da jeg igen fik det bundet op på emner og temaer, der var vedkommende for eleverne, kom vi tilbage på sporet. Emnet er på ingen måder ubrugeligt eller irrelevant. Tværtimod mener jeg, at det er vigtigt og vedkommende i en verden, hvor vi dagligt er nødt til at forholde os ikke bare til vores egen hverdag og historie, men meget ofte også andres hverdag og historie, samt hvordan den gensidige påvirkning og samspillet er.

Hvis jeg i korte træk skulle gentænke mit andet forløb, kunne det se sådan ud:

1. modul:	<p>Oplæg om:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Den religiøse udvikling i Europa. Fra polyteisme til monoteisme. - Mødet mellem islam og kristendommen. <p>Lektie til næste modul: <i>Ind i historien</i>, side 88-93.</p>
2. modul:	<p>Eleverne arbejder med udgangspunkt i den læste lektie med at skabe en tidslinje. Tidslinjen indeholder allerede nogle årstal og datoer. Eleverne skal finde ud af ved hjælp af bøger, internettet osv., hvilken begivenhed i det islamiske riges kontekst der fandt sted der.</p>
3. modul:	<p>Oplæg om kildekritik generelt og opgaver med afsæt i forskellige opfattelser af det islamiske, mellemøstlige og arabiske.</p> <p>Afslutningsvist skal eleverne med afsæt i et uddrag fra et <i>Tusind og én nats eventyr</i> finde tegn og symboler på en eurocentrisk, mellemøstlig eller anden opfattelse.</p>

Opsamling

Mit mål med at deltage i aktionsforskningsprojektet var med udgangspunkt i curriculum at give undervisningen en interkulturel og transnational vinkling. Specielt den første aktion bragte elever i spil, der normalt ikke deltager. Det skete i kraft af et læreroplæg og et emne, som alle, uanset forforståelse og faglig viden, kunne forholde sig til og havde en anpart i, om det var bevidst eller ej. Det andet forløb var som udgangspunkt ikke fremmede for den brede elevdeltagelse. Det viste sig dog, at selvom de ikke fangede eller interesserede sig for emnet i begyndelsen, så kunne metoden, der blev brugt til at formidle emnet, ændre elevernes opfattelse og deltagelse i emnet.

Det er ikke nok at hænge et undervisningsforløb op på en ny vinkling af et emne. Der skal også være mulighed for eleverne for at se sig selv og relevansen for dem i emnet. At de har mødt et emne før og derfor har en forforståelse er ikke ensbetydende med, at det er relevant.

En stor udfordring har været ikke at blive tvunget ind i en tankegang, hvor man mod sin vilje kommer til at opfatte og definere eleverne som bestemte grupper og typer. Det være sig nationalt, kulturelt eller socioøkonomisk.

Kap. 2.3

To forløb i Dansk på mellemtrinnet – At arbejde med klasserummets mange stemmer i to litteraturpædagogiske forløb. Undervisningsplaner og Forløbsbeskrivelse

v/ Charlotte Høirup

Undervisningsplan: Litteraturpædagogisk forløb om *Skammerens datter* – Aktion 1:

Roman læst med eleverne: Lene Kaaberbøl: *Skammerens datter*, København: Forum 2000.

Litteratur anvendt i forhold til indholdsmæssige perspektiver og arbejdsformer:

Spencer Kagan og Jette Stenlev: *Cooperative Learning – Undervisning med samarbejdsstrukturer*, København: Malling Beck 2006.

Thomas Illum Hansen: *Procesorienteret litteraturpædagogik*, Frederiksberg: Daneklærerforeningen, 2008.

Trine May: *Fantastiske fortællinger*, Haslev: Gyldendalske Boghandel & Nordisk Forlag A/S 2003.

Olga Dysthe: *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*, Aarhus: Klim 1997.

Lektion	Tema/Aktivitet
1-2	<ul style="list-style-type: none">• Introducere mål med forløb (lærergennemgang)• Introduktion til genren (Tankekort, VØL-metoden) (lærergennemgang)• Skabe forforståelse og forventning til læsning af romanen (titel) (pararbejde og skrive og tale og følge op med klassesamtale)• Starte på at lytte til oplæsning af <i>Skammerens datter</i>, kap. 1-4 af forfatter selv (fra lydbånd) (elever lytter og tegner selvstændigt)• ”Spændingsbarometer” introduceres (lærergennemgang)
3-4	<ul style="list-style-type: none">• Cooperative Learning – Dobbeltcirkelreferat (alle er aktive på samme tid i Cooperative Learning)• ”Spændingsbarometer” udfyldes (klassesamtale)• Klassesamtale med skrivning først (klassesamtale, hvor der gives tid til at reflektere skriftligt over de stillede spørgsmål bagest i elevernes logbog, inden samtalen finder sted)• Skriveopgaver/samtale i arbejdshæfte ml. elever• Lytte til oplæsning af kap. 10-12 af forfatter selv (fra lydbånd) (elever lytter)
5-6	<ul style="list-style-type: none">• Cooperative Learning – Dobbeltcirkelreferat (alle er aktive på samme tid i Cooperative Learning)• ”Spændingsbarometer” udfyldes (klassesamtale)• Gennemgang af opgave fra arbejdshæfte i plenum• Fællessnak i forhold til oplæsning af forfatter selv (klassesamtale, hvor der gives tid til at reflektere skriftligt over de stillede spørgsmål bagest i elevernes logbog, inden samtalen finder sted)• Skriveopgaver/samtale i arbejdshæfte ml. elever• Lytte til oplæsning af kap. 13 (evt. mere (kap. 15)) af forfatter selv (fra lydbånd) (elever lytter)
7-8	<ul style="list-style-type: none">• Cooperative Learning – Dobbeltcirkelreferat (alle er aktive på samme tid i Cooperative Learning)• ”Spændingsbarometer” udfyldes (klassesamtale)• Rollespil/interviews• Opgave med opklarende spørgsmål (klassesamtale, hvor der gives tid til at reflektere skriftligt over de stillede spørgsmål bagest i elevernes logbog, inden samtalen finder sted)• Lytte til oplæsning af kap. 18 af forfatter selv (fra lydbånd) (elever lytter)

9-10	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperative Learning – Dobbeltcirkelreferat (alle er aktive på samme tid i Cooperative Learning) • ”Spændingsbarometer” udfyldes (klassesamtale) • Opsamlede spørgsmål i plenum (klassesamtale, hvor der gives tid til at reflektere skriftligt over de stillede spørgsmål bagest i elevernes logbog, inden samtalen finder sted) • Midtvejsevaluering (skrive og tale og følge op med klassesamtale) • Selvstændig læsning – bog færdig
11-12	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperative Learning – Dobbeltcirkelreferat (alle er aktive på samme tid i Cooperative Learning) • Spændingsbarometer udfyldes (klassesamtale) • ”High five”-spørgsmålsrunde (alle er aktive på samme tid i Cooperative Learning) • Berettermodel (lærergennemgang) • Start på boganmeldelse (lærergennemgang og elever arbejder selvstændigt)
13-14	<ul style="list-style-type: none"> • Detektivarbejde/tegninger (traditionelt gruppearbejde) • Tegninger præsenteres – vi dykker ned i personerne (grupper præsenteres, og eleverne kan kommentere hinanden/give respons) • Opsamlende spørgsmål i plenum (klassesamtale, hvor der gives tid til at reflektere skriftligt over de stillede spørgsmål bagest i elevernes logbog, inden samtalen finder sted)
15-16	<ul style="list-style-type: none"> • Aflevere boganmeldelse • Genopfriske sidste kapitel (lærer- eller elevoplæsning) • Videredigtning og hurtigskrivning (individuel arbejde) • Gruppearbejde med rollespil (traditionelt gruppearbejde)
17-18	<ul style="list-style-type: none"> • Rollespil over videredigtning øves/vises (traditionelt gruppearbejde) • Intro til øvrige bøger ved lærer (lærergennemgang) • Slutevaluering ift. mål og genre (VØL) (skrive og tale og følge op med klassesamtale) (lærergennemgang og input fra eleverne via klassesamtale)
19-20	<ul style="list-style-type: none"> • Boganmeldelser retur (lærergennemgang og input fra eleverne via klassesamtale)

Undervisningsplan: Litteraturpædagogisk forløb om kortprosatexter – Aktion 2:

Kortprosatexter læst med elever: Bent Haller, *Grænsebørn*, København: Høst og Søn 2008.

Lektion	Tema/Aktivitet	Bemærkning	Arbejdsform
1	Introduktion til forløb, mål, genre, forfatter, oplæsning af tekster ift. komposition	Komposition – in medias res – handling – kort og fyndig pointe til slut – åben slutning	Læreroplæg Klassesamtale
2-3	Komposition fortsat, hvad kan en kortprosatext? Virkemidler. Læse forskellige tekster og se på komposition og virkemidler Rollespil	Virkemiddel: Hvert ord har betydning, titel betyder meget Hvem fortæller – hvordan kan du se det? Grupper læser tekster og genfortæller for klassen, hvad de handler om – evt. sammenholdt med illustrationerne Hvad er der sket <i>før</i> historien? <i>Efter</i> historien? Skriv videre på det, og læs for hinanden.	Læreroplæg Gruppearbejde/ Cooperative Learning – læsning Klassesamtale Gruppearbejde
4-5	Arbejde med en tekst ”Gardinet” Fælles brainstorm til temaer for kortprosa Selv skrive kortprosa	Læse teksten højt i klassen – dele den ud og hver især læser den igen. Finder sætning som er vigtig – begrund. Alle læser sætning – kan I genkende situationen? Svar skriftligt på spørgsmål – efterfulgt af klassesamtale Hvis mere tid, så skal klassen selv skrive kortprosa – maks. 1 side	Individuelt arbejde Fælles- og klassesamtale Skriftligt arbejde som optakt til klassesamtale Skrive kortprosa selv efter fælles tema-brainstorm
6	Skriver videre på kortprosa – læser op for hinanden		Individuelt/makker-arbejde Fælles oplæsning i klassen
7-8	Arbejde med en tekst efter enig/uenig-princippet	Lærer læser op, kommer derefter med provokerende udsagn om, at man synes, det er ok f.eks., og eleverne skal nu vælge side efter et lille skilt på gulvet. Skal derefter begrunde, hvorfor de har valgt, som de har, fælles i klassen. En fra modgruppen skal svare, hvorfor de vælger anderledes – mål er at vise over for eleverne, hvordan man kan skabe tekster, der faktisk hverken er rigtige eller forkerte, men ’åbne’.	Læreroplæsning Fælles klasseaktivitet Klassesamtale Selv skrive en kortprosatext med åben slutning
9-10	Evaluering		Individuel skriftlig fulgt op af fælles klassesamtale

Forløbsbeskrivelse

Baggrund

Baggrunden for at iværksætte mine undervisningsforløb i aktionsforskningsprojektet udsprang af nogle tanker omkring interkulturel undervisning, hvor jeg har oplevet at savne konkrete værktøjer og tilgange til undervisningen, hvis den skal have et interkulturelt præg. Min opfattelse af interkulturelt præg drejer sig om at inkludere alle elever med hver deres baggrund, personlighed og erfaringer og forsøge at skabe en gensidig forståelse eleverne imellem og imellem lærer og elev.

I klassen oplever jeg ofte, at det er de samme elever, der 'bærer' en fælles diskussion – at der er styregruppeelever (se Kap. 1.4) både i plenum, men også i makker- og gruppearbejde. Den resterende gruppe af elever oplever jeg generelt som passive, og de byder ikke ind. Det kan skyldes en kombination af, at de sprogligt ikke kan følge med i forløbet, af en eller anden grund ikke har motivationen, eller at de fagligt ikke føler sig sikre. Det kan også bunde i, at denne elevgruppe ikke føler sig værdsatte og 'mødte' i det, de kommer med – hverken fra lærerside eller fra elevside. Mit ønske var skabe et læringsrum med lige mulighed for alle elever for at komme til orde, og dermed åbne op for ressourcer hos flere elever end ellers. Jeg ønskede at rykke ved det magtforhold, der lå i klassen med hensyn til, at det altid er de samme elever, der er aktive, de samme elever, hvis udsagn gør sig gældende og tæller i gruppesammenhæng.

Det interkulturelle islæt skulle ikke være afhængigt af det faglige indhold eller ligge hos eleverne forstået på den måde, at det kom til at handle om at vælge emner, der gav eleverne kendskab til f.eks. deres rødder, kultur og historier. I stedet ønskede jeg at dykke nærmere ned i konkrete værktøjer og tilgange, der kan indgå i alle fag, klassetrin og emner, og som kan være en dimension i undervisningen, der gør sig gældende for alle elever.

Jeg tog udgangspunkt i Olga Dysthes bog *Det flerstemmige klasserum* og i arbejdsstrukturer fra Cooperative Learning, der er udviklet af Spencer Kagan. I forlængelse af dette var mine faglige og pædagogiske målsætninger at skabe situationer, hvor mangfoldigheden i klasserummet blev sat i spil via arbejdsformer, der åbnede op for, at så mange elever som muligt var aktive i klassen. Min opfattelse af begrebet 'aktiv' i danskundervisningen omhandler både dimensionerne at skrive, læse, lytte og tale. Jeg forsøgte at tilrettelægge et forløb, hvor den skriftlige dimension i vid udstrækning

lå til grund for efterfølgende klassesamtaler. Hovedsigtet var, at det læste og det skrevne skulle bruges i lytte og tale-situationer.

Cooperative Learning

Cooperative Learning (CL) er et undervisningskoncept, der er udviklet af den amerikanske Dr. Spencer Kagan. Konceptet bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor en af kerneantagelserne er, at læring finder sted i social interaktion. Et grundlæggende princip i Cooperative Learning er, at det er elevernes aktive læringsarbejde, der udgør læreprocesserne. CL arbejder i forlængelse af dette med bestemte samarbejdsarbejdsmonstre, såkaldte CL-strukturer, der skal sikre at hver eneste elev aktivt inddrages i læreprocesserne.

Dobbeltcirkel

Dobbeltcirkel er en samarbejdsstruktur fra Cooperative Learning. Den går ud på at halvdelen af eleverne former en cirkel og vender ryggen mod cirkelens centrum. Den anden halvdel af eleverne danner nu en cirkel udenom. På den måde står eleverne ansigt-til ansigt, to og to. Nu skal eleverne diskutere, besvare et spørgsmål eller samtale indtil læreren giver signal om, at de skal stoppe. Så rykker hele ydercirklen en person til højre. Læreren stiller en ny samtaleopgave og eleverne snakker med deres nye partner.

Quiz og Byt

Quiz og Byt er en anden samarbejdsstruktur fra Cooperative Learning. I Quiz og Byt formulerer hver elev et spørgsmål til en tekst og skriver det på et kort. Eleverne skal så gå rundt mellem hinanden og besvare hinandens spørgsmål. Når to elever har svaret på hinandens spørgsmål, bytter de kort. Så går videre til en ny elev, men nu også med et nyt spørgsmål.

Kilde: www.dfi.dk , www.cooperativelearning.dk

Med begrebet om flerstemmighed ville jeg forsøge at være ekstra opmærksom på egen praksis i forhold til at lade klassens mange stemmer komme til orde ved at værdsætte og bygge videre på elevernes svar. Ambitionen var også at få eleverne til i højere grad selv at diskutere/arbejde sig frem til en ny erkendelse/viden i stedet for, at den blev serveret af læreren. I den forbindelse ville jeg forsøge at stille såkaldte "autentiske spørgsmål" (Dysthe 1997) og ikke kun 'tjekspørgsmål' til det læste.

Materiale og faglige mål

I mit første forløb var rammerne for at eksperimentere med klassens arbejdsformer et 4-ugers litteraturpædagogisk forløb med 10 x 2 lektioner, hvor klassen arbejdede med romanen *Skammerens datter* af Lene Kaaberbøl. Forløbet tog afsæt i genren 'fantastiske fortællinger'. Inden forløbet gik i

gang, arbejdede vi kort med dele fra materialet: *Fantasygenren* af Trine May, og fra lærerside blev der givet en genreoptakt ud fra *Procesorienteret litteraturpædagogik* af Thomas Illum Hansen. Alle opgaver til forløbet blev samlet i et arbejdshæfte lavet af læreren. Her kunne eleverne skrive og tegne deres svar. Evalueringen var ligeledes lagt ind i arbejdshæftet, så alt elevernes materiale ud over selve romanen var samlet i dette hæfte.

Ved forløbets start blev klassen gjort bekendt med de litteraturpædagogiske mål for forløbet:

- Dybere kendskab til genren 'fantastiske fortællinger'.
- Hvilke 'indgange' til at 'åbne en tekst' og udfylde tomme pladser kan bruges (person/miljøkarakteristik, titel, navne, eget liv og erfaringer i forhold til bogens tema).
- At blive bedre til at læse 'mellem linjerne' – hvad handler romanen om 'under' den spændende fortælling – hvad kender du fra din egen hverdag? Klassen skulle altså øve sig i at 'fylde tomme pladser ud'.

I slutningen af forløbet skulle hver elev evaluere skriftligt ud fra evalueringsspørgsmål (VØL-metoden), og dette blev fulgt op af fælles debat i klassen.

VØL-modellen

VØL-modellen bruges især indenfor området "Faglig Læsning". VØL er en sammenfatning af følgende spørgsmål, som eleverne skal stille sig selv: Hvad *Ved* jeg allerede om emnet, hvad *Ønsker* jeg at vide, hvad har jeg *Lært*? VØL-modellen tydeliggør optimalt set sammenhængen mellem elevernes forhåndsviden, læseformålet og deres udbytte af tekstlæsningen for eleverne selv. Formålet med modellen er således at eleverne udvikler bevidsthed om centrale elementer i den faglige læseproces. Den bruges desuden til evaluering af elevernes faglige udbytte.

Kilde: www.fagliglaesning.dk

Arbejdsformer og aktiviteter i undervisningen

Førskrivning

I forløbet var der indlagt før-skrive-aktiviteter, forstået som skrivning som forberedelse til mundtlighed. Formålet med skrivningen var ikke mindst at åbne mulighed for, at den gruppe af elever, der ikke ret tit byder ind, og som ikke er så stærke mundtligt, kunne støtte sig til det skriftlige. Her tænker jeg særligt på de tosprogede elever og de fagligt svage elever. Gennem

skriveaktiviteterne kunne der måske etableres en forforståelse som optakt til fællesdiskussioner i klassen. De skriftlige aktiviteter forud for samtalerne skulle også ses som et stillads til de elever, der er generte og usikre og ikke umiddelbart bryder sig om at byde ind i plenum. De skriftlige aktiviteter var bl.a. tænkeskrivning og meddigtning.

Dobbeltcirkel og "Quiz og byt"

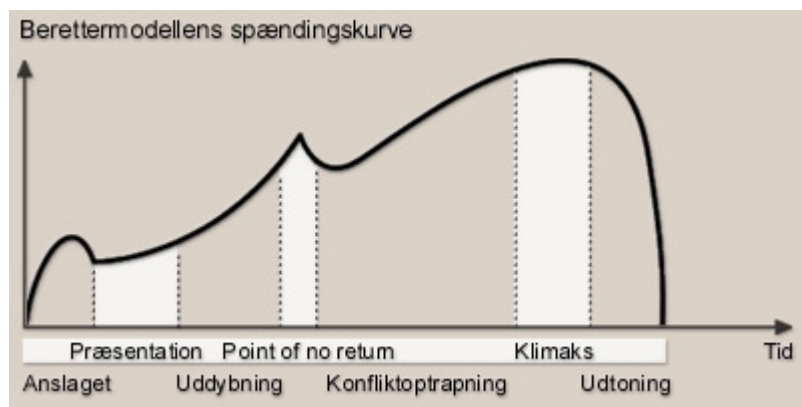
Inspireret af Cooperative Learning blev der i de fleste lektioner arbejdet med en "Dobbeltcirkel". Dette for at følge op på det, der var læst derhjemme som lektie, og samtidig give eleverne mulighed for at øve sig i at genfortælle og evt. stille opklarende spørgsmål om det læste. Tanken var også, at dobbeltcirklen skulle kunne 'samle op' på de elever, der ikke havde læst hjemme, så de havde mulighed for at deltage i det videre arbejde. Efter endt læsning af romanen valgte jeg arbejdsformen "Quiz og byt ('High Five')" med det formål, at eleverne skulle have genopfrisket romanen samtidig med, at de fik øjnene op for evt. nye aspekter af den.

Spændingsbarometer

I forløbet blev der også lagt en aktivitet ind, jeg kaldte "spændingsbarometeret". Målet med dette var bl.a. at introducere eleverne for tankegangen i berettermodellen, men også at samle op på det læste og arbejdet i dobbeltcirklen, således at alle elever skulle få ejerskab til bogens handling. Eleverne skulle efter hvert læst kapitel og arbejdet i dobbeltcirklen i fællesskab stemme på en skala fra 1-10 i forhold til, hvor spændende de mente, at kapitlet havde været, og de skulle begrunde deres valg. Tre elever blev hørt ved hvert kapitel, så der kom tre forskellige bud, og derefter stemte alle om de tre bud. Dette bud blev tegnet ind i barometeret, så der gradvist tegnede sig en spændingskurve over romanen.

Berettermodellen

Berettermodellen bygger på antagelsen af, at dramatisk fiktion følger et bestemt fortælle-mæssigt mønster, der kan analyseres som et lineært forløb. Berettermodellen kaldes også for Hollywood-modellen fordi mange film er bygget op over denne spændingsskabende skabelon.



Refleksion over Aktion 1

I den følgende refleksion har jeg forholdt mig til min aktions målsætning. Det vil sige, om det lykkedes at bringe flere stemmer i tale med de valgte arbejdsformer samt at få elevernes egne udsagn i spil i undervisningen. Jeg spurgte ligeledes mig selv, om de valgte arbejdsformer kunne bruges til at udvikle interkulturel praksis som en dimension i undervisningen. Hvorvidt de valgte arbejdsformer kan anvendes som en interkulturel dimension i undervisningen afhænger af, hvad man forstår ved en interkulturel tilgang. Mit sigte var som nævnt at åbne op for alle elevers muligheder for at bidrage med deres input og skabe plads til deres forskellige referencerammer og erfaringer – uanset om de lå i top-, mellem-, eller bundgruppen i klassen. Det vigtige for mig i den sammenhæng var, at eleverne deltog og bidrog frem for at indtage en passiv rolle.

Intentionen om at skabe et dialogisk klasserum blev ikke opfyldt med hensyn til det at stille "autentiske spørgsmål" og bygge videre på elevbidrag. Der var ikke tid til spørgsmål, der rakte ud over bogen, dvs. derud, hvor både elever og lærer kommer ud på mere 'usikker grund' og sætter egne meninger, holdninger og ikke mindst erfaringer i spil. Det endte med at blive 'forståelsestjek', dels fordi den valgte roman simpelthen krævede en sådan gennemgang, og dels fordi jeg som lærer ikke fik grebet og bygget videre på de oplagte situationer, der indimellem alligevel opstod. I første omgang fokuserede jeg på elevernes forståelse af romanen, og denne dagsorden blev i højere grad

styrende for forløbet end ambitionen om at lade elevernes udsagn generere viden. En viden, der måske i sidste ende alligevel kunne have ført til en forståelse af bogen.

Elevhierarkier

Mit indtryk var klart, at der både i ”Dobbeltcirklen” og i ”Quiz og byt” var flere aktive elever end ellers, så ud fra en aktivitetsmæssig målestok vil jeg mene, at disse arbejdsformer genererer høj deltagelse og aktivitet. Men det interessante spørgsmål ligger i, om de strukturer, der i forvejen lå i klassen, blev ændret væsentligt, og det gjorde de tilsyneladende ikke. Det var de samme elever, der søgte sammen, de samme elever, der ikke havde læst lektier, de samme elever, de andre klassekammerater ikke lyttede ordentligt til, og de samme elever, der havde svært ved at sætte ord på, og de samme elever, der ikke viste motivation.

Som nævnt ændrede dobbeltcirklen ikke synderligt ved de elevhierarkier, der i forvejen lå i klassen. F.eks. fremgår det af observationsnotaterne den 26. november 2008, at Aamin skal genfortælle det læste kapitel fra romanen til William, som tydeligvis ikke lytter. Så Aamin står og taler lige ud i luften. Kamil deltager slet ikke, og Ibrahim og Anders slås. Bina danner par med Thea, men henvender sig i stedet til Zahra. Så de samme grupperinger og strukturer som i andre arbejdsformer etableres af eleverne selv i dobbeltcirklen.

Ydermere skete der det, at de elever, der havde læst, blev rigtig sure over, at de flere gange i træk skulle fortælle, idet de kom til at danne par med nogle, der ikke havde læst. Og det var de samme elever igen og igen, så der blev faktisk modstand mod arbejdsformen på den baggrund.

Lektier

Der var indlagt læselektier i forløbet, og de var en forudsætning for optimal deltagelse i aktiviteterne i undervisningen. Som lærer har jeg altså allerede der indlagt en barriere og dermed allerede i planlægningsfasen ikke givet alle elever de samme muligheder for at komme til orde i undervisningen. Det er elever som Ibrahim, Kamil, Zahra, Allan, der skilles ud, da de typisk ikke får lavet deres lektier. Jeg havde forsøgt at tage højde for dette ved hjælp af dobbeltcirklen, hvor de elever, der ikke havde læst, ville få et mundtligt resumé fra de andre elever. Men i kombination med den førnævnte faste gruppe af elever, der stort set aldrig laver lektier, og så de elever, for hvem læsningen lige var røget en tur den dag, fungerede dobbeltcirklen ikke efter hensigten. Anderledes så det ud med afstemningen til ”spændingsbarometeret”. Her var der flere elever, der bød ind, som

ikke havde læst, og som måske fik 'noget med sig' i en eller anden forstand. Jeg havde nok lagt mig for fast på, at vi skulle nå visse ting, så det, vi ikke nåede at læse i klassen, blev givet som yderligere læselektier.

Gevinsten ved dobbeltcirklen var dog, at flere elever fik lov til at øve genfortælling, end hvis aktiviteten havde foregået fælles i klassen. De elever, som jeg gerne ville have indlemmet i aktiviteten, kom dog ikke helt med.

Fastlåst i en rolle

Vi befinder os midtvejs i undervisningsforløbet. Klassen arbejder individuelt i deres arbejdshæfter. Zahra lægger sig hen over bordet og illuderer, at hun sover. Der kommer ingen reaktion fra hverken klassekammerater eller lærer. Det er som om, at det er bare ok, for det er den rolle, Zahra ofte ses i – som ikke aktiv. Men til det kan jeg stille mig selv det spørgsmål, om interkulturelle tiltag netop ikke handler om, hvilke forventninger og forestillinger man som lærer har til eleven, og dermed hvordan man reagerer og handler over for vedkommende. Kan det være selvforstærkende hos eleven, og er det forventninger og forestillinger, der i højere grad skal fokuseres på i en interkulturel pædagogik?

Som et andet eksempel kan nævnes Frederikke og Gustav, der flere gange i forløbet erobrer ordet, når vi taler om selve romanen, og de får lov til det. En handling, der også illustrerer min forventning om, hvilke elever i klassen der kan sætte eller holde en diskussion i gang, og måske har det svar, der kan bringe os videre.

Aktion 2

I mit andet forløb arbejdede jeg videre ud fra den dialogiske tilgang og første forløbs målsætning om at opkvalificere elevernes udsagn i classesamtalerne og bringe flest mulige stemmer ind i undervisningen.

Fokus var på at sætte min egen spørgepraksis i spil. Målet var at åbne for det dialogiske klasserum ved at lægge op til tanker og refleksioner hos eleverne på en mere fri måde end ved de forståelsesmæssige tjekspørgsmål, som prægede første forløb.

Jeg valgte at tage afsæt i de arbejdsformer, der i første forløb så ud til at aktivere flest mulige elever, samt lade flest mulige stemmer komme til orde. Desuden bestræbte jeg mig på at vælge tekster og aktiviteter, der lagde mere op til 'åbne' tolkninger end romanen i det forrige forløb. Dette

for at skabe rum for ”autentiske spørgsmål”. Jeg ville igen lade classesamtalerne udspringe af en forudgående skriftlighed. Og endelig valgte jeg at undlade at give eleverne lektier for hjemme. Alle elever skulle kunne deltage på lige fod ud fra oplæg i klassen.

Undervisningens organisering

Rammerne for eksperimentet i andet forløb var 10 lektioner, og det danskfaglige omdrejningspunkt var udvalgte kortprosattekster bl.a. fra *Grænsebørn* af Bent Haller. Eleverne skulle ud over at opnå genrekendskab også ud fra de korte tekster øve sig i at ’digte videre’ og sætte deres evne til at forestille sig, hvad der er sket før teksten, efter teksten i spil samt ’fylde tekstens tomme pladser ud’.

Valget af kortprosattekster skete ud fra en betragtning om, at de i deres form er stramme, minimalistiske, åbne tekster, der i høj grad lægger op til at udfylde tomme pladser, da alle ord har maksimal betydning. At de er ultrakorte betyder, at det ikke bliver selve læsningen af dem, der tager tid, men udfyldningen af de tomme pladser såvel i teksten som før og efter teksten. Dvs. alt det ’udenom’ den konkrete tekst fylder meget og skaber dermed oplagt et rum for at lade elevstemmer komme til orde og digte med.

Forløbets danskfaglige mål blev introduceret i klassen, og vi lagde ud med en brainstorm på tavlen over det ’at læse mellem linjerne’ samt gæt på genren. I slutningen af forløbet blev der samlet op dels på, hvad eleverne nu vidste om genren, samt en diskussion af, hvad det vil sige ’at læse mellem linjerne’.

Refleksion over Aktion 2

I kraft af de valgte tekster samt en øget vægt på den mundtlige dimension i klassen var der en klar forskel på dette og det første forløb i projektet. Min fornemmelse af at skabe et flerstemigt klasserum, hvor flere elever end dem, der kunne forventes, bød ind, var betydelig større.

Selvom min intention oprindeligt var at koncentrere mig om arbejdsformerne, kan man ikke komme udenom, at materialevalget også har haft en betydning for, hvorvidt forløbene nærmede sig de opstillede målsætninger eller ej. Det andet forløbs tekster appellerede i kraft af deres korte form og pga. et udfordrende indhold til nogle andre elever end den lange roman i første forløb. I de indlagte

rollespil i grupper og forudgående fælles brainstorme over, hvad der kunne tænkes at være sket før eller efter teksten, var der klart flere elever, der bød ind.

Opsamling

Tilbageblik på begge forløb har givet mig følgende erfaringer i forhold til bedre at medtænke en interkulturel dimension i undervisningen i form af et dialogisk klasserum.

Ved at bygge undervisningen på, at der er læst lektier hjemme, har jeg erfaret, at man ikke fremmer de lige muligheder for alle elever for at komme til orde. Her bidrager man som lærer tværtimod til at fastholde eleverne i deres sædvanlige roller og udvider ikke deres muligheder for deltagelse.

Desuden spiller materialets omfang og indhold en rolle sammen med de valgte arbejdsformer. Der skal være tid til dialog, og materialet skal lægge op til samtaler med eleverne.

De sociale relationer og magtforhold i en klasse spiller ind på, hvordan der gås til arbejdsformerne. Det er ikke nødvendigvis de samme magtforhold eller relationer, som de faglige niveauer udgør. Et eksempel er Cecilie og Anders, der ikke ville arbejde sammen i dobbeltcirklen. Begge er elever, der befinder sig i den såkaldte mellemgruppe og stort set altid har lavet lektier og læst. Men et uvenskab spiller ind på deres præstation og deltagelse i undervisningen. Når man vælger arbejdsformer i form af aktiviteter fra Cooperative Learning, der giver et højt aktivitetsniveau, skal man samtidig være opmærksom på, at de sædvanlige hierarkier let kan opretholdes med hensyn til, hvem der lytter til hvem, og hvilke elevers ytringer der anerkendes.

Generthed, usikkerhed, sproglige kompetencer, faglige kompetencer og personlighed spiller ind på, hvordan der præsteres i en klasse, hvorfor alle faktorer skal medtænkes, så vidt det er muligt. F.eks. Freja, der ikke er så meget for at tale i klassen, men gerne gør det i aktiviteter, der foregår i mindre fora.

Jeg har forsøgt at udvikle og arbejde med egen praksis i et forsøg på at gøre mig mere fri af egne normer og forestillinger, idet de farver den læreplan, som jeg praktiserer. F.eks. i kraft af lukkede spørgsmål og 'rigtige svar' kontra at stille "autentiske spørgsmål", som ingen kender svaret på. Samtidig har jeg kreeret to forløb, der danskfagligt lever op til den lov- og bekendtgørelsesfastsatte læreplan. Den skjulte læreplan, altså mine forestillinger om, hvornår en elev præsterer godt, og så den synlige, nemlig kravene i Fælles mål, udgør en svær balancegang. Men for mig er

omdrejningspunktet om den gode præstation, at eleverne deltager aktivt. Og kan det skabes i højere grad, så tror jeg, det er en af de interkulturelle veje at gå.

Kap. 2.4

To forløb i Dansk i udskolingen – *Samtidskunst og Romanen ”Intet”*

Undervisningsplaner og Forløbsbeskrivelse

v/ Lone Knudsen

Undervisningsplan: Samtidskunst – Aktion 1:

Undervisningsmateriale/katalog fra udstillingen U-TURN:

U-TURN, Kvadrinale for samtidskunst, 5. september – 9. november 2008, Copenhagen.

Undervisning. Carlsberg – Tap – E – / – Kunsthallen – Nikolaj – Byrum

1. modul:	<p>Udlevering af undervisningsmateriale/katalog fra udstillingen U-TURN, lagt i plastikmappe. Eleverne får besked på, at alt, hvad de tænker og læser de næste tre uger, skal ligge i den mappe. De får brug for det senere.</p> <p>Oplæg v. læreren: Forklaring af centrale begreber: Samtid, populærkultur, offentligt rum, installationskunst, kunsthistorie.</p> <p>Elevbrainstorm med eksempler på kunst, de har set eller kan lide. Alt skrives ned og lægges i deres U-TURN-mappe.</p>
2. modul:	<p>Engelsk-timen inddrages, og vi går en tur på Sønder Boulevard. A4-ark udleveres, hvor følgende opgave defineres:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hver gruppe skal finde et kunstværk ude i kvarteret, hvor en del af udstillingens værker er stillet op langs en rød streg, der går igennem kvarteret, og som selv er et værk. Bagefter skal de forklare, hvad de tror er emnet for det værk, de har valgt. Derpå skal de forklare, hvad der er rundt om værket, helt tæt på og længere væk. <p>Når vi kommer tilbage til klassen, skal de finde i kataloget, hvad kunstneren selv siger om det. Kan de forstå det? Giver det nogen mening? Hvordan ville de selv give udtryk for det samme?</p> <p>Lektie til næste modul: Kig på dine omgivelser. Mindst 5 nedskrevne iagttagelser efter ovenstående opskrift. Beskrivelse og forklaring.</p>
3. modul:	<p>Eleverne fremlægger deres iagttagelser for klassen. Faraolæsning af udvalgte tekster i undervisningsmaterialet. Læreren som konsulent.</p> <p>Hele klassen kigger på et foto af Daniel Knorrs værk "Stolen History", hvor han har sat elefanthuer på forskellige statuer i byrummet og fotograferet det. Hvorfor fik han ikke lov til at lade dem have elefanthuer på i alle de 8 uger, udstillingen varede? "Den røde stribe", der går igennem Vesterbro i disse uger: Hvad betyder den? Hvorfor får man lov til det? Klassebrainstorm. Forslag til andre radikale indgreb. Vi kigger på vimplerne, postkortene og plakaten fra U-TURN.</p>
4. modul:	<p>Udflugt til U-TURN. Omvisning og workshop v. U-TURN-omviser. Eleverne skal tage udgangspunkt i de af læreren udvalgte værker: Elmgren/Dragset, John Kørner, Klagekoret, Dahn Vo, Wangechi Mutu, Irina Botea. Flere af dem findes beskrevet i undervisningsmaterialet, som eleverne har læst i det forudgående modul.</p>

5. modul:	<p>Eleverne skal i grupper definere deres overemne. Er det 'det urbane/storbyen', eller er det 'kulturel identitet'? (to temaer fra udstillingen og kataloget).</p> <p>Alt efter deres emne skal de svare på spørgsmål ud fra et A4-spørgeskema, som læreren konstruerer. Der er ca. 10 spørgsmål, som de skal finde svaret på for at komme videre. Spørgsmålene kommer ind på deres kulturelle selvopfattelser, meninger om andre kulturer, storbyens gader og pladser og dens mennesker.</p> <p>De skal finde 5 forskellige forslag til, hvad de selv kunne lave af værker. Gerne flere og gerne helt vilde forslag.</p>
6. modul:	<p>Workshop på U-TURN. Her er emnet forhåbentlig skabelse af et værk. Hvad gør en kunstner? Hvordan kommer hun videre? Eventuelt opstart på skabelse af værk for hver enkelt gruppe.</p>
7. modul:	<p>Klassen har her to lektioner til at lave deres værk. Materialer ligger fremme. Lektionen er at komme i næste modul med en ide til præsentation af værket eller en ny ide, der skal på værket.</p>
8. modul:	<p>Grupperne færdiggør deres værk og deres præsentation. Computerrummet reserveres til udskrivning osv.</p>
Aften-arrangement:	<p>Forældrearrangement. Eleverne præsenterer deres værker for deres forældre. Formen må afhænge af, hvordan værkerne ser ud og er placeret. Måske er det en fælles præsentation (altså i samme rum), måske er det en rundtur på skolen.</p>
9. modul:	<p>Evaluering.</p>

Undervisningsplan: Romanen "Intet" – Aktion 2:

Roman læst med eleverne: Janne Teller: *Intet*, Frederiksberg: Dansk lærerforening 2000.

Litteratur i forhold til arbejdsformer: Spencer Kagan og Jette Stenlev: *Cooperative Learning – Undervisning med samarbejdsstrukturer*, København: Malling Beck 2006.

Forløbets grundform:	<p><i>Førlæsning</i> Rollebrainstorming i grupper. Efterfølges af brainstorm på tavlen, altså klasseundervisning, om, hvad bogen mon handler om. Dette på baggrund af forside, indholdsfortegnelse og bagsidetekst.</p> <p><i>Under læsningen af bogen</i> Lektier: Eleverne skal</p> <ul style="list-style-type: none">- Læse et par kapitler af romanen hjemme.- Opstille 5 spørgsmål til teksten. Læreren har forinden forklaret, hvad undrespørgsmål og hv-spørgsmål er. Eleverne har hørt det før.- Lave et kort resumé af hvert kapitel. Bare sådan at handlingen opridses, så eleverne kan huske den. Dette er ret simpelt for denne bog. <p>Gruppearbejde ud fra lektien i klassen. De 5 spørgsmål gennemgås ud fra formen "Vælg fra viften" fra bogen <i>Cooperative Learning</i> (side 168). Formen tilpasses det litterære arbejde af læreren.</p> <p>Ovenstående forløb gentages flere gange, indtil bogen er læst.</p> <p>Ind imellem gruppearbejdet får eleverne på skift en ekstra lektie, nemlig at øve et stykke af teksten til oplæsning. Det sker efter et fælles oplæg fra læreren om retorik.</p> <p><i>Efterlæsning</i> Oplæg fra læreren om fokuspunkter, man kan koncentrere sig om i romanen. Fortællerrolle, genre, personerne (intertekstualitet). Klassediskussion om romanen. Lektie for eleverne vil være at vælge en af hovedpersonerne og skrive om den persons fremtid: Hvordan gik resten af folkeskolen, hvilken uddannelse fik hun, blev hun ved med at se de andre osv. Må højst fylde 2 sider håndskrevet A4-ark, eller 1 side på pc. Det skal ikke være en fortælling, men en begrundet formodning ud fra romanens beskrivelse af personen.</p> <p>Hver elev læser op i klassen ud fra oplæg om retorik.</p>
1. modul:	<p>Udlevering af bogen. Læreren forklarer gruppeøvelse og sammensætning: Hver gruppe skal forudsige, hvad romanen <i>Intet</i> handler om ud fra for- og bagside og indholdsfortegnelse.</p> <p>Eleverne bruger rollebrainstorming fra <i>Cooperative Learning</i> (side 140).</p> <p>Klasseundervisning:</p>

	<p>Hver gruppe vælger en, der fortæller til resten af klassen, hvad de mener, bogen handler om.</p> <p>Læreren læser første kapitel højt for klassen samt fortæller og forklarer lektien, hvilket indebærer et kort oplæg om oplæsning.</p> <p>Lektie til næste gang: Læse 2. og 3. kapitel i romanen og formulere 5 undrespørgsmål.</p> <p>En elev får oplæsningslektie. En bestemt elev, Rubina, er udvalgt som første elev, idet hun højst sandsynligt vil lave lektien og øve sig på oplæsningen.</p> <p>Eleverne skal også lave et kort resumé af de to kapitler. Dette vil styrke dem i gruppearbejdet.</p>
2. modul:	<p>Fælles lytning: En på forhånd udvalgt elev oplæser.</p> <p>Eleverne laver hver især kort med deres undrespørgsmål</p> <p>Grupperne samles og laver ”Vælg fra viften”. Eleverne huskes på, at de skal bruge teksten til at finde begrundelser for deres svar.</p> <p>Klasseundervisning: Læreren holder oplæg på tavlen om retorisk teori, som eleverne efterfølgende skal bruge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventio, hvor formidleren finder og fokuserer sit stof - Dispositio, hvor formidleren ordner sit stof - Elocutio, hvor formidleren giver det ordnede stof et passende sprogligt udtryk - Memoria, hvor formidleren øver sig på fremføre sit manuskript eller sine stikord - Actio, hvor formidleren fremfører med passende stemmeføring og kropssprog <p>Eleverne skriver de enkelte dele ned i deres hæfter.</p> <p>Lektien til næste gang gennemgås: Næste to kapitler skal læses. Samme procedure sidst: 5 undrespørgsmål og kort resumé af teksten. En udvalgt elev, Mie, får oplæsningslektie.</p>
3. modul:	<p>Fælles lytning: Oplæsning af Mie.</p> <p>Individuelt. Hver elev laver kort med undrespørgsmål.</p> <p>Grupperne samles. Laver ”Vælg fra viften” i gruppe.</p> <p>Lektie gennemgås. Samme procedure, men denne gang næste tre kapitler til sidste gang.</p>
4. modul:	<p>Afslutning. Evaluerings.</p>

Forløbsbeskrivelse

Baggrund

Et af formålene med mine forløb i aktionsforskningsprojektet var at afdække, hvordan der kan skabes en praksis i klasserummet, hvor alle elever kan bruge deres personlige baggrunde og udvikle deres faglighed. På samme tid skulle der afdækkes muligheder og måder at forstå udfordringerne i en undervisning, der forsøger at imødekomme interkulturalitet.

Jeg spørger mig selv, om den faglighed, eleverne præsenteres for, tager højde for de forskellige kulturer, der er repræsenteret i klassen, om det er en pædagogik, der er inkluderende over for alle kulturerne, eller om det er en pædagogik, der stigmatiserer de ikke etnisk danske elever.

Danske erfaringer

Jeg ved, at undervisningen, med sine meget danske problemstillinger, kaster bolden op til elever, der er opdraget meget som jeg selv, nemlig på den 'danske måde'. Min egen baggrund er dansk, min uddannelse er foregået på et seminarium med en klassisk vestlig dannelsesfilosofi, der ikke på nogen måde lagde op til det såkaldt multikulturelle samfund af i dag. For eksempel vil jeg naturligt komme til at fremdrage eksempler fra en dansk hverdag, når jeg skal eksemplificere et tema for eleverne. Jeg kommer på den måde til at tale mere ind til de danske elevers erfaringsverden end til de ikke etnisk danske elevers erfaringsverden. De ikke etnisk danske elever skal så prøve at regne ud, hvad jeg hentyder til, oversætte dette til deres egen erfaringsverden og derefter prøve at fremkomme med en refleksion over et givet spørgsmål. Det er noget af en omvej for en elev. Hvis man ser på de ikke etnisk danske elevers forældres uddannelsesniveau i min klasse, er det dobbelt hårdt for disse elever, idet deres forældre ikke kan være behjælpelige med deres skolearbejde.

Et nationalt curriculum

Det faglige curriculum for faget Dansk er nationalt og nordisk orienteret. Hvis jeg ser på det undervisningsmateriale, der er til rådighed på vores skole (og fra forlagene), er det lærebøger, der har en bestemt iboende selvforståelse omkring Danmark og de rammer, børn vokser op under. Det er selvfølgelig meget naturligt, men i forhold til børn, hvis forældre stammer fra lande uden for Danmark, er disse rammer ikke altid så selvfølgelige. Der er også en del sproglige begreber, som de ikke etnisk danske børn ikke kender og forstår. Hvor mange ikke etnisk danske børn kender

Midsommervisen og synger den til sankthans? Hvilke forudsætninger har de for at kigge på et Krøyer-maleri, der omhandler sankthans?

Hvordan kan jeg som lærer skabe rammer, der kan give plads til, at jeg og eleverne kan mødes i et felt af forståelse, der ikke er givet på forhånd? Det kunne være interessant, hvis man kunne lave en undervisning, der så vidt muligt stiller eleverne lige i forforståelse. En slags frirum, hvor ingen af eleverne på forhånd kender de mere eller mindre udtalte forventninger. Mit bud på dette var at søge efter et indhold, hvor der ikke var såkaldt rigtige svar. Det indhold fandt jeg i begrebet samtidskunst.

Aktion 1: Undervisningsforløb om Samtidskunst

Samtidskunst er et kunstområde, der hele tiden nyfortolker sin samtid og derfor ikke giver svar på konsensusproblemstillinger. Det er et felt, jeg har været meget optaget af, men alligevel ikke synes, at jeg helt forstår. Derfor kunne det være et område, hvor eleverne og jeg kunne mødes, og eleverne indbyrdes kunne mødes på neutral grund.

Spørgsmålet er, om indholdsområdet 'samtidskunst', når der arbejdes med det på en måde, hvor der ikke er rigtige eller forkerte svar, men i stedet proces- og produktbidrag, kan være med til at stille eleverne lige 'fremmede' i forhold til undervisningens indhold?

Elevernes kulturforbrug er præget af billeder på alle fronter, og det nutidige billedudtryk er ofte det, der tages under kritisk behandling i samtidens kunstudtryk. Derfor er det en udtryksmåde, der kan videregive nogle holdninger til det visuelle i hverdagen, som eleverne måske ikke møder andre steder. Dette er et vilkår, der er lige for etnisk danske og ikke etnisk danske elever.

Samtidskunst er på mange måder en ikke-elitær kunstform. Traditionelle genregrænser bliver brudt ned, idet den blander traditionelt finkulturelle genrer med populære, 'ikke-fine' genrer. Den blander kunsthistorie og psykologi med f.eks. informationsteknologi, byrum, varer, affald osv.

Samtidskunst tilbyder og inviterer til et anderledes sprog og helt andre begreber, diskussioner og oplevelser end det, der ellers prioriteres i skolen.

Kan det at inddrage et stofområde som samtidskunst være med til at nedbryde forskelsbarrierer i skolen? F.eks. barrierer mellem 'europæisk/vestlig kultur' og 'ikke-vestlig kultur' – for kunstnerne i nyere samtidskunst er fra alle steder i verden. Men også f.eks. barrierer mellem de elever, der

socialt er opdraget til at værdsætte finkultur, og dem, der ikke er det – for samtidskunst rekrutterer i stor stil kunstnere, der ikke nødvendigvis er fra den højere middelklasse. Frem for alt udfordrer nyere samtidskunst grænserne mellem kunst og hverdag.

Undervisningens indhold og organisering

Forløbet tog udgangspunkt i en aktuell kunstudstilling, U-TURN, på Vesterbro. I undervisningen blev der benyttet et materiale, som var udarbejdet i forbindelse med udstillingen.

På U-TURN var der fem temaer. Jeg valgte to af dem ud fra en forestilling om, hvad der kunne have interesse for eleverne i min klasse, set ud fra deres alder og deres status som bybørn. Det var temaerne ”Kunsten i byen” og ”kulturel identitet – Hva’ så din dansker?”

U-TURN Kvadriennale for Samtidskunst var en international festival for samtidskunst, der fandt sted i København fra den 5. september - 9. november 2008. Festivalen bestod af performances, offentlige interventioner og udstillinger mange steder i København. Både indendørs og udendørs. Kunstnergruppen *Bosch & Fjord* skabte i den forbindelse værket *Den røde tråd*, som i al sin enkelhed bestod af en fysisk, rød tråd, der forbandt alle de steder, hvor der foregik noget under kvadriennalen.

U-TURN, der er engelsk for U-vending opfordrer publikum til at ”dreje hovedet” og se verden fra nye vinkler. Udstillingen tematiserer både den globale verden og den nære lokale virkelighed. Mange af kunstværkerne på udstillingen sætter spørgsmålstejn ved graden af den vestlige verdens tolerance, frisind og næstekærlighed.

Elmgreen & Dragsets fotografi af en selvoptaget lille havfrue er eksempelvis en visuel krystallisering af abstrakte termer som national selvtilfredshed og selvtilstrækkelighed. Havfruen er hovedpersonen i kunstnerduoen Elmgreen & Dragsets værk *When a country falls in love with itself* (2008). På fotografiet sidder hun stadig henslængt på stenen, men hun kigger ikke bedrøvet og ulykkelig ud over vandet. Nej, nu betragter hun sit eget spejlbillede. Er Danmark blevet forelsket i sig selv?

U-TURN stiller spørgsmålstejn ved om den vestlige kultur, Danmark og havfruen inklusive, virkelig er beundringsværdige og betagende globale og nationale forbilleder?

Kilde: www.uturn.dk

Praktisk var der 4 lektioner til rådighed om ugen i to uger, en uge med 6 lektioner plus en uge med 3 lektioner samt et forældrearrangement. Der var to besøg på udstillingen U-TURN med en underviser fra stedet og en tur ud af huset med hele klassen og læreren. Lektier bestod i, at eleverne skulle gå på opdagelse i det offentlige rum, og at de skulle lave forskellige skriftlige opgaver

hjemme. Eleverne var inddelt i grupper. Grupperne blev sammensat, så der var både to- og etsprogede i hver gruppe.

Eleverne skulle lave nogle samtidskunstværker, som de skulle fremvise og forklare ved et forældrearrangement. Forældrearrangementet opstod ud fra et behov for at have et projekt, der kunne få forældrene til at møde op på skolen. Der kommer nemlig ikke særlig mange forældre til forældremøderne. Til forældrearrangementet måtte ingen børn komme uden deres familie.

I klasselokalet blev der ophængt plakater fra U-TURN: postkort af Jens Haaning, vimpler af Tanja Nellesmann Poulsen, plakat af Köken Ergun, Dan Perjovschi m.fl.

Grundlag for undervisningen

Samtidskunst var et nyt begreb for eleverne. De skulle lære det at kende gennem læreroplæg, workshopper og egen udstilling og formidling. Udgangspunktet var først og fremmest i eleverne selv. Deres møde med kunstværkerne skulle få dem til at formulere tanker og meninger omkring storbyens mennesker og deres egen identitet og tilhørsforhold. Ved at samles omkring et 'fremmed kunstværk' skulle alle elever stilles lige i mødet, og alle elevernes meninger var rigtige.

Workshopper og formuleringsopgaver skulle få eleverne til at byde ind med deres meninger.

Refleksion over første aktion

Generelt var jeg meget tilfreds med forløbet, om end det til tider forekom lidt kaotisk. De første to lektioner, hvor elever får udleveret undervisningshæftet fra udstillingen, er rigtig gode. Der er mange billeder i hæftet, som understøtter en ellers svær tekst. Jeg fortæller om samtidskunst, forklarer begreber og kommer med eksempler. Eleverne er på og skriver de noter, de skal. Mange elever kommer med eksempler på kunst, de kender eller har set. Når jeg ser på optællingerne af, hvem der siger noget, kan jeg se, at de mest tavse er nogle ikke-etnisk danske piger, som er ret svage i faglige sammenhænge.

De næste lektioner, hvor vi er ude i nærområdet og se på de skulpturer, der er opstillet på Sønder Boulevard, er også rigtig gode. Eleverne er opdelt i grupper. De skal beskrive en skulptur helt nøgternt. Form og farver, billeder. Alle går til den med iver. Det opleves som om, at alle elever er lige i deres læsning af værkerne. Fagligt niveau eller etnicitet er ikke på banen her, alle kan se på værket og sige, hvordan det ser ud.

Senere går alle en tur på Vesterbro og følger den røde stribe, der fører op til udstillingen på Carlsberg. Her går eleverne alene i grupper. Grupperne skal følge den røde stribes forskellige ruter

og beskrive vejen, de går. Alle grupperne kommer hjem med et resultat. En enkelt gruppe er kommet op at skændes, men kan dog fortælle, hvilken vej de gik. Heller ikke her er etnicitet eller niveauforskelle i spil.

Da vi er tilbage i klassen, snakker vi om den røde stribe på fortovene, som er en del af U-TURN. Den har alle elever allerede oplevet, selvom de først nu får at vide, at det rent faktisk er et kunstværk. Et andet eksempel fra hæftet synes mange elever er interessant. Det er en kunstner, der har sat elefanthuer på alle de fine gamle heltestatuer i byen og kaldt værket ”Stolen history”. Der er en fælles forståelse i klassen for, at det virkelig laver om på den heltestatus, statuerne ellers fremviser. Alle eleverne kender elefanthuer og betydningen af dem og kan derfor læse noget fra deres egen erfaringsverden ind i værket.

På U-TURN

Da vi er på udflugt til U-TURN-udstillingen, skal eleverne først samtale med en omviser. De svarer villigt på spørgsmål og tager imod den opgave, hun giver dem. De skal finde nogle kunstværker og beskrive, hvad de går ud på. Fælles går vi alle ind og ser et videoværk, en lille film, der viser nogle danskere i en slags spejderuniformer, der synger fordomsfulde vendinger på formfuldendt dansk. Eksempelvis ”kineserpik med det røde” med en oversættelse nedenunder: ”en knækpølse med ketchup”. Den synes eleverne er ret morsom. Adam har en samtale med omviseren om, at den kunne have endnu morsommere, hvis sangerne havde været af alle mulige etniciteter, at det ville have været ironisk. Han er tydeligvis meget optaget af problematikken dansk/ikke-dansk. Senere ser vi på et værk af en afrikansk, i New York bosiddende lesbisk kunstner, og omviseren omtaler problematikken med at være fra et sted, bo et andet sted og måske tilhøre en minoritet, som værende queer eller mærkelig. Her bliver Adam meget vred og beskylder omviseren for at være racist. Han mener ikke, hun kan tillade sig at kalde folk, der er flyttet fra et sted til et andet, for freak. Han forstår ikke, at omviseren mener det i en positiv betydning, som at personen er en global verdensborger.

Omviseren vil gerne forklare og forsøger at overbevise Adam om sine meninger, men han er meget vred og opfører sig truende. Til sidst må jeg bede ham om at forlade udstillingen.

Kulturel identitet

Den næste lektion foregår i klasseværelset. Der er et oplæg fra mig og en fælles snak. Det handler om at definere begreberne ’kultur’ og ’kulturel selvopfattelse’. Det er nogle begreber, der er ret

abstrakte og lidt svære at forstå for eleverne. Jeg kommer med nogle eksempler på danskhed og symboler på det samme. Et værk af Jens Haaning, der viser en bar hvid væg, hvor der står Danmark med kæmpestore bogstaver, som et eksempel på et lukket Danmark. Adam reagerer ved at sige, at nu handler det om andengenerationsindvandrere, for det gør det altid. Jeg svarer, at det gør det slet ikke. Senere i samme time skal eleverne i grupper definere deres egen kulturelle selvopfattelse. Da Sadia så spørger mig til råds, kommer jeg alligevel til at komme med et eksempel på hendes identitet som værende halvt pakistansk, halvt dansk. Jeg modsiger mig selv og får det alligevel til at handle om det, jeg netop har nægtet, at det handlede om over for Adam. Denne lektion er helt klart den vanskeligste, også for mig som lærer. Det handler om identiteter og selvopfattelser, og den måde, jeg spørger ind til emnet på, viser, at jeg selv står med nogle forudfattede meninger om, hvor elevernes identitet ligger. Jeg bruger en del tid på specielt to ikke-etnisk danske børns forståelse af begreberne.

De næste lektioner skal eleverne lave deres eget kunstværk i grupperne. Hver gruppe har i forvejen defineret overemnet for deres kunst. Her er et arbejde, hvor næsten alle kan være med. Der bliver arbejdet godt. Klassen får praktikanter, som går med og støtter arbejdet. Det betyder, at grupperne kan få lærervejledning, lige når de efterspørger det. Ugen efter fremviser vi elevernes kunst for deres forældre.

Elevdeltagelse

Hvis jeg skal sammenfatte nogle indtryk fra forløbet, må det være, at specielt i de første lektioner er mange elever synlige i den fælles snak og observationer. De, der ikke siger så meget, er nogle få ikke-etnisk danske piger, som heller ikke siger ret meget i andre sammenhænge, mens andre ikke-etnisk danske elever er helt på linje med resten af klassen. Selvfølgelig er der også etnisk danske elever, der byder meget lidt ind.

I en gruppe er fordelingen af de aktive og ikke-aktive rykket en smule. En ikke-etnisk dansk pige arbejder rigtig godt, hvad hun ikke plejer. Hun laver en meget smuk tegning af et byrum med en rød stribe gennem byen. Det sker i tæt samarbejde med en etnisk dansk pige, der er meget kreativ. En dansk dreng, der er ret svag fagligt, går meget energisk til værks med at lave en skulptur, som han laver sammen med klassens dygtigste dreng. Den sidste pige i gruppen, ikke-etnisk dansk som er fagligt meget svag, laver næsten ingenting. Hun sidder og nulrer papirer.

Når vi er på udstillingen, hvor kunstværkerne er lidt mere vanskelige, er det vigtigt, at alle elever ser det samme og er med til samtalerne om værkerne. Det kan godt være, at der er elever, der ikke deltager i samtalen, men det vigtige er hér, at der læres noget omverdenskendskab, som eleverne måske kan bruge senere. Jeg mener at kunne se på deres egen kunst, at eleverne har fået noget med hjem fra udstillingen. Der laves byrum, hvor det er tydeligt, at de er gået lidt mere symbolsk til værks. Der laves collager og malerier med monumentale symboler.

Det vanskelige kommer der, hvor eleverne skal formulere sig om deres egen identitet eller selvopfattelse. Der er ikke mange elever, der kommer på spil i den fælles samtale, og jeg formår ikke at få klassen til at have en reel fælles samtale. Senere, da de taler sammen i grupperne, er der dog en debat eleverne imellem. Her bruger de deres egne ord og erfaringer. Hvilket går noget nemmere, end når jeg som lærer vil trække en bestemt måde at samtale ned over hovedet på eleverne.

Aktion 2: Undervisningsforløb om romanen *Intet*

Baggrunden for at læse romanen *Intet* af Janne Teller med klassen var nogle overvejelser, der opstod i kølvandet på mit første forløb i aktionsforskningsprojektet.

I forhold til fælles klassesamtale ville jeg gerne oparbejde en større lydhørhed over for elevernes udsagn. Jeg oplevede flere gange under første forløb, at jeg i stedet for at svare eleverne på det, de rent faktisk sagde, svarede på, hvad jeg troede, de mente med det, de sagde.

I forhold til gruppearbejdet ville jeg gerne finde en form, der kunne få eleverne til at arbejde tættere sammen. Gruppearbejdet i første forløb var ikke på forhånd struktureret. Eleverne fandt selv deres samarbejdsstrukturer. I dette forløb vil jeg gerne lægge nogle faste strukturer ned over elevernes samarbejde i grupperne. Det første forløb indeholdt en del udflugter og kreative indslag. Det giver en stor variation i undervisningen, som ikke altid kan være til stede. Derfor valgte jeg, at det næste forløb skulle ligne en 'almindelig' skolehverdag lidt mere. Jeg ville undersøge, om jeg kunne omsætte mine refleksioner over måden at stille spørgsmål til eleverne til en undervisning i et litterært værk. Jeg ville også gerne prøve at give eleverne en mere fast struktur at arbejde under og se, om det fik de stille piger mere på banen.

Metoder og aktiviteter

Jeg valgte at benytte følgende 'metoder' i forløbet: At opstille tydelige læringsmål, som eleverne kunne nedskrive i deres hæfte, sådan at de på forhånd vidste, hvad der forventedes af dem.

Jeg ville desuden gerne give eleverne et redskab, der kunne gøre dem mere bevidste i deres måde at stå frem foran en gruppe mennesker. Til det valgte jeg at give dem noget simpelt retorisk teori. Til at stille spørgsmål til det læste valgte jeg at give dem en metode med at stille 5 undre-, det vil sige hv-spørgsmål, til teksten. Eleverne skulle gøre dette efter hvert kapitel.

Jeg benyttede også elementer fra Cooperative Learning (se Kap. 2.3). Ud fra bestemte strukturer i gruppearbejdet skal eleverne bearbejde spørgsmål og læsning. Det betyder, at hver elev i en gruppe får tildelt en bestemt rolle i forhold til at bearbejde den læste tekst. Rollerne går på omgang, og der er en opgave til hvert fagligt niveau.

Læringsmål

De faglige mål er, at eleverne skal lære at: Opstille spørgsmål, der forholder sig direkte til teksten, perspektivere problemstillinger i bogen, finde værdiladede udsagn i teksten, tage personlig stilling til/sammenligne disse værdier med egne værdier, samarbejde i gruppe, følge og hjælpe andre i gruppen, læse både egen tekst og tekstuddrag for klassen, ifølge foredrag om retorik.

Refleksion over Aktion 2

Begyndelsen af dette forløb synes jeg var præget af åbenhed både fra elever og lærer. Eleverne ville gerne læse bogen. Den så ikke for tyk ud, og den handlede om en anden klasse på deres alderstrin. Simple ting, men det fængede eleverne. Eleverne ville rigtig gerne stille de 5 spørgsmål og lave spørgekort. Det var svært for dem at lave spørgsmål, der stillede sig undrende til teksten, og de havde en tendens til at stille spørgsmål, der direkte kunne aflæses på linjerne. Det var nye krav. Normalt har jeg som lærer opstillet en række spørgsmål, som eleverne skal svare på.

Som lærer var jeg meget opmærksom på, at de svar, jeg fik på spørgsmål, var udtryk for netop den enkelte elevs evner og verdensbillede. På den måde blev det en understøttende samtale. Egentlig ikke specielt som støtte for tosprogede elever, men som en åbenhed over for alle elever. Det har en virkning på hele stemningen i klassen. Eleverne mærker hurtigt, at der er en lille, men vigtig forandring. Jeg synes ikke selv, at jeg tidligere har været ikke-understøttende, men optællingerne af det forrige forløbs klassesamtaler viste, at der var en tendens til, at de samme elever indgik i

samtalen hver gang. Nu skulle alle helst høres, og det betød, at andre ikke blev hørt lige så meget, som de plejer.

For nylig havde jeg skole-hjemsamtaler, og to af de elever, som ellers plejer at få rigtig meget taletid, bemærkede, at de ikke blev 'taget' så meget mere. Jeg forklarede selvfølgelig hvorfor, og de var helt indforståede. De havde intet sagt i skolehverdagen, og jeg havde ikke snakket med dem. Nu viste det sig, at de havde mærket forandringen tydeligt.

Alligevel synes jeg, at efterhånden, som forløbet skred frem, gled klassen og jeg ind i en arbejdsform, vi har været i.

Der viste sig en svaghed ved Cooperative Learning. Hvis eleverne ikke engagerer sig, laver deres lektie, kan de ikke udfylde den rolle i gruppearbejdet, der er tiltænkt dem. Det vil tit være de svage elever, dvs. netop dem, som er en stor del af grunden til, at jeg havde valgt Cooperative Learnings strukturerede gruppearbejde.

På forespørgsel fra nogle af de elever, der havde trukket læsset i flere grupper, udarbejdede jeg nogle spørgsmål og gav dem nogle arbejdsark med litteraturanalyse til resten af bogen. Det gjorde jeg for at tilgodese de elever, der havde været flittige og brugt energi på arbejdet. Det gav mig samtidig tid til at arbejde lidt mere med de elever, der havde svært ved at forstå analysearbejdet. Men de elever, der ikke havde læst, blev sat til at læse i bogen i klassen. En forudsætning for alt videre arbejde er at være i stand til at læse en bog koncentreret. Det gjorde disse elever gerne, og jeg undrer mig over, at de ikke kan det derhjemme. Der må være nogle hjemlige forhold, der ikke understøtter læsning. De fleste, der ikke fik læst bogen, var tosprogede elever, der i forvejen har rigtig svært ved skolearbejde, og som ikke understøttes af hjemmet.

Gruppearbejdet gled derefter ud i et gruppearbejde, hvor de aktive forblev aktive, og de svage fik lidt mere hjælp, mens andre brugte skoletiden på at læse.

Opsamling

Når jeg holder de to forløb op over for hinanden, er det første, der slår mig, at de er meget forskellige. Det første forløb er aktivt på en måde, der også inddrager kroppen og rummet omkring eleverne. Det giver alle elever en chance for at være aktive, selv i den mindste målestok. Bare det at gå turen rundt i området er at være deltagende sammen med de andre. Det at skulle læse en bog er

derimod stillesiddende arbejde, hvor det ganske vist er hovedparten, der kan være med, men det efterlader de svageste elever langt bagefter.

Selvom de stille ikke etnisk danske piger ikke var særlig synlige i første forløb, var de dog de samme steder som de andre og fik de samme input og oplevelser. I andet forløb, hvor jeg egentlig ønskede at fokusere mere på netop dem, blev de efterladt langt bagude og fik ikke de samme input som de andre. De fik ikke læst bogen. Selvom jeg bevidst gik efter dem ved fælles samtaler i klassen, er jeg i tvivl, om de følte, at de blev mere hørt. I grupperne bidrog de ikke med spørgsmål og svar. Måske følte de sig bare mere udsat, fordi det blev mere synligt, at de ikke bidrager med noget fagligt.

Jeg er ikke sikker på, at de stille ikke etnisk danske piger er stille, fordi de er tosprogede. De er selvfølgelig fra en anden kultur end den danske, og der kan være nogle forklaringer at hente der. I deres hjem skal piger måske ikke være dygtige i skolen, men dygtige i hjemmet. Men jeg tror, det hænger mere sammen med hjemmets formåen angående skolearbejde. Forældrenes skolebaggrund er ringe, og flere af forældrene kan ikke tale dansk og derfor ikke hjælpe dem med lektier. Men de ikke etnisk danske elever, hvis forældre har uddannelse og kan tale dansk, klarer sig godt og laver deres lektier. Det vil sige, de bidrager aktivt i gruppearbejde og i classesamtaler. Det er også de forældre, der aktivt ser på og hører på deres børns lektier.

De af de etnisk danske elever, der ikke fik læst bogen, er dem, hvis forældre ikke er på skoleintra, og som måske bare nøjdes med at spørge til lektier engang imellem.

Emnet i første forløb var nok meget abstrakt for nogle elever, men den mere fysiske arbejdsform fik flere af dem til at være aktive. Nogle delelementer kan nok gentages i andre forløb. Det at skulle ud at se på byen og lave et produkt bliver brugt i skolen i mange sammenhænge. Men det svære ved at få alle elever med kommer, når den teoretiske del skal bygges på. Det er udskolingen, forløbene er foregået i, og på disse klassetrin er der meget teoretisk arbejde og meget læsestof. Det kan ikke undgås, at de elever, der ikke er dygtige til at læse, har svært ved at følge med. Som lærer kan jeg have al den bedste intention om, at alle elever i min klasse skal være aktive og føle sig set og hørt af både kammerater og lærer. Spørgsmålet er, om det er muligt at give disse elever det, de har brug for i en almindelig undervisning.

Alligevel må jeg konkludere, at forløbene har fået mig til at være meget mere opmærksom på de ikke-etniske danske elevers bidrag i klassen. Jeg er blevet bedre til at stille neutrale spørgsmål til deres bidrag. Jeg har opnået en bedre kontakt til flere af eleverne og oplever, at de er mere åbne og klare i deres udmeldinger.

Kap. 2.5

Et forløb i Fysik i udskolingen: *Lys og astronomi.*

Undervisningsplan og Forløbsbeskrivelse

v/ Lise Buch

Undervisningsplan: Lys og Astronomi:

Grundbog: *Ny fysik/kemi: Vi og vores omverden, El i hverdagen, Luft og vand.*
Gyldendal 2005.

Modul:	Indhold og arbejdsformer:	Brug af delehold:
1. modul:	<p>Indledende introduktion til emne og naturvidenskabelige arbejdsmetoder (modellering) samt arbejdsformer. Læse og bruge grundbogen.</p> <p>Lektier: Se på himlen hver morgen og aften og se efter månen. (Læsehjemmelektier først senere).</p> <p>Modulets emne: lys og synssans Individuelle mindmaps om lys (mindmap som redskab). Parudveksling. Fælles opsamling. Maks. 15 min.</p> <p>Et fællesforsøg med mørkelægning og pupilstørrelser.</p>	<p><i>Delehold 1:</i> Lys med fysikbriller, 'fælles læsning' af bogens kapitel 1, 2 og 4. Modelforsøg i grupper. Skriftlige opgaver.</p> <p><i>Delehold 2:</i> Synssans, gennemgang af øjet – ud fra biologibogen og model.</p>
2. modul:	<p>Fælles repetition – brug af model for øje (reuterlampe, stearinlys)</p> <p>Sortering af ord fra mindmap, dernæst hierarkier</p>	<p><i>Delehold 1:</i> Kræfter – naturkræfter, med vægt på tyngdekraft. Fælles læsning af kapitel 5. Fælles forsøg – flammen, Newtonmeter.</p> <p><i>Delehold 2:</i> Skriftlig opgave fra sidst.</p>

3. modul:	<p>Opsamling: Fælles oversigt: Hvad er lys? (Lærerstyret med smartboard, som elever på skift skriver på).</p> <p>Stikord: lys, synligt lys, sollys, lysets hastighed.</p> <p>Plakat med emnemuligheder, intro til astronomiemne, filmklip.</p>	<i>Delehold:</i> Opsamling på forsøg.
4. modul:	<p>Par/gruppearbejde om selvvalgt astronomiemne. Der uddeles en liste med emner at vælge imellem. Enkelte grupper valgte dog emner uden for rammen. En arbejdseddell om plan for arbejdet uddeles. Den blev forsøgt brugt, men det var for svært. Pararbejde fordelt i it-lokaler og i fysiklokalet.</p>	
5. modul:	Fortsat gruppearbejde om astronomiemne.	
6. modul:	<p>Præsentationer af plancher og gruppearbejde.</p> <p>Afhængigt af dybde og omfang af elevarbejderne: Supplerende skriftlige opgaver og spil med planetkort på delehold.</p> <p>Demo af solsystem med elever som sol, måne og jord.</p>	
7. modul:	<p>Evaluering med begrebskort om emnerne (i praksis astronomiemnet).</p> <p>Opsamling på manglende forsøg.</p> <p>Afslutning med raketvognsforsøg.</p>	<i>Delehold:</i> Forsøg

Forløbsbeskrivelse

Formålet med undervisningen

Det overordnede mål for undervisningen er at bidrage til den naturfaglige dannelse med vægt på det undersøgende og eksperimentelle med udgangspunkt i omverdenen og det at have et sprog for samme. Udgangspunktet for undervisningen er at bygge bro mellem elevernes forforståelse og de faglige mål. Selvom klassen er ca. et halvt år inde i skoleåret, har jeg været meget opsat på at tydeliggøre naturfag med de særlige forhold, som gør sig gældende i disse fag, samtidig med at inddrage kendte elementer fra andre fag – især sprogfag for at vænne eleverne til en naturfaglig kultur og ikke mindst at arbejde med sproget, dels med læsning og analyser af grundbog og dels for at kunne lære dem at arbejde med evalueringsformer som mindmaps og begrebskort.

Begrebskort

Begrebskort har læreren valgt de ord og begreber som eleverne skal forholde sig til. De kan være struktureret hierarkisk i overordnede og underordnede begreber. Eleverne markerer så sammenhængene mellem disse begreber ved hjælp af forbindelsesord eller ved at tegne forholdet mellem begreberne.

Kilde: www.emu.dk

Emnet astronomi med udgangspunkt i lys er valgt fordi

- Emnet er en del af fælles mål for Fysik/Kemi.
- Jeg har ikke tidligere undervist i emnet.
- Emnet er kulturhistorisk interessant for faget Fysik, men det er ikke det, der som udgangspunkt er vægtet i forløbet.

Faglige mål (fra Fælles mål):

- Jordens og månens bevægelser, årstider, tidevand, sol- og måneformørkelser.
- Nutidens forestilling om solsystemet (fortidens forestillinger om universets opbygning).

Delmål:

- Kendskab og brug af grundbog, da det i et vist omfang er nyt for dem både at have og læse naturfaglige skolebøger.
- At arbejde og opholde sig i fysiklokalet og det at arbejde praktisk undersøgende og eksperimentelt.

I forlængelse af efterårets biologiundervisning om kroppen gennemgås desuden øjet. Dette kan ske samtidig med undervisningen i astronomi, da der i klassen er mulighed for delehold, da vi så vidt muligt er to lærere på. Disse delehold er for tiden kønsopdelte. Et drenge- og et pigehold.

Planlægningen: Arbejdsformer

Ud over fælles gennemgange i klassen og forsøg i større eller mindre grupper bruges både individuelt arbejde og parsamarbejde om et delemne med en fremlæggelse og en præsentation, f.eks. en planche eller PowerPoint, med selvstændigt arbejde ud fra forskellige hjemmesider/programmer. Eleverne vælger selv pladser og dermed også samarbejdspartner. Dette foregår over 2-3 moduler samt fremlæggelse. Der arbejdes i fysiklokalet, bl.a. med smartboard, hvor eleverne er dem, der fører pennen.

Differentieringsmuligheder findes især i valg mellem åbne og lukkede opgaver, forsøg og i parsamarbejdet.

Introduktionen til forløb og arbejdsformer handler om lys og synssans samt tyngdekraft. Denne del planlægges som klasserumsundervisning og praktisk arbejde (elevforsøg og demonstrationsforsøg) på delehold. Den fælles undervisning tager udgangspunkt i elevernes forståelse udtrykt ved mindmaps, efterfulgt af en fælles opsamling på de anvendte ord. Man kan også tegne, men meget få elever tegnede, selvom det var en mulighed. Der bruges løbende (faglig) evaluering med bl.a. opsamlende spørgsmål og begrebskort.

Der arbejdes desuden med spil med planetkort og med praktisk arbejde. I det praktiske arbejde er mange naturfaglige arbejdsmåder indeholdt, nemlig brug af modeller og repræsentationer.

Fysikfaglighed og naturfaglig kultur

Som lærer efterspørger jeg aktive, engagerede elever, som har mod på og interesse for naturfag. Fagligt skal skolefaget Fysik via praktisk arbejde forene teori om den fysiske verden med den

fysiske verdens genstande og fænomener. De naturfaglige kompetencer kan beskrives som opdelt på fire delkompetencer: Eksperimentel-, model-, repræsentations- og perspektiveringskompetence. Den kunnen, der efterspørges, er:

- Færdigheder: Praktiske færdigheder som det at tilegne sig et fagsprog.
- Kommunikation af tankegang med beskrivelser og ræsonnementer.
- Dét at se mønstre eller sammenhænge og at kunne perspektivere til verden omkring, inkl. andre skolefag.

Progressionen går fra det oplevelsesmæssige, undersøgende og erfaringsmæssige over det at kunne håndtere og kvalificere sin hverdag til at kunne forstå og vurdere det naturvidenskabelige grundlag i samfundsmæssige forhold. Dette er inspireret af begrebet om handlekompetence (frit efter Karsten Schnack og Jens Dolin. F.eks. Schnack 2004).

Lærings- og forståelsesmæssigt er sproget afgørende – også for at kunne tage udgangspunkt i elevernes viden og forståelse af omverdenen. Det at bringe eleverne med deres erfaringer i spil er også en del af det at motivere dem til at arbejde videre med fagene. Astronomiemnet har den fordel, at de fleste i et eller andet omfang formodes at have haft det tidligere i skoleforløbet (i Natur/Teknik), og at det i mange sammenhænge er et populært emne. Tyngdekraft og lys er meget selvfølgelige erfaringer, men at tage fysikbrillerne på betyder f.eks., at der skal skelnes mellem vægt og masse, og det betyder en begyndende præcisering af sprog. Dertil kommer den naturvidenskabelige arbejdsmetode forstået som f.eks. eksperimentet, hypotesen – det kvalificerede gæt, målinger, dataindsamling osv. At beskrive undersøgelsesresultater matematisk kan her være svært for mange.

Den fysikfaglige kultur i folkeskolen er formodentlig stadig præget af synet på eleven som en 'lille naturvidenskabelig forsker'. Selviscenesættende unge kan dog være ret begejstrede for at iklæde sig nørdet udstyr som beskyttelsesbriller og store forklæder. Når målet (for mig) er naturfag som almindannelse, er det centralt at bygge bro mellem elevernes hverdagsopfattelser og det naturfaglige.

Refleksioner over undervisningsforløbet

Hvis jeg spørger til elevernes kendskab eller erfaringer, har de ikke en udtalt forestilling om, at det er Fysik, eller det er Kemi. Derfor har jeg fokus på det tværfaglige (flerfaglige) som udgangspunkt. Mange unge forstår godt det praktiske med f.eks. el, men nysgerrigheden efter at forstå princippet i en transformer kan være meget beskednen. I stedet kan de være optaget af farligheden ved elektricitet, og så ”går vi den omvej”. Mange elever i klassen udtrykker mange erfaringer og viden, som baserer sig på det naturvidenskabelige. De ved det bare ikke. Som klasse er de heldigvis ikke præget af den holdning, som hedder ”Fysik? Det forstår jeg ikke”. At lige meget hvad du som lærer siger, så forstår de det ikke. At være i fysiklokalet er at overskride en kulturel grænse, i højere grad end i forhold til biologilokalet.

I de forløb, jeg ellers har mødt klassen (Biologi, Kemi og i forbindelse med aktionsforskningsprojektet: I Dansk), har jeg oplevet, at de meget aktive drenge også er meget aktive i andre sammenhænge. Det seneste, jeg har set, har været en udstilling i forbindelse med en temaugue om ”At bo i Danmark/At bo på Vesterbro”, hvor jeg blev overrasket over, hvor udtryksfulde flere af de elever, som f.eks. Sandra, kan være, når de skal udtrykke noget, de åbenbart er meget optagede af. I dette tilfælde lokalmiljøet. Fysiklokalet emner ikke af ungdomskultur. Men det emner heller ikke af dansk kultur, selvom H. C. Ørsted og Niels Bohr indgår. Selvfølgelig er den danske fysikundervisningskultur forskellig fra andre europæiske landes, bl.a. elementet af en meget aktiv elevpraksis. Men det ved eleverne ikke. Det at beherske færdigheder som at tænde en bunsenbrænder er en udfordring for nogle piger, og det er en stor tilfredsstillelse for dem, når de kan håndtere den selvsikkert, f.eks. Nashida, som øvede sig en time. Eller Sandra som bare kan, fordi hun har en uforfærdet tilgang og ikke kan holde ud at høre på dem, der udtrykker bekymring for opgaven.

Tit er elevforventninger til Fysik noget med knald og brag, og der bliver de skuffede.

Elever, som sprogligt kan have svært ved at forklare sig, kan snildt håndtere udstyr praktisk, og for dem er opgaven at lære at udtrykke sig. Hvorimod nogle af de sprogligt velbegavede kan have svært ved at gennemskue praktiske opstillinger.

Oversigt over mindmaps om lys

Klassen blev bedt om at lave et mindmap, efter at betydningen af, hvad et mindmap er, var blevet vendt – af lærer og flere elever.

Mindmap

Med et mindmap menes her en ordning af en emne ud fra begreber, der associeres til emnet og ordnes i en struktur hvor sammenhørende ord er på samme gren ud fra et fælles centrum. Det vil sige at eleven vælger selv alle de ord som skrives. Metoden kan f.eks. bruges til at afdække elevernes forforståelse eller til at give elever et overblik over deres nuværende viden om et emne.

Kilde: Arnbak, E. 2005: *Faglig læsning. Fra læseproces til læreproces*, København: Gyldendal

Klassen er vant til at brainstorme, hvad resultaterne også viser. Metoden med at ordne og sortere er de derimod ikke sikre i – i denne sammenhæng. Det er første gang, de prøver med mig. I det efterfølgende opdeler jeg elevernes mindmaps i, hvem der bruger ordnet og ikke-ordnet form. Med ikke-ordnet form menes, at alle udtryk skrives op, som de relaterer sig til lys uafhængigt af hinanden. Med ordning/ordnet form menes, at to eller flere ord skrives op, så de hører sammen. Jeg bruger også en opdeling i relevante ord, fysikfaglige ord og hverdagsord.

Relevante ord er ord som stearinlys, lamper og ild. Fysikfaglige ord er el, strøm, sol, varme. Hverdagsord er (også) sol, stjerner, ild, gul, dag. Der er altså overlap mellem hverdagssproget, f.eks. sol, og de i fysiklokalet anvendte ord som sol, elektricitet og varme. (Den samlede liste af ord fra mindmaps er indsat som bilag bagest i rapporten. Listen dækker ord på mindmaps som eleverne fik udleveret. Disse mindmaps er produceret af elever fra denne klasse og fra en anden klasse på samme årgang).

	Form	Indhold af ord
Sadia	Ikke-ordnet Med tegning	4 relevante genstande Ikke-fysikrelevante: Engle Fysikfaglige: Sol, el
Lubna	Ikke-ordnet	3 relevante ord Fysikfaglige: Elektrisk
Sandra	Ikke-ordnet En enkeltordning (ligesom Gülays)	5 relevante Fysikrelevante: Sol Ikke-fysikrelevante: Engle, ånden i glasset
Sebastian	Ikke-ordnet En enkeltordning	6 ord Fysikrelevante: Varme, hurtigt (underforstået: lysets hastighed) 3 relevante genstande

Sofie	Ikke-ordnet	14 relevante ord Fysikfaglige: El, sol Ikke-fysikrelevante: Lysets børn, engel, kærlighed 18 ord
Mona	Ikke-ordnet	3 relevante ord
Rubina	Ordnet på 1. niveau 3 associationsordninger	9 relevante ord 3 fysikfaglige: Elektricitet, sol, varme Ikke-fysikfaglige: Engel, gud eller gul, hyggelig, blind
Tobias	Ikke-ordnet 2 associationsstreng	Ca. 10 ord i alt Fysikfaglige: El-strøm (ordene er forbundet), sol, hurtigt (underforstået: lysets hastighed) Ikke-fysikrelevante: Tandlæge
Magnus	Med grenstruktur	Fysikrelevante: CO2, solpanel, strøm, pære, kraftværk, udvinde energi Inddrager biologi, matematik Ikke-fysikrelevante: Tro, håb Ca. 20 ord i alt
Nashida	Ikke-ordnet	3 relevante Fysikfaglige: Sol
Khaled	Ikke-ordnet	2 relevante Fysikrelevante: Sol 3 ikke-fysikfaglige: Fritter, strand, solcenter
Hazem	Ikke-ordnet	10 relevante genstande/fænomener Fysikrelevante: Lyn
Gülay	Ikke-ordnet En enkeltordning Med tegning	4 relevante genstande Fysikrelevante: Solen 1 ulæselig
Victor	Ordnet i 3 streng, heraf 1 associationsstreng	Fysikrelevante: Sol, varme, stjerner Relevante: 3 9 ord i alt Ikke-fysikfaglige: Lagkage, tandlæge
Mae	Ikke-ordnet Lille tegning	3 relevante 2 fysikfaglige: Ledning, batteri, "oplade"
Elijah	En associationsstreng	1-2 relevante 7 ord Fysikfaglige: Sol + lys nævnt 3 x

Joachim	Med grenstruktur	Medtager emner som religion, biologi, kultur Fysikrelevante: Sol, varme (25 ord i alt)
Mie	Ikke-ordnet En enkeltordning	(16 ord i alt) Fysikrelevante: Sol, lys er det hurtigste, elektricitet, stjerner Ikke-fysikrelevante: Gud, engle
Adam	Ordnet på 1. niveau med associationsstreng	13 relevante ord 4-5 fysikfaglige: Elektricitet, varme, sol, stråler, farver, elektronisk, fyrværkeri

Samlet set er Sol og El de typiske fysikfaglige ord, som de fleste bruger. Adam (4-5), Magnus (6) og Rubina (3), Mie, Tobias (2-3), Mae (2-3), Victor har flest fysikfaglige ord. Dernæst følger Sadia (2), Sebastian, Sofie (2), Joachim (2). Øvrige har ét, på nær Mona.

Opsamling på mindmaps

Efter øvelsen med mindmaps fik klassen i det efterfølgende modul udleveret den samlede ordliste og skulle krydse fysikfaglige ord af samt ordne de ord, som betyder det samme eller hænger sammen. Hver elev blev efter tur bedt om at kommentere et ord fra listen. Dette blev observeret og lydsiden optaget og senere skrevet ud.

De elever, der på lydoptagelsen kommer med fysikfaglige mundtlige bud som en kombination af viden og argumenter, er Adam, Magnus, Natasja, Sofie, Rubina, Tobias, Joachim, Sebastian og Mathias. De, der adspurgt ikke har bud, er Lubna, Gülay og Mona.

Opsamlingen på smartboard i plenum

I næste modul blev øvelsen opsamlet i plenum med brug af smartboard. For at give klassen de relevante fysikfaglige (og enkelte centrale biologiske) begreber i forbindelse med lys skal en elev (på skift) skrive ord på smartboard efter mit diktat, de andre elever skal skrive det samme i deres hæfter. Der er for hvert ord mulighed for at svare på mine spørgsmål. Der bliver talt om begreberne i sammenhæng, men de skrives ikke op som et mindmap. De, der har fysikfaglige bud, er Jonas, Rubina, Sebastian, Joachim, Khaled, Sofie, Magnus, Sebastian og Mathias.

Magnus er den første, som skriver på smartboardet og bliver dermed sat ud af spillet, selvom han flere gange har synspunkter. Khaled er meget opsat på at forklare ham, hvordan han skal bruge

skriveredskaberne. Jonas og Sebastian er meget vidende og ræsonnerende. Joachim har en stor faktuel viden. Adam er ikke fysikfagligt på, denne dag.

Det mest overraskende ved lydoptagelsen er måske, at Joachim nok har en stor viden, men den er ikke tydeligt fysikfaglig, og det er hans fremlæggelse heller ikke. Mae, som ellers ikke markerer, har til gengæld relevante bud på papiret. Det samme gælder Victor.

Aktivitetsstatistik

Ved optællingerne af drenges markeringer i plenum (over 3 moduler) er billedet, at gruppen af Sebastian, Tobias, Magnus, Joachim og Adam markerer ca. dobbelt så mange gange som Jonas, Khaled og Hazem. De mindst markerende er Mathias, Victor og Eliah. En af de få markerende piger i det fælles rum er Rubina. Dernæst Sofie, Mie, Gülay, Natasja (som kun er til stede i et ud af tre moduler) og Sadia. Når der arbejdes i kønsopdelte hold, er de elever, som, ud over Rubina, er meget aktive på pigeholdet, Nashida, Gülay og Sandra. Sofie og Mie er lige aktive i klassen som på hold. De tavse piger er Mona, Lubna og Mae.

Konklusionen er, at alle drenge markerer i det fælles rum, nogle endda meget aktivt, hvorimod nogle piger aldrig markerer i det fælles. Nogle af disse piger er også meget lidt aktive på pigehold, mens andre er meget aktive. De meget tilbageholdende piger er alle 'tosprogede', nemlig Mona, Lubna og Mae.

Hvis jeg sammenligner med, hvordan klassen var i Dansk i undervisningsforløbet om samtidskunst (se Kap. 2.4), som jeg var med til at observere, så er der lidt forskydninger, f.eks. er Joachim i forløbet om Samtidskunst på hele tiden. Nashida havde en enkelt markering. Tobias metaforer er mere gangbare her end i Fysik. De mindst aktive i Fysik er også her mindst aktive i Samtidskunstforløbet, suppleret af Hazem, som ikke markerer meget her.

Men hvis jeg sammenligner med forløbet om Samtidskunst dér, hvor jeg observerede, hvor eleverne skulle beskrive kunstværker, så er min konklusion, at den efterspurgte faglighed ligner den efterspurgte naturfaglige faglighed.

Konklusion

Dét at skulle overskride grænsen til den naturfaglige (sub)kultur og blive en del af den trækker måske endnu mere på det personlige, nemlig på kammeratskabsgruppen og den familiære baggrund

som havende betydning for, om det lykkes, end den nationale, det etniske. Eleverne er derfor på ingen måde ligestillede i forhold til det at blive en del af denne kultur. Der kan være nogle forskellige pige/drengeskulturer på færde. Pigernes aktivitetsniveau er meget forskelligt. Der er tilsyneladende en forskel mellem etnisk danske og etnisk andre?

Disse billeder af de enkeltes fysikfaglige viden og kunnen bestyrker mig i den opfattelse, at det er centralt at lade eleverne arbejde på en række forskellige måder med en række forskellige udtryksformer.

Perspektivering til det transnationale og interkulturelle

De tydelige kønsforskelle opfatter jeg som værende kulturelt betingede med baggrund i familieforhold, forældres uddannelse og opbakning (og ambitioner) i forhold til deres børns skolegang.

Piger og Fysik er et område, som i Danmark har været genstand for flere undersøgelser. Min egen ambition er at være særligt opmærksom på at give piger mulighed for at få et godt forhold til Fysik.

Forskelle i skolens naturfaglige kultur hænger sammen med fagets udvikling. Ikke kun i hvor høj grad, det er blevet praktiseret som et (isoleret) naturvidenskabeligt fag i miniudgave eller ud fra Karstens Schnacks ide om "lægmandskompetence", men også fagets betydning på skolen. Om mødet med ungdomskulturens krav om underholdning og selviscenesættelse er sværere i skolens naturfag end i andre fag kan jeg ikke afgøre, men når f.eks. familiens samvær i weekenden gælder udflugt til Fields og ikke Vestmagers natur, kan mange nutidige unge have et begrænset forhold og kendskab til naturen.

Da det afgørende som lærer er at få etableret en forbindelse mellem elevforventninger, elevdeltagelse og elevengagement med de gældende samfundsbestemte mål og værdier for de naturfaglige fag (og præget af lærerens egne holdninger), har ens etniske baggrund mindre betydning. Det betyder også, at en anden kulturel baggrund, andre erfaringer, kan være svære at inddrage i undervisningen, medmindre de kommer til udtryk i samspillet mellem lærer og elever. Det at bruge elevens baggrund som ressource er først og fremmest et spørgsmål om at få bragt deres viden og kunnen i spil. Det er dermed elevernes villighed til denne proces, som kan blive afgørende for succes.

Del 3: Temaer i aktionerne på tværs af forløb. Dilemmaer, problemer, muligheder

Kap 3.1: Det fælles og det forskellige. Tilgange til interkulturel undervisning i projektets aktioner

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

De aktioner, som indgår i projektet, er alle eksperimenterende undervisningsforløb og bevæger sig på mikroniveau i den Lundgreenske model, som vi skitserede i Kapitel 1.3. Omdrejningspunktet er læreplanen, som praktiseres i klasserummet, og herunder forholdet mellem lærer og elever omkring et fagligt indhold. Fælles for forløbene er nemlig, at de søger at forholde sig til 'forskelle', samtidig med at de formidler et fagligt indhold. Forskellighed forstås som en heterogenitet eller pluralisme i klasserummet, og denne forbindes dels til elevernes forskellige baggrunde og personlighed og dels til en omverden, der er præget af kulturel kompleksitet samt etnisk og social ulighed. For lærerne synes forskellighederne især at sætte sig igennem i klasserummet på den måde, at eleverne deltager og bidrager meget forskelligt i undervisningen. Med andre ord ser det ud til, at 'kultur' i aktionsforskningsprojektet er en kategori, der primært sætter sig igennem som en oplevelse af forskelle i deltagelse mellem eleverne i klasserummet. I overensstemmelse med aktionsforskning eksperimenteres der i forløbene med henblik på at ændre praksis, i dette tilfælde ved at håndtere forskelle mellem eleverne. Et væsentligt, mere eller mindre udtalt mål i alle undervisningsforløbene synes at være at få elever, der ikke antages at bidrage og deltage, til at gøre det, således at eleverne 'står mere lige', eller at forskellene udjævnes.

Den gode elev deltager og bidrager

Forskellene mellem eleverne gøres generelt op i deres faglige standpunkt og deres deltagelse i undervisningen. Ligger de i toppen, midten eller bunden af klassen, og bidrager de til undervisningen ved at sige noget og udføre de opgaver, som de stilles i skoletiden og gives som lektier? Der er også en vis opmærksomhed på, hvorvidt eleverne er i stand til at bidrage til undervisningen på eget initiativ, eller om de kun gør, hvad de får besked på af læreren. At bidrage på eget initiativ ses som noget positivt. Håndteringen af elevernes indbyrdes forskellighed forbindes som allerede antydnet i høj grad med at få dem til at deltage. En ambition, som udtrykkes særligt direkte i forbindelse med det litteraturpædagogiske forløb om fantasyromanen *Skammerens datter*:

Mit sigte var jo at åbne op for alle elevers mulighed for at bidrage med deres input og skabe plads til deres forskellige referencerammer og erfaringer – uanset om de lå i top-, mellem- eller

bundgruppen i klassen, men det vigtige for mig i den sammenhæng var, at der fra elevside blev deltaget og bidraget frem for at indtage en passiv rolle – uanset grunden til den passive rolle. Jeg ønskede at rykke ved det magtforhold, der lå i klassen med hensyn til, at det altid er de samme elever, der er aktive, de samme elever, hvis udsagn gør sig gældende og tæller i gruppesammenhæng. (Gammel forløbsbeskrivelse)

I forløbene trækkes der forskelligt på inspirationen fra traditionerne for pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed. Sammenholder vi forløbene med hinanden og med de parametre, vi opstillede i Kapitel 1.2 og 1.3, tegner der sig overordnet et billede af tre forskellige indfaldsvinkler til aktionerne i projektet. Som vi kort var inde på i Kapitel 2.1, fordeler de tre indfaldsvinkler sig på de tre lærere, som har haft aktioner i projektet og repræsenterer tre forskellige veje ind i det at arbejde med, hvordan en praktiseret læreplan i klassen kan farves interkulturelt og transnationalt.

Fagligt indhold som indfaldsvinkel

I det historiefaglige forløb om migration på mellemtrinnet er indfaldsvinklen et fokus på det faglige indhold. Vægten lægges på elevernes tilegnelse af historiefaglig viden, men med kritiske perspektiver på det stof, som formidles, idet stoffet sættes i forhold til elevernes forskelligartede baggrunde. I første undervisningsforløb kommer det kritiske perspektiv til udtryk i en transnational og kosmopolitisk tilgang til emnet 'migration' som noget, der vedkommer alle i en globaliseret verden og indgår i alles historie, om det så er i form af vandringer mellem verdensdele, flytninger mellem land og by eller mellem kvarterer. Tilgangen kan forstås som kritisk, fordi den principielt flytter fokus væk fra nationalstaten som det traditionelle omdrejningspunkt for historieformidling og desuden søger at relativere traditionelle forestillinger om, hvem der kan siges at være 'indvandrere'. Dette afhænger netop af, om man tager det lokale kvarter i byen eller nationen som udgangspunkt. Forløbet henvender sig således til alle elever uanset deres aktuelle status som minoritet eller majoritet i relation til (overnational) migration. I forløbet ses der en tydelig dannelsesvision, som handler om at bibringe eleverne oplevelsen af at være 'lige forskellige' i en moderne, globaliseret verden, og af at være fælles om at være kommet til det samme sted, nemlig Vesterbro.

En tydelig dannelsesvision er også til stede i det historiefaglige forløb om ”det islamiske rige” på mellemtrinnet, men her forbindes elevernes personlige (migrations)historie tilsyneladende ikke i samme grad eller i hvert fald ikke på samme måde til stoffet, idet der tages udgangspunkt i en europæisk ’vi-forestilling’, som skal relativiseres:

Det var (...) min mening at (...) vinkle curriculum på en transnational og antiracistisk måde. At få blikket væk fra det eurocentriske, men stadig på en måde, så vi lærer noget om os selv og vores ’egen’ europæiske historie. Dette skulle give dem et billede af diversitet og mangfoldighed som en styrke og udviklingsmulighed. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.2)

Som udsagnet antyder, er tilgangen i forløbet ganske sammensat. På den ene side er det en dekonstruktiv tilgang, idet der lægges vægt på at opøve en kritisk bevidsthed hos eleverne om, at magtforhold er noget, der knytter sig til repræsentationer. Blandt andet er det hensigten, at eleverne skal lære at forholde sig kritisk til omtalen af ”det islamiske rige” (i ental) i den lærebog, som forløbet gør brug af. På den anden side er der tale om at formidle en klassisk universalistisk fortælling om, at ’vi’ i Europa har en fælles historie – som dog ser anderledes ud, hvis man ser den andetsteds fra – en anderledes måde at se tingene på, som på pluralistisk eller relativistisk vis har sin egen ret og anerkendes som resultat af diversitet. Dannelsesvisionen i dette forløb synes overvejende at henvende sig til elever, der identificerer sig med det europæiske ’vi’ som forløbet forudsætter.

Elevforudsætninger som indfaldsvinkel

Det danskfaglige forløb om samtidskunst i udskolingen tager udgangspunkt i lærerens oplevelse af, at der er forskellige kulturer repræsenteret i klassen, hvor ’kultur’ forstås som noget, der:

...kommer til syne i både det sociale lag, personen tilhører, og den etniske eller folkelige kultur, personen kommer fra. (Gammel forløbsbeskrivelse)

Dette giver tilsyneladende nogle elever et forspring i undervisningen frem for andre, idet de ’danske’ elever og de elever, hvis forældre har uddannelse, antages at have en bedre og mere skolerelevant for forståelse. Det er referencerammer, som de øvrige elever synes at mangle, hvorfor de ikke kan følge med i timerne. Valget af undervisningens indhold – samtidskunst – sker ud fra en

formodning om, at her vil alle elever være mere eller mindre 'fremmede', som det formuleres, og det at iagttage, forholde sig til og selv producere kunst er noget, som alle elever formodes at være i stand til. Forløbet tilstræber på den måde en form for 'lighed i forskellighed' og nogle aktiviteter, som ideelt set gør det muligt for alle elever at deltage uanset referencerammer. Undervisningen griber samtidig 'det interkulturelle' ganske direkte an, idet området 'samtidskunst' bindes op på en et kunstprojekt (U-TURN), der kan siges at beskæftige sig med spørgsmål om kulturel identitet i en kosmopolitisk samtid præget af rejser, migrationer og andre former for udveksling på tværs af grænser. F.eks. er titlen på et af de emner, som eleverne beskæftiger sig med, fra U-TURNs undervisningskatalog: "Kulturel identitet – Hva' så din dansker?". Undervisningen i samtidskunst forbindes til eleverne selv:

Udgangspunktet var først og fremmest i eleverne selv. Deres møde med kunstværkerne skulle få dem til at formulere tanker og meninger omkring storbyens mennesker og deres egen identitet og tilhørsforhold. Ved at samles omkring et 'fremmed kunstværk' skulle alle elever stilles lige i mødet, og alle elevernes meninger var rigtige. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.4)

De værker, som knytter sig til emnet, formidler en kritisk tilgang til danskhed og kan siges at lægge op til refleksioner over, hvem der er dansker, og hvad der kan siges at være dansk kultur. Et andet emne omhandler det urbane rum og storbyen som et sted, der rummer en mængde fortællinger og mennesker mange steder fra. Med dette emnevalg trækker forløbet på forestillinger om hybriditet og globalisering som et moderne levevilkår for alle uanset baggrund. Der er desuden et element af 'cultural literacy' indbygget i forløbet, idet eleverne i høj grad opfordres til at forholde sig undersøgende til den kunst og kultur, som omgiver dem i deres lokale miljø.

Arbejdsformer som indfaldsvinkel

I de litteraturpædagogiske forløb om fantasy og kortprosa er indfaldsvinklen et fokus på arbejdsformer. Klasserummet ses som et sted, hvor der udspiller sig magtforhold i form af et hierarki mellem eleverne. Nogle er meget aktive, mens andre er passive. Interkulturalitet forstås i disse forløb som et spørgsmål om at inkludere alle elever, uanset baggrund og forudsætninger, i undervisningen. Med fokus på arbejdsformer ligger der en positionering vendt mod en typisk multikulturalistisk forestilling om spejling af eleverfaringer i curriculum:

Det interkulturelle islæt skulle ikke være afhængigt af det faglige indhold eller ligge hos eleverne forstået på den måde, at det kom til at handle om at vælge emner, der gav eleverne kendskab til f.eks. deres rødder, kultur og historier. I stedet ønskede jeg at dykke nærmere ned i konkrete værktøjer og tilgange, der kan indgå i alle fag, klassetrin og emner, og som kan være en dimension i undervisningen, der gør sig gældende for alle elever. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.3)

Frem for at lave undervisning, der fokuserer på elevernes baggrund eller oprindelse med den risiko for kulturalisering, som er indbygget i disse tilgange, tilstræbes der en udpræget antikulturalisme og i forlængelse af dette en integration mellem det interkulturelle tilsnit og det, der måske kan kaldes for lærerens normale forståelse af danskfaget. Måden at håndtere forskelle i klasserummet på bliver at udvikle eller etablere *et flerstemmigt klasserum*, det vil sige et rum, der er tilgængeligt for alle elever. Idealet er, at alle elevers bidrag skal anerkendes ved, at de indgår i undervisningen på lige vilkår. Qua arbejdsstrukturer hentet fra *cooperative learning* formodes alle elever at kunne få et udbytte af undervisningen, uanset at deres bidrag er vidt forskellige. Forløbene i Dansk på mellemtrinnet kan karakteriseres som udpræget pluralistiske i deres tilgang til forskellighed. Læring forstås som en social proces, hvor elever 'stilladserer' hinanden i samarbejdsrelationer, og idealet er helt enkelt at etablere og opretholde dette pluralistiske læringsrum, hvorved forskel altså ses som en ressource. Et yderligere element i dette læringsrum er udviklingen af lærerens evne til at stille de såkaldte "autentiske spørgsmål", hvilket vil sige spørgsmål, som lægger op til en 'ægte', 'åben' dialog med eleverne, og som kalder deres stemme frem, således at der kan bygges videre på den. De litteraturpædagogiske forløb om fantasy og kortprosa på mellemtrinnet adskiller sig bl.a. fra de øvrige forløb ved ikke at forholde sig ret meget til fag. I det omfang, man kan tale om et kritisk eller dekonstruktivt element ved disse forløb, ligger det i antikulturalismen, der afvises i en sådan grad, at 'kultur' slet ikke italesættes som en faktor, der kan gøre en forskel. Det interkulturelle udfyldes som en lighedsvision, og denne ligheds succes måles på elevers konkrete deltagelse, ikke mindst i form af taleture i plenum.

Lighed som ensbed og ulighed som forskel?

Forløbene tager afsæt i et gennemgående fokus i traditioner for interkulturel pædagogik på at inddrage elever i undervisningen, som *ikke* tilhører majoriteten af elever eller den dominante kultur i kulturel/etnisk/sproglig og socioøkonomisk forstand. På den måde kan man hævde, at det overvejende er forskelle, repræsenteret ved de minoriserede elever, der er i centrum.

Dette medfører ikke nødvendigvis et mangelsyn og deraf følgende kompensatoriske foranstaltninger i forhold til denne elevgruppe, men kan gøre det. Opmærksomheden på forskelle ser da også ud til at medføre en problematik eller et skisma, som dukker op i aktionsforskningsprojektets forløb. På den ene side tilskyndes lærerne til at reflektere og handle i forhold til nogle forskelle, som træder frem, fordi de repræsenteres af nogle bestemte elever. På den anden side ytrer de ønske om, at disse forskelle ikke skal betyde 'noget' eller i det mindste ikke gøre nogen negativ forskel for elevernes udbytte af undervisningen. Skismaet drejer sig altså om det at bevidstgøre sig om forskelles betydning og samtidig arbejde på at eliminere betydningen af forskelle.

Det skisma, som vi har skitseret, kan måske henføres til indbyggede idealer om ligestilling i den pædagogiske verden generelt og samtidig til en veletableret idealforestilling om homogenitet; at uensartethed er at forstå som ulighed i Skandinavien (f.eks. Liep og Olwig 1994). Det medfører, at forskellighed kan opleves som en trussel. De traditioner, som forløbene i aktionsforskningsprojektet har ladet sig inspirere af, gør opmærksom på minoriserede elevers ringere mulighed for udbytte af skolegangen. I forlængelse af dette er der en målsætning om ligestilling – forstået som chancelighed – i disse traditioner. Det er de minoriserede elever, som søges ligestillet med de øvrige, majoriserede elever. Ligestilling forbindes i multikulturalistiske tilgange til anerkendelse, genkendelse og spejling af elevernes erfaringer i undervisningen og altså til imødekommelse af forskellighed. Ligestilling i mere monokulturalistisk orienterede tilgange forbinder sig heroverfor til et mere formelt lighedsideal, der snarere fokuserer på lige behandling og eventuelt på kompensatoriske foranstaltninger, som skal skabe ensartethed og et 'lige' grundlag i elevforudsætninger.

Forløbene bevæger sig på forskellig vis i dette felt af ligestillingsforståelser, og der er langt fra tale om entydige bestræbelser.

Kap. 3.2: At inddrage elevers erfaringer

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

Et gennemgående tema i aktionsforskningsprojektet er inddragelsen af elevernes egne erfaringer i undervisningen. Det at farve undervisningen i en interkulturel eller transnational retning forbindes med at gøre undervisningen erfaringsnær. På den måde knyttes der an til den tradition for forskellige typer erfaringspædagogik, som har stået stærkt i det danske uddannelsessystem, specielt siden 1970'erne (Østergaard Andersen 2007, Kampmann 2007). Det handler dels om erfaringer som noget, eleverne skal gøre sig i forbindelse med skolegang for at lære. Dels om at gøre undervisningen vedkommende for eleverne ved at basere den på deres formodede forudsætninger. Dette antages at være forudsætningen for overhovedet at kunne lære/tilægne sig ny viden. Det fremgår bl.a. af Deweys erfaringspædagogik, men også af f.eks. Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling (se f.eks. Østergaard Andersen 2007, Kampmann 2007). I aktionsforskningsprojektet handler det om at møde eleverne, 'der hvor de er', hvilket ikke bare vil sige at bygge på det, de kender fra tidligere undervisning, men snarere at inddrage deres hverdags erfaringer.

Som en af lærerne i aktionsforskningsprojektet formulerer det, så er det et spørgsmål om at:

du rammer dem på noget, som de også beskæftiger sig med i deres hverdag... det får vi også prædiker hovedet fuld af på seminariet at ...eleverne skal kunne relatere til det, de arbejder med, de skal synes, det er vedkommende og relevant. (Lærerinterview)

Erfaringsviden og skoleviden

Drejning af den pædagogiske interesse fra erfaringer, som noget eleverne skal gøre sig, og hen imod inddragelse af elevers 'medbragte' erfaringer hænger ikke mindst sammen med den kritiske pædagogik, især som den udviklede sig i 1970'erne (f.eks. hos Negt), hvor erfaringsbegrebet i høj grad kommer til at omfatte de erfaringer, som eleverne medbringer fra det såkaldte hverdagsliv. Også i uddannelsessociologien, som den formede sig på dette tidspunkt, spiller forholdet mellem hverdags erfaringer og skolegang en central rolle. Bernsteins arbejde lægger f.eks. op til at undersøge, hvad der tæller som gyldig viden, herunder også hvilken gyldig viden eleverne anses for at være i besiddelse af. Han sigter særligt til, hvilke grænser skolen drager mellem 'everyday

community knowledge' og 'educational knowledge' (Bernstein 1971). Curriculumsociologen Ivor Goodson (1988, 1992) tager tråden op herfra og spørger til, hvilken viden der anses for legitim i forskellige skolesystemer og i forskellige fag. Inspireret af Bernstein og videnssociologen Karl Manheim sonderer han mellem kontekstuel viden – viden, som er bundet til kontekst, til det lokalt relevante og personligt erfarede – og dekontekstuel viden, som betegner den abstrakte intellektuelt baserede skoleviden, som har generel og principiel karakter (Goodson 1992). Tendensen i denne type studier fra 1970'erne og 1980'erne er, at man mener, at skolen favoriserer elever fra middelklassen ved, at skolen prioriterer den principielle og generaliserbare dekontekstuelle viden, som præger skolens mest prestigefyldte fag. Denne form for viden antages middelklasseeleverne at have bedre erfaringsmæssige forudsætninger for at tilegne sig og præstere i forhold til. Den kontekstuelle viden, som man mente, at arbejderklassens børn bedre kunne præstere i forhold til, anerkendes ikke som lige så gyldig viden i skolen. Udviklingen af et pædagogisk begreb om erfaring i den kritiske pædagogik kan ses som et forsøg på at gøre op med dette og i højere grad tage udgangspunkt i kontekstuel viden, viden fra hverdagslivet og lokalsamfundet, altså elevers 'erfaring' og sociale baggrund.

I projektet ses det at knytte an til elevernes erfaringsverden som antydet som en særlig problematik i forbindelse med undervisningen af minoriserede elever. Erfaringsbaseret undervisning eller undervisning, der imødekommer elevernes erfaringer, ses som en væsentlig forudsætning for, at eleverne overhovedet kan deltage og bidrage i undervisningen. Og da elevbidrag, elevdeltagelse og elevaktivitet som nævnt i Kapitel 3.1 står som noget meget centralt for lærerne, er det oplagt, at temaet indgår, når undervisningen søges reformeret med interkulturelle og transnationale perspektiver. Problematikken forklares i det følgende lærerudsagn som et spørgsmål om, hvorvidt eleverne kan forbinde undervisningens indhold med deres egen erfaringsverden; en erfaringsverden og en omsætningsmulighed, der i nogen grad antages at være forskellig afhængigt af, om eleverne er 'etniske danske' eller 'ikke etnisk danske':

jeg [vil] naturligt komme til at fremdrage eksempler fra en dansk hverdag, når jeg skal eksemplificere et tema for eleverne. Jeg kommer på den måde til at tale mere ind til de danske elevers erfaringsverden end til de ikke etnisk danske elevers erfaringsverden. De ikke etnisk danske elever skal så prøve at regne ud, hvad jeg hentyder til, oversætte dette til deres egen

erfaringsverden og så prøve at fremkomme med en refleksion over et givet spørgsmål. Det er noget af en omvej for en elev. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.4)

Nogle forskere påpeger en tendens til, at nyere viden om læring som baseret på forudsætninger og erfarings- eller progressiv pædagogik ikke i samme grad synes at omfatte minoriserede elever, altså at undervisningen ikke i samme grad søges gennemført ved at den baseres på disse elevers forudsætninger (F.eks. Gitz-Johansen 2003, Holmen 2006). I stedet synes denne elevgruppe at være genstand for en mere 'gammeldags' pædagogik, som man altså i andre sammenhænge og i forhold til andre elevgrupper har forladt. Antager man, at det er rigtigt, kan der siges at være noget nyt på spil, når lærerne i aktionsforskningsprojektet aktivt forsøger at bruge denne pædagogikform til at inddrage alle elever, uanset baggrund, sådan som målsætningen lyder i flere af de forløbsbeskrivelser, som indgår i projektet.

Så hvordan gøres det, og hvad sker der, når undervisningen forsøger at basere sig på minoriserede elevers erfaringer i aktionsforskningsprojektet? Og hvilke skismaer træder frem i den forbindelse?

Hvordan baseres undervisning på eleverfaringer?

Ønsket om at inddrage eleverfaringer går igen i alle forløb i aktionsforskningsprojektet. Det gribes lidt forskelligt an, men måderne, det gribes an på, beskrives flere steder som motiveret af overvejelser og inspiration fra de traditioner for pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed, som blev beskrevet i Del 1. Især er det konstateringen af, at eleverne af kulturelle, sproglige eller socioøkonomiske årsager ikke 'står lige' i forhold til at deltage i undervisningen, der lægges vægt på, og det er altså denne forskel i klasserummet, som forløbene forholder sig til. Hvad enten den beskrives som forskellighed, som pluralisme eller som ulighed.

I forløbet om samtidskunst i udskolingen vælges der et emne og nogle aktiviteter, som formodes ikke at kræve nogen særlige forudsætninger eller forforståelse. Det formuleres som et forsøg på at 'stille eleverne lige fremmede' (Kap. 2.4). Aktiviteterne går f.eks. ud på at iagttage og beskrive en skulptur eller selv at udforme et kunstværk. Man kan tilføje, at eleverne principielt også forsøges stillet 'lige bekendte', idet forløbet bl.a. inddrager et bymiljø og et lokalområde, som eleverne formodes at være fortrolige med og færdes i til daglig. Tilsvarende bygger forløbet på antagelsen af,

at alle eleverne er i besiddelse af en kulturel identitet, som de kan bidrage med. Ikke den samme identitet, men forskellige kulturelle identiteter. De har så at sige det til fælles, at de er forskellige.

I forløbet om migration drejer det sig om at inddrage elevernes erfaringsverden ved at vælge et fagligt indhold, som alle elever, uanset forudsætninger, formodes at kunne relatere til, hvis det defineres bredt. Læreren Jens beskriver sin motivation for forløbet således:

Den forskelligartede baggrund, vi har i klassen og i samfundet, dannede grundlag for min tanke om at lave et undervisningsforløb, der fokuserede på migration. (...) Indholdet i undervisningen skulle have som udgangspunkt, at alle eleverne skulle kunne inddrages igennem deres egen og deres families historie. Curriculum skulle møde dem, hvor de end måtte befinde sig, og nå på tværs af kulturelle, sociale og nationale skel. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.2)

I det litteraturpædagogiske forløb om romanen *Skammerens datter* fokuseres der på arbejdsformerne. Her bliver det at inddrage elevernes erfaringer i undervisningen til et spørgsmål om at åbne for, at alle elever kan komme til at bidrage uanset deres stilling i det hierarki af fagligt stærke og fagligt svage elever, som konstateres. Det er tanken, at ethvert elevbidrag skal imødekommes og indgå i undervisningen, således at denne bliver præget af den forskellighed eller flerstemmighed, som elevgruppen repræsenterer.

Det naturfaglige forløb om lys afviger fra de øvrige forløb ved ikke at indeholde deciderede aktioner, der er planlagt i forlængelse af aktionsforskningsprojektets temaer. I praksis arbejdes der dog her i høj grad med forholdet mellem elevforudsætninger eller eleverfaringer og det faglige indhold, forstået på den måde, at disse søges koblet til hinanden gennem aktiviteter som mindmaps og begrebskort, hvor elevernes hverdagsviden og hverdagssprog samt erfaringer og sprog fra andre skolefag 'opkvalificeres' til en fysikfaglig viden og en fysikfaglig terminologi. Dette hænger sammen med, at der arbejdes med et greb om kultur, hvor dette nok forbindes til elevernes hverdagsliv, men som netop 'hverdagskultur', der stilles overfor 'fysikfaglig' kultur. Mindmaps, hvor eleverne efterfølgende skal kategorisere de ord, de selv har skrevet i henholdsvis fysikfaglige, ikke-fysikfaglige og både-og-ord, åbner desuden for at kategorisere ord, der hører til faglig kultur i andre fag og at kunne diskutere, at ord kan have forskellig betydning alt efter, hvilken sammenhæng

de indgår i. Erfaringsinddragelsen bliver dermed rammet ind af et begreb om kontekst, og eleverne gøres til medudøvere i denne ordningsproces.

Elevers erfaringer som 'noget man gør sig' og 'noget man har prøvet'

I forbindelse med forløbet om lys – og når spørgsmålet om eleverfaring har været til debat i aktionsforskergruppen – ser det ud til, at erfaringselementet i fysikundervisningen desuden spiller en rolle i form af elevers praktiske erfaring med instrument- og redskabshåndtering. F.eks. når Lise beskriver elevernes forskellighed og deres forudsætninger for aktiv deltagelse i undervisningen som noget, der beror på, hvem der har erfaringer i f.eks. et køkken, og hvem der ikke har. Dette fremdrages som noget, der bl.a. har betydning for, hvor frygtløse eller frygtsomme eleverne er, når de for første gang skal have en bunsenbrænder i hånden; et forhold, som hun også i sin forløbsbeskrivelse fremhæver som vigtigt for, hvor nemt eller svært man har det i faget. Det drejer sig ifølge Lise altså nok om forskelle i kulturelle erfaringer, men det er ikke kultur, der følger etniske eller nationale linjer. Skal man tale forskellige forudsætninger for Fysik, er det ikke noget, Lise oplever som specielt minoritets/majoritetsbestemt. Til gengæld ser hun køn som en forskel, der i nogen grad gør sig gældende. F.eks. tolker Lise observationerne fra forløbet om lys således, at drenge fylder mere end piger, hvilket bekræfter en generel oplevelse af, at pigerne er mere tilbageholdende i Fysik, og at det er en vigtig forskel at søge at udjævne. Her handler erfaringer om at have forudsætninger for at gøre sig nye og faglige erfaringer.

Erfaring i betydningen af 'at gøre sig erfaringer' snarere end erfaringer som noget, eleverne i forvejen besidder, spiller på den måde en central rolle i beskrivelsen af forløbet om lys og astronomi.

Man kan også sige, at det 'at gøre sig erfaringer' spiller ind i forløbet om samtidskunst, hvor eleverne sammen skal opleve, beskrive og dermed erfare byen på ny ved at beskrive 'kunst i byen'. Centralt står dog her elevernes identitetsarbejde og italesættelse af, 'hvem de er'. Når vi nærmer os de humanistiske fag, ser der i stigende grad ud til at gå en didaktisk bevægelse fra 'erfaring som gøren' og til erfaring som noget indre og personligt. Fokuset på "autentiske spørgsmål" i de litteraturpædagogiske forløb kan i denne sammenhæng også ses som en bestræbelse på at nå længere 'ind i eleven'.

Reproduktion af forestillinger om eleverne

I forløbsbeskrivelsen til de litteraturpædagogiske forløb på mellemtrinnet drøfter Charlotte i forbindelse med første aktion lærerens forestillinger om, og bidrag til, hvordan elevernes rolle kan være i undervisningen:

Den 3. december 2008 arbejder klassen individuelt i deres arbejdshæfter. Zahra lægger sig hen over bordet og illuderer, at hun sover. Der kommer ingen reaktion fra hverken klassekammerater eller lærer. Det er som om, at det er bare ok, for det er den rolle, Zahra ofte ses i – som ikke aktiv. Men til det kan jeg stille mig selv det spørgsmål, om interkulturelle tiltag netop ikke handler om, hvilke forventninger og forestillinger man som lærer har til eleven, og dermed hvordan man reagerer og handler over for vedkommende. Kan det være selvforstærkende hos eleven, og er det forventninger og forestillinger, der i højere grad skal fokuseres på i en interkulturel pædagogik? (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.3)

Her handler forventninger og forestillinger ikke om national eller religiøs identitet, men drejer sig om, hvorvidt elevens 'identitet' – forstået som en aktiv eller passiv rolle i undervisningen – muligvis reproduceres bl.a. pga. lærerens forventninger; hvorvidt en passiv identitet for eleven vedligeholdes som følge af etablerede tankemåder, handlinger og vaner i klasserummets praksis.

Forholdet mellem lærernes ønske om at basere undervisningen på elevernes erfaringsverden ved at inddrage denne i undervisningen og et lige så stort ønske om ikke ufrivilligt at komme til at påtvinge eleverne en bestemt identitet, bestemte erfaringer, en bestemt viden eller særlige forudsætninger i kraft af deres (forældres) kulturelle baggrund, er et gennemgående tema og skisma i projektet. Lærerne beskriver dette som at 'falde i et hul' eller i 'en grøft'. F.eks. fortæller Lone om undervisning i middelaldertekster i form af folkeviser, at de kan appellere på en særlig måde til religiøse elever, men at dette samtidig udgør en udfordring for læreren:

her er [der] nogle problemstillinger, som de ikke etnisk danske børn kan byde ind omkring. Det gør de også, idet (...) kampen mellem det gode og det onde er mere til stede for de muslimske børns vedkommende. Men som lærer kommer jeg nemt til at falde i den grøft der at bruge de forudsigelige/fordomsfulde forventninger omkring disse problemstillinger i relation til netop disse børn. Derfor må jeg også stille spørgsmålet, om jeg egentlig er med til at udvikle disse børn

gennem undervisningen, eller om jeg netop fastholder dem som repræsentanter for bestemte moral- og samfundsopfattelser. (Gammel forløbsbeskrivelse)

Tilsvarende beskriver Jens en situation fra undervisningen, hvor han greb sig selv i at forvente, at en elev qua sin baggrund automatisk besad en bestemt viden eller holdning:

jeg [faldt] i det hul, det er at trække forskellige sociale eller nationale identiteter ned over hovedet på elever, der ikke nødvendigvis opfatter sig selv på den måde. I aktionsforskningsgruppen har vi debatteret, i hvor stor udstrækning vi som lærere kommer til at gøre dette. Derfor var det også noget, jeg selv bed mærke i, da jeg havde gjort det. Helt konkret spurgte jeg ind til Hasads holdning og viden omkring kurderne, da jeg mente, at han, som er af tyrkisk afstamning, måtte vide noget om konflikten. Han havde hverken holdning eller viden om den. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.2)

Dette er et skisma, som næppe bliver mindre af, at flere af lærerne oplever, at det at inddrage eller appellere til elevernes formodede erfaringer omvendt også ser ud til at 'virke', forstået på den måde, at nogle elever, som ellers ikke antages at bidrage ret meget til det faglige i undervisningen, pludselig gør det. Som beskrevet sker det f.eks. under forløbet om migration, da Rashida, der har pakistanske forældre, bidrager til forløbets transnationale historiske fokus ved at bringe Kashmir-konflikten på banen.

Kravet om at bruge 'sig selv'

Det følgende uddrag fra en undervisningslektion i forløbet om samtidskunst kan, som Lone anfører i sin forløbsbeskrivelse, på den ene side tjene som et konkret eksempel på en situation, hvor læreren anviser en bestemt identitet for en elev. På den anden side kan eksemplet illustrere en tendens i aktionsforskningsprojektets eksperimentelle forløb til, at eleverne opfordres til at 'bruge sig selv' i undervisningen. Det at give undervisningen en interkulturelt eller transnationalt præg forbindes som tidligere nævnt med at gøre undervisningen erfaringsnær ved at imødekomme elevernes baggrund, og dette sker bl.a. ved at få eleverne til aktivt at arbejde med deres egen personlige identitet eller med deres families historie i undervisningen.

Udgangspunktet for undervisningen i det følgende eksempel er udstillingen U-TURN, hvor et væsentligt tema er hybriditet, idet værkerne tematiserer forskelligartede, flydende og sammensatte

kulturelle identiteter. Den aktuelle lektion forbinder sig til dette tema ved at handle om begreber som 'kultur' og 'kulturel selvopfattelse'. En opgave til eleverne går ud på, at de skal definere deres egen kulturelle selvopfattelse ved hjælp af en række spørgsmål på et ark. Bl.a. skal de svare på "hvem er du som menneske" og "hvor har du hjemme og hvor føler du dig mest hjemme". Som inspiration giver Lone giver en række eksempler på, hvad der kan betyde noget for ens identitet, man kan f.eks. skrive, at man er selvsikker, at man er en dreng eller en pige, kommer fra en stor familie, er skater, læser mange bøger, er skilsmissebarn, andengenerationsindvandrer eller er vild med mode. Eleven Sadia kalder flere gange på hjælp til spørgsmålene fra læreren, og det resulterer bl.a. i følgende dialog:

Lærer: du er halv dansker halv pakistaner

Sadia: er det vigtigt at skrive det

Lærer: det er det ikke men jeg tror det er vigtigt for din selvopfattelse

...

Læreren læser op af arket: 'hvor har du hjemme og hvor føler du dig mest hjemme'

Sadia: hjemme.. jeg skriver bare der hjemme

Lærer: er det XX-gade nr. X eller er det

Sadia: det er [nævner sin adresse]

Læreren og Sadia skiftes til at læse op af spørgearket: "hvor føler du dig mest hjemme?".. "Hvorfor tror du det er sådan?".. "Hvem har påvirket dig til at mene det?"

Sadia: jeg føler mig ikke så meget hjemme i Pakistan synes jeg.. ikke særligt meget.. der er også nok fordi jeg føler at jeg er gæst ..

Lærer: ja

Sadia: selvom jeg godt ved det er vores eget hus så føler jeg at jeg er gæst

Lærer: ja.. så derfor kunne jeg godt tænke mig at du prøvede at beskrive dét i tre'eren..

.. og så det må være de danske bøger du læser de danske sange de danske lærere de danske busser altså.. alle steder man bevæger sig er med til at påvirke én

Sadia: jamen.. det forstår jeg ikke

Som påpeget af Lone er det læreren, der foreslår – og insisterer – på elevens identitet som en blandings- eller bindestrejsidentitet, pakistansk men påvirket af dansk kultur. Eleven selv lader ikke til at være "med" på denne fortolkning.

Et irrelevant elevbidrag

I undervisningsforløbene dukker der også en type elevbidrag op, som ikke tildeles status som erfaringer, der kan inddrages i undervisningen. Det gælder for eleven Adam, der i flere tilfælde taler om oplevelser af racisme i forbindelse med udflugter med skolen:

Senere ser vi på et værk af en afrikansk, i New York bosiddende lesbisk kunstner, og omviseren omtaler problematikken med at være fra et sted, bo et andet sted og måske tilhøre en minoritet, som værende queer eller mærkelig. Her bliver Adam meget vred og beskylder omviseren for at være racist. Han mener ikke, hun kan tillade sig at kalde folk, der er flyttet fra et sted til et andet, for freak. Han forstår ikke, at omviseren mener det i en positiv betydning, som at personen er en global verdensborger. (Forløbsbeskrivelse, 2.4)

I en observation fra forløbet beskriver observatøren dette nærmere:

Omviseren Ida og eleverne står foran et kunstværk – En afrikansk-amerikansk kunstners todelte store sammenhængende billeder. (Wangechi Mutu 2007 “I belong to you - you belong to me”).

Klassen sidder på gulvet foran. Omviseren Ida ligeledes på gulvet med ansigtet mod klassen. Hun beder klassen om en umiddelbar beskrivelse...

Tobias: Mad

Ida ønsker en mere detaljeret beskrivelse

Elev: Masser af ting der er stablet...der er glimmer på.. [...]

Ida: Kan I se hvor der er to mennesker ? Kan I pege dem ud?

Tobias: Der er faktisk tre

Ida: Ligner det normale mennesker?

Elev: ..ser ikke normale ud

Elev:...kaos [..]

Ida remser nogle af de anvendte materialer op, glimmer, farver, hår... [..]

Ida: ..en form for kampzone..Det er en helhed.og to dele...orden i kaos.. hvad er det for en skikkelse? [...]

Ida stiller herefter en række spørgsmål til de menneskelignende dele. Sidste spørgsmål er: Hvilket køn? Der stemmes. Flest stemmer for mand.

Elev: En hermafrodit

Ida: er det vigtigt for jer at kunne se hvilket køn det er?

Elever: ja..

Adam: Det er et dilemma

Ida: Kampzonen (udtryk Ida tidligere har introduceret) har et dilemma, skikkelserne er i kamp, river legemsdele af hinanden....

Adam: En skotte med kittel (en nederdel/kjole var blevet nævnt af andre)

..

Ida: der er noget usikkert på færde...kønnet...mennesker eller dyr.. hvem vi er...skabe os....Hende der har lavet dette værk er fra Afrika

Adam: Afrikanere laver ”ugabuga-masker”.

..

Ida: Hun har boet mere i USA end i Afrika. Hvilken identitet tror I hun har?

Adam: Har hun aids?

Elev: Mest afrikansk, hendes rødder er der fra

Adam: Racist (udtalt på engelsk)

Ida: Motorcykler..er det dame..eller mandekultur?

Elev: det ene billede er det afrikanske, det andet er det amerikanske

Ida: Det er også en måde at tolke det på

Jonas: Hvis ingen tolkninger er forkerte, så én der render rundt på en græsmark.

Elev: Hvis man nu er kvinde og godt kan lide motorcykler..

Ida: Hun er en form for mutant, en hybrid, splittet mellem to kulturer, en freak

Adam: Er man en freak, hvis man står mellem to kulturer?

Ida: Kunsten laver noget tvetydigt, det er cool at man kan begge dele. Kan I lide det? Er det grimt, mærkeligt, flot? Flippet, syret?

Victor: Det er underligt at forestille sig at alt det vi har talt om har kunstneren tænkt. Er det mange penge værd?

Ida: Husk at man kan tænke sin egen baggrund ind. [..]

Adam går

I observationen, der er udarbejdet af en af lærerne, kan vi ikke se, hvilke elever der indgår ud over de drenge, der er nævnt ved navn. En af dem er Adam, som af lærerne betegnes som en dygtig og højt begavet elev. Men han kan være også besværlig og blive meget sur. I observationen er det mindre tydeligt, hvem ordet 'racist' retter sig mod. At det er udtalt på engelsk kunne tyde på, at det var en slags association. Tydelig er elevens skepsis over for omviserens forsøg på at værdisætte det at være mellem to kulturer, det hybride, det splittede, og gøre det til noget smart. Samtidig kommer samme elev tilsyneladende med en nærmest klassisk racistisk kommentar i forbindelse med kunstnerens relation til 'Afrika' ("Afrikanere laver 'ugabuga-masker'", "Har hun aids?"). Med andre ord ser der ud til at være et tema på spil omkring racisme og om stereotypiseringer. Herunder måske at føle sig ramt og/eller som genstand for kunst.

Ved gennemgangen af observationerne springer det aktionsforskningsgruppen i øjnene, at dette tema ikke tages op, heller ikke senere hjemme i klassen. Ligeledes gøres det ikke til et tema, da samme elev ironiserer over emnet 'kulturel identitet' i en af lektionerne i undervisningsforløbet:

Lærer: så snakker vi om kulturel identitet.. og det handler jo om hvad skal man sige..

selvopfattelse.. den personlige selvopfattelse.. skriv..

Adam: det handler generelt om andengenerationsindvandrere

Lærer: nej det handler ikke en skid om.. specielt om andengenerationsindvandrere

Elev: skal vi skrive det der

Adam: det gør det næsten altid

Lærer: ja ja.. men det gør det altså ikke det her.. okay

Adam: nå for søren (ironisk)

Lærer: det handler lige så meget om det nære i forhold til det globale.. men du kan vælge fordi du er andengenerationsindvandrer.. at tage det tema op ikke.. den personlige- hvad var det jeg sagde..

Adam: den personlige opfattelse

Lærer: den personlige selvopfattede..

Adam: selvopfattelse

Lærer: var det dét jeg sagde

Adam: ja

Samtalen ender med en form for konsensus mellem lærer og elev: Lektionen handler om den personlige selvopfattelse og dermed ikke om andengenerationsindvandrere. Et spørgsmål, som efterfølgende er blevet diskuteret i aktionsforskergruppen er imidlertid, om racisme, modstand mod at blive kategoriseret eller identificeret med noget bestemt osv. netop ikke bliver gjort til et tema i undervisningen og altså ikke får status af erfaring og personlig stillingtagen i det faglige rum. Kunne elevers modstand ses som en mulighed snarere end en blokade? Kunne elevers oplevelse af beskyldninger om racisme benyttes til at tage diskussioner op om levet liv og til afklaring af racisme i forskellige betydninger? Og hvad med drengens udsagn om 'ugabuga-masker' og aids som noget, der karakteriserer 'afrikanere'? Overordnet drejer denne diskussion sig om, hvilken type erfaringer og personlige refleksioner der genkendes som gode og nyttige for undervisningen og som mulige at bygge viden på.

At dette mønster omkring racisme gør sig gældende på andre niveauer end klasserummet, peger litteratur- og curriculumforskeren Maja Bissenbakker Frederiksen (2008) analyse af en evalueringsrapport om tosprogede gymnasielevs skolegang på. Elevers erfaringer tildeles i rapporten mindre værdi, hvis de taler om oplevelse af racisme (Bissenbakker Frederiksen 2008:216) og "etnisk forskelsbehandling, som ikke i traditionel forstand kan henføres til en ideologisk og privat motiveret racisme [genkendes] ikke som etnisk forskelsbehandling" (Bissenbakker Frederiksen 2008:219). Eksemplet fra forløbet om samtidskunst peger derimod på, at elevers oplevelse af forskellige former for racisme, stereotypisering og forskelsbehandling – såvel som deres udøvelse af samme – meget vel kunne ses som et væsentligt erfaringsbidrag, som undervisningen kunne arbejde videre med. F.eks. i forbindelse med temaer om kultur og identitetsdannelse.

Er det eleverne, der skal tilføre undervisningen erfaring?

I den tilbagevendende diskussion i projektet om, hvilke mere eller mindre udtalte og mere eller mindre bevidste forventninger man som lærer har til elevers forudsætninger, har diskussionen også gået på, hvorvidt forventningerne farves forskelligt afhængigt af fag. Hvis der er en tendens til, at det er forskellige typer erfaringer, som lærere bliver opmærksomme på alt efter fag, hvilke konsekvenser har det så for forventningerne til eleverne i skolens fag? Er det f.eks. en gennemgående tendens, at naturfagligheden fokuserer på andre medbragte erfaringer end de humanistiske fag og omvendt, og har dette særlige konsekvenser, når det drejer sig om forestillinger om minoriserede elevers erfaring og dermed om inddragelsen af disse elever i undervisningen?

I sin beskrivelse af forløbet om migration i historie på mellemtrinnet lægger Jens vægt på, at de valgte temaer er nogle, der får alle elevers erfaringer til at fremtræde og gøre det i et nyt lys. I planlægningen af forløbet om samtidskunst lægges der vægt på, at elever skal stilles så lige erfaringsløse som muligt. Samtidig påpeger Lone, dog i sine generelle refleksioner, at 'de muslimske børn' synes at kunne forholde sig til eller befinde sig tæt på en bestemt type stof på baggrund af deres formodede religiøse erfaringer. I diskussionerne i gruppen fortæller de lærere, der underviser i humanistiske fag, om oplevelser, hvor de er blevet overraskede over, at deres forsøg på at få 'muslimske elever' til at fortælle om, hvorfor de f.eks. fejrer forskellige ritualer, ikke har vundet genklang hos eleverne. Ikke i form af offensiv modstand. Snarere at eleverne ikke rigtigt har svaret noget, ligesom Jens beskriver det, da han vil have Hasad på banen i forbindelse med spørgsmålet om Tyrkiet og det kurdiske mindretal.

Dette peger på, at den status, elevers erfaring tillægges her, er tæt forbundet til et krav om, at elever skal kunne reflektere i form af at kunne tilføje et dekontekstuellet stof en personlig dimension, mere eller mindre præget af stillingtagen. Ligeledes beretter nogle lærere om frustrationer over, at 'de stille tosprogede/ikke etnisk danske piger' ikke bidrager, når læreren sætter kvinders stilling i islam eller mellemøstlig kultur til debat. Til gengæld har andre elever, der for lærerne at se ikke har samme form for nære erfaring med spørgsmålet, som disse piger forventes at have, nemlig 'tosprogede/ ikke etnisk danske drenge' og majoritets elever af begge køn, deltaget livligt. Her er der igen tale om den tilbagevendende problemstilling og løbende overvejelse i projektet om at forvente bestemte erfaringer og interesser af elever, og at forvente særlige kulturelle erfaringer af minoritets elever, samt kritisk stillingtagen til spørgsmål, der samtidig knyttes eksplicit til deres person (se også analysen i Buchardt 2006). Eksemplet med 'de stille tosprogede/ikke etnisk danske piger's manglende stillingtagen til egen formodede undertrykkelse åbnede i projektet for diskussion af, hvorvidt og hvornår problematiseringer af udvalgte grupper af elevers (formodede) livsvilkår er konstruktivt. Hvordan kan man som lærer placere sig, når man på den ene side at ønske at lære eleverne kritisk stillingtagen, hvilket er en intention på spil i kritisk pædagogik og dens særlige udgave af antiracistisk undervisning? Og hvordan undgår man på den anden side at dæmonisere bestemte 'kulturer', hvilket også er et ideal i både multikulturalistisk og antiracistisk undervisning?

Eksemplerne peger samtidig på, at pædagogisk praksis, når den farves humanistisk, tager sig ud som et krav om, at eleverne skal tilføje de faglige problemstillinger refleksioner, som er

erfaringsbaserede. En tendens som flere af lærerne påpeger i stigende grad er blevet et krav, også et formaliseret krav i f.eks. ministerielle mål og eksamensopgaver.

Opsamling: Typer af eleverfaring og inddragelse af 'alle elever'

I de tre eksperimenterende forløb i de humanistiske fag og i det 'almindelige' forløb i Fysik indgår relationen mellem kontekstuel viden eller hverdags- og community-viden på forskellig måde.

Forløbet om lys arbejder eksplicit med videnskategorier didaktisk. Det handler om at afklare betydning af ord i forhold til konteksten. Ikke for at aflære hverdagsbetydninger og betydninger fra andre fag, men for at indføre et nyt sprog, som kan stå ved siden af og i relation til de andre. Ligeledes søges betydninger og praktikker fra hverdagsliv nu udvidet og perspektiveret af fysikkens betydninger og praktikker. Fysikken fastholdes her som blot en ud af flere kulturelle kontekster. Der lægges ikke sandt/falsk-vurderinger ind i fremgangsmåden, sprog fra hverdagsliv og andre skolefag er ikke forkert, men anderledes. Målet ser ud til at være øget forståelse af viden som forskellige sprogtyper og håndteringer. Dermed kan man sige, at forløbet arbejder eksplicit med relationen mellem typer af skoleviden og typer af erfaringsviden. De elever, som mangler erfaringsviden – primært defineret som noget praktisk og som frygtløshed – skal der arbejdes ekstra meget med, for at de kan gøre sig nye erfaringer.

Heroverfor efterspørger forløbet om samtidskunst og forløbet om migration eleverfaring i form af erfaringer med at bo i og/eller være tilflyttet til byen. Denne type erfaring er noget, som alle elever besidder. Forløbet om samtidskunst efterspørger derudover elevens italesættelse af egen selvopfattelse. Man kan altså, hvad angår disse forløb, godt sige, at det er et skolekrav til elever, at de skal bidrage til at kontekstualisere den dekontekstuelle viden: De skal kontekstualisere samtidskunst via deres identitet som hybride bybørn, og de skal kontekstualisere migration via deres erfaringer med flytninger og bevægelser.

På baggrund af dette kan man spørge, om hierarkiet mellem hverdagsviden og skoleviden måske har forrykket sig siden Bernstein m.fl.'s arbejder i 1970'erne og 1980'erne. Er der i den nutidige mere eller mindre skjulte læreplan et krav om, at elever skal evne at tilføre undervisningen 'noget personligt' og 'personligt erfaringsmættet'? Nyere studier af undervisning, f.eks. Krejsler (2004),

Saugstad (2004) Buchardt (2008, 2009), peger på, at personliggørelse og intimisering af indhold, arbejdsformer og relationer i uddannelsessystemet er tiltagende.

Opsummerende kan vi sige, at erfaring dukker op i følgende betydninger i projektet:

- Erfaring som noget, man skal gøre sig.
- Erfaring som noget, man allerede har prøvet/aldrig har prøvet.
- Erfaring som personlig, social og/eller kulturel 'baggrund'.
- Erfaring som personlig refleksion.

Når erfaring optræder som 'personlig baggrund', er det som sagt ofte som noget, der skal bidrage til at kontekstualisere den dekontekstuelle skoleviden. Dermed kan elevers erfaringer optræde som ressourcer, hvis de passer ind, men de kan også blive set som utilstrækkelige i forhold til at klare sig i skolen.

I et aktionsforskningsprojekt, hvor opdraget er at eksperimentere med interkulturelle og transnationale perspektiver i undervisningen, aktualiseres disse spørgsmål af, at inddragelse af erfaringer ses som en vej til lighed, og at de forskelsorienterede pædagogikker påpeger, at minoriteters erfaringer ofte udgrænses af skolen. Dette samtidig med at lærerne forsøger at undgå kulturaliseringer og andre former for bestemte og lukkede forventninger i forhold til eleverne. Ydermere skal lærerne søge at inddrage eleverfaringer, som de, som Lone siger, ikke selv har særlig meget ide om, hvad består i. Disse spørgsmål ser særligt ud til at dukke op i forhold til 'de slet ikke eller næsten ikke bidragende elever'.

Hvordan projektets forløb samtidig søger mulige løsninger eller i hvert fald veje at gå på disse spørgsmål, handler de efterfølgende kapitler i denne del af rapporten om (Kap. 3.3, 3.4 og 3.5).

Kap. 3.3: Lærerens spørgepraksis i fokus

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

Et ud af flere temaer, som træder frem i datamaterialet fra aktionsforskningsprojektet, er lærerens kommunikation med eleverne i klasserummet og særligt i plenum. Det er et tema i Dansk-forløbene på både mellemtrin og i udskolingen. Her gøres lærerens måde at samtale med eleverne på til genstand for særlig opmærksomhed i Aktion 2 i begge klasser, efter bl.a. diskussion af observationer fra Aktion 1. At vende blikket mod lærerens mikropraktikker, såsom måder at spørge på og muligheder for at lytte, bliver et led i forsøget på at bedrive interkulturel undervisning. Et andet tema i sammenhæng hermed er lærerens håndtering af elevernes lektielæsning, og hvad (manglende) lektielæsning gør ved undervisningen og klasserummet.

At stille åbne spørgsmål

Et væsentligt mål med de to forløb i Dansk på mellemtrinnet er ifølge Charlottes forløbsbeskrivelse at etablere 'et flerstemmigt klasserum', hvor der skabes 'lige muligheder for alle elever for at komme til orde', og hvor samtlige elevers tale anerkendes som gyldige bidrag til undervisningen (Kap. 2.3). Charlotte definerer en god elev som en elev, der præsterer ved at deltage aktivt i timerne, og dette forbindes ikke mindst til det at sige noget i timerne. Lærerens opgave i plenum bliver at give rum for flerstemmigheden ved at udvise anerkendelse og værdsætte og bygge videre på elevernes udsagn ud fra idealet om en 'dialogisk undervisning'. Dette kræver for det første, at eleverne i det hele taget kommer til orde, at de tildeles ordet, eller selv erobrer det, og for det andet, at læreren gør brug af det, som Charlotte i forlængelse af Dysthe omtaler som "autentiske spørgsmål". Det forstås som åbne spørgsmål, der lægger op til flere svarmuligheder og input fra elevernes side.

Ved at analysere observationsnotater og lydoptagelser af undervisningen i det første forløb bliver Charlotte imidlertid opmærksom på, at hun i lærerrollen slet ikke i det omfang, hun havde ønsket, får stillet "autentiske spørgsmål". Hun vurderer, at elevernes egne fortolkninger, meninger og erfaringer ikke kommer tilstrækkeligt i spil, og at undervisningen sjældent bevæger sig ud over et tekstnært forståelsesniveau i forhold til den roman, som er omdrejningspunktet. Som eksempel nævner Charlotte en lektion, hvor hun i forlængelse af den såkaldte "dobbeltcirkel", der går ud på at genfortælle kapitler fra romanen, samler op på aktiviteten sammen med eleverne. Som det fremgår

af lydudskriften i det følgende, er der i høj grad tale om tekstforståelses- og tjekspørgsmål, der retter sig mod den konkrete handling i bogen:

Lærer: Ved I hvad, I er helt stille hernede, det tager...er det fordi I har været igennem?

Nogle svarer i kor: Ja

Lærer: Så hjælp lige mig, vi samler nemlig lige hurtigt når man drikker op på kapitel 13 Dragens Orden sammen. Hvad er det, der sker, når man drikker drageblod?

Gustav: man bliver stærkere og man ...

Lærer: Shhhyyy..fingeren op. Hvad er det, der sker, når man drikker dragens blod? Det ved Aamin..

Aamin: ..Damp, man går i damp

Lærer: Og hvad mener du med det, hvad mener du med at man går i damp?

Aamin: Man bliver skør

Lærer: Man bliver skør.. Hvad står der i bogen? Står der i bogen, at man bliver helt skør, som Aamin siger? Hvad står der, Gustav?

Gustav: Der står, at øh drageblod det hindrer dragerne i at slå hinanden ihjel, når de slås om kød fordi det det det hindrer dem bare et eller andet.. med deres gift at gøre eller sådan noget

Lærer: Jaa

Gustav: Og så hvis han drikker drageblod, så så bliver han lidt for levende og ...jeg kan ikke helt huske det

Lærer: Han, hvem er "han"?

Gustav: Ham der Drakan

Lærer: Drakan drikker nemlig drageblod. Jeps det er rigtigt, ja. Hvad ville du sige, Bina?

Bina: [Uforståeligt]

Lærer: Lige to sekunder, ved I hvad, I skal lige lytte, I skal lige lytte. Hør hvad Bina siger

Bina: Drakan er blevet dræbt, så har han drukket det der drageblod for at blive levende igen, så nu har han fået ekstra liv

Lærer: Ja.. Prøv lige at spole tilbage til det afsnit for snart lang tid siden med en lille flaske fred.. hvor de ligger inde i cellen og Dina og Nico er lige flygtet. Hvad er det nu der sker der?

Gustav: Drakan.. [Uforståeligt]

Lærer: Kan du huske det, Johanne?

Johanne: Øh Dina, eller nej øh Nico er i hvert fald [Uforståeligt] og så øh [Uforståeligt] giver han Dina flasken med drageblod og så drikker han det og så øh [Uforståeligt]

Lærer: En gang til lidt højere, vi skal overdøve det hele

Johanne: Jeg tror at øh det er drageblod der er i [Uforståeligt]

Lærer: At drageblod kan hele.. Jeps. Det er nemlig rigtigt, det kan hele. Anton, du var ved at sige noget

Anton: Ja, ja med drageblod – det skal også være nogle, der er vant til at drikke det ellers kan man ikke drikke det

Lærer: Nej, hvad sker der, når man drikker for meget?

Anton: Til at starte med, så får man det dårligt og så øh falder man om [Uforståeligt]

Lærer: Så kan man øh man kan nemlig heller ikke tåle for meget af det, nej. Det er rigtigt. Vi skal også lige have styr på det der familieforhold, der er. Hvordan? Hvad er forholdet mellem Drakan og Nico? Hvad er det vi får at vide i kapitel 13? Ved I hvad, jeg sidder lige heroppe for så kan jeg nemlig lige kigge ud over jer, og så kan I se mig, men jeg vil rigtig gerne have, at I bliver stående i den der dobbeltcirkel. Vi skynder os nemlig igennem det her.. [..]

Lærer: Bina, hvem er faren til både Drakan og Nico?

Bina: Er det Fyrst Ebnezer eller hvad?

Lærer: Det er nemlig fyrst Ebnezer.. Hvem er Drakans mor?.. Hvem er Drakans mor? Det ved Marie

Marie: Det er ikke noget rigtig.. [Uforståeligt]

Lærer: Dødningsdamen, Dama Lizea. Det er nemlig rigtigt, Marie. [..]

Lærer: ..prøv lige at lyt rigtig godt til det Søren, nej Gustav, siger lige nu. Hvad er det faktisk, du afslører her?

Gustav: Der er at...

Lærer: Det er nemlig rigtigt, det du siger

Gustav: Det er at hun hun be'r . Hun er også en af grundene til at øh Drakan nakker øh ham der fyrst Ebnezer og øh ham der Bian eller hvad han nu hedder og øh hende der Adela

Lærer: Bian.. Hvorfor tror du det?

Gustav: Jamen, det siger han

Lærer: Mmmm men hvorfor skulle det give grund til og

Gustav: ja, fordi hun er sur

Lærer: Mmm, Dama Lizea er sur. Over hvad?

Gustav: Over at ham der Ebnzeren.. han kylede hende ud

Lærer: Vragede hende, ja. Det kan være en af grundene Vi skal lige videre. Stil jer lige tilbage til den gamle makker, I havde..

Charlotte påpeger, at samtalerne i det første forløb overvejende består af dialoger som den ovenstående, hvor læreren er meget orienteret omkring, at eleverne skal rekonstruere de læste kapitler og få styr på nogle fakta. Det fremgår bl.a. af, at læreren kommenterer elevbidrag med udsagn som ”det er nemlig rigtigt” og ”står der i bogen..?”. Hun bemærker også, at der lukkes ned for elevtale, f.eks. ved at læreren retter ord som ”kylede” til ”vragede” for derefter at sige ”vi skal videre”. Hun vurderer, at hun i lærerrollen på den måde kommunikerer, at der findes rigtige svar, og at hun har en klar ide om, hvad eleverne skal svare på hendes spørgsmål.

Disse iagttagelser om sin egen praksis leder Charlotte til i det næste forløb i aktionsforskningsprojektet at skærpe fokus på sin egen rolle, herunder måden hun stiller spørgsmål på. Og hun forsøger at minimere den tid, læreren taler i forhold til elevernes andel af taletiden. Desuden vælger hun, at omdrejningspunktet i forløbet skal være korte tekster, der i højere grad end romanen synes at stå åbne for fortolkning og meddigtning fra elevernes side. Man kan sige, at hun på den måde søger at understøtte sine bestræbelser ved at vælge et undervisningsmateriale, der i højere grad kan spille sammen med disse bestræbelser.

Elevidentiteter og at lytte til eleverne

Nogle beslægtede overvejelser i forbindelse med 2. Aktion findes hos Lone, der skriver, at hun gerne vil:

(...) oparbejde en større lydhørhed over for elevernes udsagn. Jeg oplevede flere gange under første forløb, at jeg i stedet for at svare eleverne på det, de rent faktisk sagde, svarede på, hvad jeg troede, de mente med det, de sagde. (Forløbsbeskrivelse, 2.4)

I det litteraturpædagogiske forløb om retorik og romanen *Intet* i udskolingsklassen er der tale om en bestræbelse på, at læreren er mere roligt tilstedeværende, åben og lyttende i forhold til elevernes udsagn, bl.a. ved i højere grad at stille åbne spørgsmål og være opmærksom på ikke at svare på spørgsmål på vegne af eleverne. Motivationen til at fokusere på dette i Aktion 2 udspringer af nogle overvejelser på baggrund af observationer af det første undervisningsforløb om samtidskunst, hvor lydudskrifterne viste nogle samtaler med eleverne i forbindelse med emnet ’kulturel identitet’, hvor

læreren blev styrende i forhold til svarmulighederne og i øvrigt tildelte sig selv langt størstedelen af taletiden. Denne praksis stod i modsætning til, at eleverne blev opfordret til at byde ind med, ”hvem de selv er’, og til det budskab, som i øvrigt formidles i forløbet om samtidskunst: Nemlig at identitet ikke er en fast og veldefineret størrelse. Det søges der nu handlet på i Aktion 2. Som Lone senere bemærker, viser de følgende eksempler, hvordan hun på den ene side afviser relevansen af et elevbidrag for umiddelbart efter at tildele eleven en identitet, som strengt taget bekræfter, at eleven Adam havde ret: Det handler om andengenerationsindvandrere:

Lærer: så snakker vi om kulturel identitet.. og det handler jo om hvad skal man sige..

selvopfattelse.. den personlige selvopfattelse.. skriv..

Adam: det handler generelt om andengenerationsindvandrere

Lærer: nej det handler ikke en skid om.. specielt om andengenerationsindvandrere

Elev: skal vi skrive det der

Adam: det gør det næsten altid

Lærer: ja ja.. men det gør det altså ikke det her.. okay

Adam: nå for søren (ironisk)

Lærer: det handler ligeså meget om det nære i forhold til det globale.. men du kan vælge fordi du er andengenerationsindvandrer.. at- at- at- .. tage det tema op ikke.. den- t- personlige- hvad var det jeg sagde..

Af læreroplægget i samme lektion fremgår det, at kulturel identitet kan bestå af mange forskellige ting som læreren giver eksempler på, men som eleverne selv må definere. Til trods for dette er det også i det nedenstående eksempel læreren, der tildeler en elev en specifik identitet, da denne spørger om hjælp til at forstå opgaven:

Lærer: du er halv dansker halv pakistaner

Sadia: er det vigtigt at skrive det

Lærer: det er det ikke men jeg tror det er vigtigt for din selvopfattelse

Den samme grad af styring var til gengæld ikke til stede i den indledende lektion om begreber i samtidskunst, hvor der bl.a. blev iagttaget og analyseret kunstværker. I denne lektion gives der i langt højere grad plads til elevernes fortolkninger. Det viser sig f.eks. i den følgende passage, hvor

et elevbidrag giver anledning til en fortolkning af en plakat med et kunstværk fra U-TURN, som er blevet hængt i klassen. Her gør læreren brug af hv-spørgsmål, som lægger op til, at eleverne iagttager og begrundet deres fortolkninger:

Jonas: [Uforståeligt] et spørgsmål.. hvorfor hænger den der plakat på siden?

Lærer: ja det er jo spørgsmålet om den er det..

Flere elever: det er den ikke

Jonas: ja for ellers skal man sidde sådan her

Adam: kan du ikke se at det..

Lærer: Adam.. Hallo

Hazem: det er en tank

Lærer: Ti stille

Hazem: det er [taler meget lavt]

Lærer: Spørgsmålet er om den vender rigtigt eller forkert.. det kommer an på hvordan man ser på den.. er der nogen der har et bud på om den hænger rigtigt eller forkert? Sofie

Sofie: den hænger rigtigt

Lærer: Hvorfor

Sofie: fordi billede- billedet der er på viser

Lærer: Hvad viser billedet?

Sofie: er det ikke nede ved København..

Hazem: nej

Sofie: altså de viser en tunnel med vand..

Flere elever: nej nej

Lærer: schh I andre tier stille.. Hazem hvad er det?

Hazem: det er en tank

Lærer: det er en tank.. ja..

(latter)

Lærer: schh.. hvordan kan du se det?

Hazem: på grund af det der hjul..

Forskellen kan måske forklares med, at emnet 'kulturel identitet' berører lærerens forventninger og forestillinger om, hvem eleverne er. Lone skriver, at hun i nogen grad er præget af forudfattede

meninger om eleverne, og dette søger hun i det litteraturpædagogiske forløb om retorik og romanen *Intet* at styre udenom. Det gør hun blandt andet ved at forsøge at bringe eleverne mere på banen.

Lone forklarer sin oplevelse af dette andet forløb som, specielt i starten, præget af en god stemning i klassen med, at hun fokuserede på at spørge flere og andre elever end ellers, og at hun bestræbte sig på at være mere åben og understøttende i sine samtaler med eleverne. Dette mener hun har bidraget til, at hun har opnået bedre kontakt til nogle af eleverne, og at de i højere grad end før er åbne, fortæller ting og opsøger hende. At lære eleverne greb fra teori om retorik og at flytte opgaven med at stille spørgsmål til eleverne bliver et bud på, hvordan læreren kan undgå at præge samtalen med for lukkede forventninger til elevernes bidrag. Og det giver desuden læreren mulighed for selv at lytte og lære, nemlig at blive klogere på eleverne. Formen tænkes optimalt set at give mulighed for, læreren kan holde sig selv fast på en vis langsommelighed, der bruges til at lytte, samtidig med at den skal præcisere de faglige krav til elevbidrag.

At give eleverne lige adgang til klasserummet

Observationerne af det litteraturpædagogiske forløb om *Skammerens datter* på mellemtrinnet bekræftede Charlottes indledende fornemmelse af, at undervisningen i høj grad baseres på nogle bestemte, såkaldte 'styregruppeelever'. Det er de elever, som hun kan regne med har læst lektier derhjemme, og som enten af sig selv eller adspurgt leverer korrekte eller på anden måde brugbare svar på de spørgsmål, hun stiller til klassen/i plenum. I den ovenstående lydudskrift viser det sig f.eks. ved, at de øvrige elever bliver bedt om at lytte efter den meget talende elev Gustavs udlægning af historien.

Et forhold, som lærerne i aktionsforskningsprojektet gentagne gange vender tilbage til, er elever, der ikke laver lektier derhjemme og derfor ikke kan følge med i undervisningen i skolen. At fremme de 'svage' og typisk mindre lektielæsende elevers deltagelse i undervisningen er som sagt et tema for dem alle. I forløbet om samtidskunst er der bl.a. tale om at benytte andre udtryksformer, herunder mere 'fysiske' udtryksformer. Som Lone skriver, gav det flere elever mulighed for at deltage, at forløbet inddrog kroppen og byrummet omkring eleverne. Det var baseret på byvandring, besøg på udstillinger, egenproduktion og andet, som foregik i skoletiden snarere end uden for den. I det efterfølgende litteraturpædagogiske forløb om retorik og romanen *Intet* viste

lektier og manglende lektielæsning sig derimod at være et problem, som især havde en slagside for 'svage' og 'tosprogede' elever:

De fleste, der ikke fik læst bogen, var tosprogede elever, der i forvejen har rigtig svært ved skolearbejde, og som ikke understøttes af hjemmet (...) de aktive forblev aktive, og de svage fik lidt mere hjælp, mens andre brugte skoletiden på at læse. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.4)

En diskussion på baggrund af optællinger af elevers markeringer og taleture (indsat som bilag bagerst i rapporten) og lydudskrifter i forløbet har drejet sig om, hvornår man som lærer kommer til at tegne et billede af 'tosprogede elever' som nogen, der aldrig bidrager. Som det fremgår af lydudskriften af klasserumssamtalen om et udvalgt kapitel i *Skammeren datter*, bidrager f.eks. Bina. Og i udskolingen hører Adam, Rubina og Nashida til de fagligt solide og aktive i både Dansk og Fysik. Ligeledes kan man overveje, om 'svage ikke-tosprogede elever' overses, som f.eks. den meget tavse Allan i Charlottes klasse, og jævnfør Charlottes overvejelser om lærerforventningernes magt, kan man så overveje, om dette er en ulempe eller en fordel for dem. Og skyldes Allan' tavshed f.eks. manglende lektielæsning? Dette ændrer imidlertid ikke på oplevelsen af, at manglende lektielæsning udgør et problem for lærernes organisering af undervisningen.

I det litteraturpædagogiske forløb om *Skammerens datter* på mellemtrinnet tænkes der med principperne fra Cooperative Learning i arbejdsformer, hvor alle elever er aktive på samme tid og kan få et udbytte uanset fagligt niveau. Dobbeltcirklen er f.eks. en aktivitet, der skal sikre, at elever, der ikke har læst hjemme, i det mindste får et resumé af romanen. Men ligesom det viser sig i det litteraturpædagogiske forløb om retorik og romanen *Intet* i udskolingsklassen, der også benytter elementer fra Cooperative Learning, ændrer dette ikke ved oplevelsen af, at det er de samme elever som altid, der ikke bidrager og kun vanskeligt kan inddrages i undervisningen. Lone forklarer, at hendes erfaring med arbejdsformen er, at den flytter frustrationen over manglende lektielæsning og dermed muligheden for at indgå i undervisningens aktiviteter fra læreren til de øvrige elever:

Når man laver den der CL-struktur, så er det jo de andre elever, der får frustrationen. Altså jeg kan ligesom stå på sidelinjen og konstatere det. De laver ikke deres ting, det kan jeg skrive ned i min lille bog. Og så sætte dem til at læse i stedet for. Fjerne dem fra gruppen i sidste ende. Men de andre elever sidder jo med den der frustration. Fordi når deres opgaver er så klart defineret, så

hvis man ikke kan udfylde sin opgave, jamen så er man jo en klods om benet på de andre.

(Lærerinterview)

I det litteraturpædagogiske forløb om kortprosa på mellemtrinnet vælger Charlotte at arbejde meget direkte med ambitionen omkring at give ‘alle elever de samme muligheder for at komme til orde i undervisningen’, idet hun vælger ikke at indlægge lektier i forløbet. Som også Lone giver udtryk for, er det som regel nogenlunde de samme elever altid, der ikke laver lektier derhjemme i denne klasse. I det andet forløb i Dansk på mellemtrinnet arbejder eleverne med korte tekster, der læses op på stedet af eleverne eller læreren, inden forståelses- og analysearbejdet går i gang. Opsamlende skriver Charlotte om resultatet af sit fravalg af lektier i forløbet at:

Ved at bygge undervisningen på, at der er læst lektier hjemme, har jeg erfaret, at man ikke fremmer de lige muligheder for alle elever for at komme til orde. Her bidrager man som lærer tværtimod til at fastholde eleverne i de samme roller og udvider ikke deres muligheder for deltagelse på nogen planer. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.3)

Bevægelsen fra første til andet forløb i aktionsforskningsprojektet ser i de litteraturpædagogiske forløb på mellemtrinnet og i udskoling ud til at medføre en øget opmærksomhed på og lyst til at eksperimentere med lærerens rolle som professionel spørgepraktiker og organisator og med de forventninger, som ligger mere eller mindre indbygget i skolen. Det vil sige at opmærksomheden i andet forløb i højere grad retter sig mod de institutionaliserede forventninger, krav og normer om f.eks. lektielæsning, der står i kontrast til de oplevelser, som lærerne samtidig beretter om, nemlig at det er bestemte elever, der ikke får læst lektier, og at der i den forbindelse er en social og ‘etnisk’ slagside, som reproduceres ved ukritisk brug af lektier.

Set i forhold til de pædagogiske traditioner, som vi har skitseret i Del 1, går bevægelsen fra 1 til 2 Aktion i retning af en mere ‘strukturelt’ orienteret tilgang til håndtering af forskelle i klasserummet; en større opmærksomhed mod skolens praktikker end mod elevernes baggrunde. Dette indebærer i aktionsforløbene i Dansk, at fokus rettes mod lærerpraktikker som et sted, hvor det er praktisk muligt og meningsfuldt at sætte ind.

Kap 3.4: Byrum og storbyidentiteter som transnationalt perspektiv

v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

Et element, som er til stede i flere af forløbene i aktionsforskningsprojektet, er en indholdsmæssig farvning af undervisningen i retning af det, man forsøgsvis kan kalde for et transnationalistisk dannelsesideal. Det kan forsigtigt forstås som en relativisering af det nationale som omdrejningspunkt for identitet og kulturelle fællesskaber til fordel for andre kategorier, som i princippet kan være af mange slags: køn, klasse og seksualitet, f.eks. I aktionsforskningsprojektet er det dog særligt en kosmopolitisk identitet, som undervisningen ser ud til at bære frem og gøre til omdrejningspunkt. Et væsentligt aspekt i undervisningen bliver formidlingen af oplevelser af kulturel hybriditet, foranderlighed, sammensathed, bevægelse, grænseoverskridelse, globalisering som et menneskeligt vilkår, der altså er fælles for alle. Aspekter, der dog, som antydnet, især forbindes med urbanitet. Dette element i aktionsforskningsprojektets forløb kan tillige ses i forlængelse af det, som vi indledningsvis har defineret som 'magtsensitiv, interkulturel undervisning' og de tanker om 'cultural literacy', som kendetegner forbrødningen mellem antiracistiske og multikulturalistiske pædagogiske traditioner.

Denne tilgang til det at interkulturalisere undervisningen viser sig oplagt i valget af emnet samtidskunst og den aktuelle udstilling U-TURN i det første forløb i udskolingen, men det er også en væsentlig strømning i forløbene om henholdsvis migration og "det islamiske rige".

Glokalitet og hybriditet

I de nævnte undervisningsforløb optræder 'byen' som et væsentligt symbol, som undervisningen knytter an til. Snarere end at dreje omkring national identitet (dansk eller andre nationale identiteter) er det 'det globale i det lokale', dvs. kvarteret og dets mennesker mange steder fra, det internationale præg, der er i centrum. I undervisningsmaterialet fra U-TURN, som forløbet om samtidskunst bygger på, fremstår (samtids)kunstneren som en prototype på det, der omtales som "glokalitet" (s.14), og som i materialet betegner en slags internationalistisk fortrolighed eller kosmopolitanisme, som er kendetegnet ved stor rejseaktivitet: både som turisme og som migration som følge af krig og besættelse og andet. Det nære befinder sig i det fjerne og omvendt, men det er ikke (nødvendigvis) nationens grænser, der afgør, hvad der er nært, og hvad der er fjernt. Og selve påvirkningen eller 'kulturmødet' gøres til et tema i kunsten. Som eksempel optræder der i U-

TURN-kataloget en vietnamesisk kunstner, der har indsamlet traditionelle vævede 'folklore'-tæpper, i hvis mønster der pludselig befinder sig helikoptere som en påmindelse om den amerikanske invasion i Vietnam, krigen og en efterfølgende amerikanisering.

I forløbet om migration er det eleverne selv, der qua deres families migrationshistorier 'puttes ind i emnet', hvor de kommer til at repræsentere den bevægelighed, omskiftelighed og løsriken sig fra traditioner og oprindelse, der er en del af billedet på urbanisering og modernitet. Hvordan er eleverne havnet der, hvor de er, på Vesterbro? Budskabet synes at være, at uanset hvor selvfølgelig man er på det sted, hvor man befinder sig, med den position man har, er det *bevægelsen*, snarere end (*føde*)*stedet*, der er grundvilkåret. På den måde relativiseres ikke mindst forestillinger om 'det nationale' som noget oprindeligt ved hjælp af historisering i historieundervisningen. Man kan måske sige, at vægten på postmoderne vis lægges på 'små fortællinger' frem for på 'store fortællinger'. Der, hvor der er tale om 'store fortællinger', som f.eks. en fælles europæisk historie eller et fælles-vestligt billede af Mellemøsten, relativiseres og udbygges denne fortælling med alternative versioner set fra et andet sted. Man også kan sige, at Historie-forløbene på mellemtrinnet tegner sig som forsøg på at formidle en ny transnationalt præget historie med både universalistiske og magtsensitive ambitioner, sådan som det også kan findes i f.eks. Appiahs filosofi (se Kap. 1.2).

I forløbet om samtidskunst kommer globalitet bl.a. til udtryk i en opmærksomhed på kulturelle identiteter som principielt hybride og foranderlige som resultat af påvirkning af den aktuelle kontekst.

Som det fremgår af det følgende uddrag, er det særligt identiteter, som knyttes til steder, som er i fokus i forløbet. Uddraget starter et sted, hvor læreren i plenum giver eksempler på, hvad kulturel selvopfattelse kan være:

Lærer: ... det kan så både være hvad kan man sige.. lokalt.. jeg bor på Vesterbro (forvrænger stemmen) jeg er vesterbroer og det vil jeg bare altid være

Elev: joooh [Uforståeligt]

Lærer: (stemme 'normal' igen) eller også kan det være globalt.. jeg er verdensborger jeg mener principielt at vi burde nedlægge alle grænser og vi alle sammen bare bor i verden

Elev: wow

Lærer: kunne man sige hvis der var nogen der mente dét..

(flere elevkommentarer i baggrunden)

Elev. Jeg bor på jorden

Lærer: hallo.. det kunne også være nationalt.. jeg er meget stolt af Tyrkiet.. her er min far født.. der vil jeg helst være.. der føler jeg mig mest hjemme.. dét.. selvom jeg bor i Danmark.. der kom den med andengenerations ind (elevfnisen) det kunne være.. jeg føler mig dansker- som dansker og jeg har altid boet her.. jeg er opdraget- det kan godt være jeg ser anderledes ud udenpå men indeni er jeg dansker.. det kan også være.. (med gøre-nar-stemme:) min mormor er fra Jylland min farmor er fra Fyn.. jeg er så stolt

Elev: (efteraber en slags jysk:) do er fra Kjøbenhavn

(Stemmer)

Lærer: jeg er fra Helsingør jeg er helsingoraner..

(Stemmer)

Lærer: schh.. hey.. stop det.. så stop det.. stop det.. national det er det danske det tyrkiske det koreanske klap i.. det koreanske det [Uforståeligt] altså hvor man nu kommer fra.. klap nu i Jonas..

Jonas: undskyld

Af uddraget fremgår det, hvordan der i forløbet om samtidskunst lægges en kritisk vinkel på 'det nationale'. Det sker ved, at identiteter omtales som flerfoldige og tvetydige (man kan være dansk, selvom man ser ud som en koreaner) og som eksempler på identiteter, snarere end som identitet, slet og ret.

I samtalen med eleven Sadia, som vi flere gange har citeret, insisterer læreren på en bindestreksidentitet for eleven. Sadia er ifølge læreren både pakistaner og dansker på samme tid, og hun er et produkt af påvirkninger begge steder fra. Lone er efterfølgende kritisk over for den konkrete måde, dette tager sig ud. Der lukkes for meget, og det bliver læreren, der leverer svarene. Men visionen med forløbet og de andre og mere vellykkede forsøg på at praktisere denne vision i samtaler i klassen peger for Lone på, at dette snarere er et spørgsmål om, hvordan man som lærer kan blive bedre til at åbne for elevernes bidrag, også når det skal gå hurtigt, dvs. når man som lærer ikke altid kan nå at tænke sig om i situationen, men kommer til at køre på noget, man i forvejen forventer. Det litteraturpædagogiske forløb om retorik og romanen *Intet* peger på en løsning, som handler om spørgepraksis (se Kap. 3.3), mens det overordnede dannelsesmål og det billede af verden, som der i 1. Aktion blev arbejdet ud fra, fastholdes.

Cultural literacy og magtkritik

Undervisningsforløbene lægger desuden vægt på, at eleverne udvikler og lærer at bruge forholdemåder og arbejdsformer kendt fra etnografien. Elevernes færdigheder i at iagttage, analysere og fortolke kultur og få øje på, hvad der er kulturligt, er i spil. Altså udvikling af det, vi har omtalt som 'cultural literacy'. F.eks. er nogle af de bærende aktiviteter i forløbet om samtidskunst, at eleverne skal iagttage og beskrive ting, som findes og foregår i det offentlige rum i det nærmiljø, som de færdes i. En aktivitet, som også gives som lektie, og som kan siges at knytte an til elevernes hverdagserfaringer også uden for skoletid. I det efterfølgende forløb i klassen er der indbygget et fokus på retorik, herunder hvordan man stiller undersøgende spørgsmål. Dette er redskaber, som eleverne også kan bruge til at skærpe deres 'indre etnograf'.

Flere af undervisningsforløbene opfordrer også til magtkritiske refleksioner over forhold i samtiden og omgivelserne, herunder f.eks. undervisningsmaterialernes vestlige orientering, som det tilstræbes, at eleverne forholder sig til i form af kildekritik i forløbet om "det islamiske rige" i Historie. Det er spørgsmål som: Hvordan kan det være, at historien ser ud, som den gør? Hvem fortæller historien om hvem? Sådanne refleksioner ligger også oplagt i forlængelse af kunstværket "Stolen history", som læreren i forløbet om samtidskunst analyserer sammen med eleverne. Det drejer sig om en kunstner (Daniel Knorr), der ifører de klassiske skulpturer som rytterstatuer mv. (typisk 'magtens mænd') i byrummet elefanthuer, altså symboler på oprør, kriminalitet, revolution. Som Lone påpeger, er kunstværkets tilblivelse i sig selv interessant i relation til begreber om magt og tradition. Kunstneren blev nemlig fulgt rundt i byen af politiet, fik lov til at tage et billede, men måtte ikke lade elefanthuerne blive siddende på skulpturerne. Et forhold, som eleverne ifølge Lone var meget optagne af.

Når lærerne fortæller om, hvad de gerne vil lære eleverne, fremhæver de bl.a. kritisk stillingtagen til sig selv og omgivelserne, samfundet, som noget af det vigtige. Det fremgår f.eks. af, at de bruger formuleringer som "så de ikke bare sluger alting råt". Det er med andre ord en dannelsesvision, som genfindes i den kritiske pædagogiks emancipationstankegang, og som har præget dansk pædagogisk debat og i nogen grad også bekendtgørelsestekster siden 1970'erne. Her synes der også at være en berøringsflade i forhold til de angelsaksiske traditioner for interkulturel undervisning.

Afsæt i hverdagen og det aktuelle

Forløbet om samtidskunst tager bl.a. afsæt i tanker omkring, at undervisningen, herunder undervisningsmidlerne og de erfaringer, forudsætninger og referencerammer, som de appellerer til eller aktiverer hos eleverne, typisk er monokulturelt 'danske'. Eksempler, som Lone nævner, er de tekster, som udgør kanon i folkeskolens danskundervisning. Heroverfor sætter hun samtidskunst, der er et emne, som alle elever formodes at stå mere eller mindre forudsætningsløse over for. En af de tanker, som hun giver udtryk for, er, at da samtidskunst er kendetegnet ved blanding (sampling) af traditioner og brud med etablerede genrer og forestillinger om, hvad der i det hele taget er kunst, så vil eleverne stå mere 'lige' i forudsætninger (Kap. 2.4). Forståelsen for undervisningens emne formodes med andre ord ikke at afhænge af de referencerammer, hun mener sædvanligvis er på spil i undervisningen. Altså hvorvidt man kommer fra et 'dansk' hjem og har lært at påskønne og har kendskab til det, som traditionelt har været værdsat som vestlige og finkulturelle udtryk. I stedet er bestræbelsen i forløbet om samtidskunst, at undervisningen skal tage udgangspunkt i det, eleverne har til fælles, f.eks. at de lever i byen og i en visuel kultur. Man kan måske sige, at denne undervisning er præget af et fokus på at håndtere nutiden frem for f.eks. at vide noget om fortiden som kilde til identitetsfølelse. Undervisningen er orienteret mod elevernes aktuelle virkelighed, og fortiden eller historien er i denne forbindelse blot at forstå som et redskab. Aktualitetsorienteringen viser sig i en af lektionerne i undervisningsforløbet også ved, at bl.a. Irakkriegen drages ind i analysen af et kunstværk. På en lidt anden måde viser aktualitetsorienteringen sig i forløbene i Historie ved, at læreren f.eks. undervejs i det andet forløb vælger, at eleverne skal arbejde med kildekritik af medier, som omgiver dem i deres hverdag, SMS'er, chatprogrammer og mundtlige beskeder.

Etnocentrisk kosmopolitanisme?

Paradoksalt nok ser det ud til, at der nemt kan ske en glidning i undervisningen, når kosmopolitanismen og transnationalismen rekontekstualiseres i klasserummet; når visionerne befolkes med elever og klasserumspraktikker. Så er det, som om kosmopolitanisme og transnationale perspektiver nemt sættes ud af spil. Det gælder f.eks. i forløbet om samtidskunst, når eleven Adam taler racisme (i flere betydninger) ind i undervisningen, noget, der meget vel kunne ses en 'transkulturel' erfaring fra en verden fuld af brudflader. Som det fremgår af samtalen med eleven Sadia, synes hun ikke umiddelbart at forstå, eller finde det væsentligt, at hun skulle være i besiddelse af en 'bindestreghidentitet'. Netop dette kunne ses som tegn på en hybrididentitet og en

erfaring af kulturel sammensathed som noget selvfølgeligt, som derfor ikke opleves som sammensat. Kulturbegrebet, der trækkes på, når talen er om elevidentitet i klasserummet, ser dermed ud til hurtigt at tendere det essentialistiske og som sådan være i modstrid med det, der tales ud fra, når der snakkes om emnet samtidskunst. Man kan spørge, om ikke der er en principiel kontrast mellem promovning af hybriditet og krav om svar på spørgsmål som ”hvem er du”? Sådanne spørgsmål lægger op til en fastholdelse af noget, der ellers ses som dynamisk. En udfordrende problematik for transnationalt farvet undervisning.

Storbyen og landet

Det er et centralt aspekt af visionen om kosmopolitisk identitet i aktionsforskningsprojektets aktioner, at den især synes at være koblet til livet i storbyen.

Storbylivet indgår desuden i refleksionerne over Fysikundervisningen, hvor storbylivet både italesættes som en begrænsning og som en ressource i forhold til elevernes referencerammer. Som en ressource nævnes det bl.a. i forbindelse med en temaugle for hele skolen:

Det seneste, jeg har set, har været en udstilling i forbindelse med en temaugle om ”At bo i Danmark/At bo på Vesterbro”, hvor jeg blev overrasket over, hvor udtryksfulde flere af de elever, som f.eks. Sandra, kan være, når de skal udtrykke noget, de åbenbart er meget optagede af. I dette tilfælde lokalmiljøet. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.5)

Samtidig kan man overveje, om storbylivet også af lærere og elever promoveres som en fælles identitet, hvor ’det landlige’ og ’provinsen’ kommer til at stå som dets modsætning.

Det følgende uddrag fra en klasserumssamtale viser, at elever og lærere knytter fænomener som racisme til en by i provinsen. Det vil sige, at det forvises til et sted uden for den zone, det nærmiljø, som elever og lærer selv bevæger sig i. På den måde kan man sige, at der i undervisningen etableres en klassisk etnocentrisk fortælling om storbyen som det foretrukne sted; mere tolerant og mere civiliseret.

I nedenstående klasserumssamtale er det en interkulturelt civiliseret storby, som indirekte fremstilles ved, at der sættes ord på storbyens modsætning: den racistiske provins. Tilsyneladende bliver det muligt at tale om racisme ved at placere den uden for storbyen og samtidig at gøre denne provins lidt kikset. Det understreges af, at elever og lærer bruger et parodierende tonefald, når talen falder på det, der ligger uden for København.

Lærer: det er faktisk meget sjovt for jeg er lys min bror han er helt mørkhåret og.. da han var ung der var han mere mørkhåret og mere mørk i huden og han har faktisk været ude for at ikke at kunne komme ind på et diskotek i XX-by [nævner by på Sjælland].. da vi var unge.. og endte med at få bank.. fordi han blev skide sur..

Elev: jeg er da heller ikke-

Lærer: over at han ikke kan komme ind ikke.. så- så det- man kan sige det kommer lang tilbage fra.. og det er så dumt.. ikke.. det du siger.. altså at.. så tror de at så er der kun én måde at se ud på ikke..

Elev: er han ældre end dig

Lærer. forstår du hvad jeg mener

Adam: altså de dømmes på udseendet

Lærer: ja.. i stedet for måske lige at trække vejret og hvad er det for et menneske.

Adam: så synes de han er en dum idiot i stedet for at se hvad der var inden i

Lærer: Magnus

Magnus: hvorfor måtte han ikke komme ind var de racister eller så noget

Lærer: ja åbenbart

Adam: (L) det er jo XX-by for fanden [nævner føromtalt by på Sjælland]

Latter

Lærer: Tobias

O: hvem- var det din bror

Lærer. ja

Tobias: hvem siger at I havde samme far

(spredt latter)

Lærer:.. min- min bedste- farmor hendes familie var meget mørk (parodierer fynsk:) ovre fra Fyn af.. ikk..

Stemmer, skramlen, latter

Det er værd at bemærke, at dette tema ikke har indgået i diskussionerne i aktionsforskningsgruppen, og således også, at Mette, der som projektleder har deltaget i hele projektføreløbet, heller ikke har hæftet sig ved dette. Det dukker først op, da Liv, der i projektets slutfase deltager i projektets afrapporteringsarbejde og de afsluttende 'på afstand'-analyser af det samlede materiale, gør opmærksom på det. Noget tyder altså på, at den fælles distance til provinsen er så selvfølgelig et

træk for københavnske elever, lærere og forskere, at den er vanskelig at få øje på. Først opdaget kunne dette imidlertid trækkes frem og gøres til et tema i arbejdet med storbyidentiteter. Uddraget peger desuden på et behov blandt lærere og elever for at finde måder at tale om racisme og forskelsbehandling, som alle kan være i og være fælles om.

Kap. 3.5: 'Kulturfag' og 'naturfag' i interkulturelt og transnationalt perspektiv v/ Mette Buchardt & Liv Fabrin

Eleverfaring og spørgepraksis i humanistisk skolefaglighed

I Kap. 3.2 redegjorde vi for overvejelser om, hvordan der tales om og arbejdes med elevers 'erfaring', baggrunde og bidrag i undervisningsforløbene, og hvordan dette ofte farves af forventningen om at bidrage med noget personligt særligt i forhold til de humanistiske fag – både på planlægningsniveau og i klasserummet. Ud fra dette kan vi nu spørge, hvorledes det markante fokus på inddragelse af erfaring får konsekvenser for det begreb om kultur, som undervisningen i projektets forløb opererer med, og hvilke muligheder og problemer der træder frem i den forbindelse.

Dette spørgsmål hænger bl.a. sammen med, at optagetheden af erfaring ofte tager sig ud som forbundet med en optagethed af, at eleverne skal opnå omverdensforståelse, og her står dét at være samfundskritisk centralt. Ligeledes tager lærerens forholden sig til elevernes baggrund sig ud som præget af social kritik. Og dette indebærer både problemer og muligheder, sådan som f.eks. Lones overvejelser og de fælles diskussioner i aktionsforskergruppen har peget på.

Dér hvor undervisningen synes at komme tættest på at knytte an til elevers konkrete bidrag og uden for lukkede forventninger – er de undervisningssituationer, der både er klarest definerede, men samtidig mest åbne hvad angår svarmuligheder. Dette ser ud til at hænge sammen med, at det faglige tema gøres tydeligt af læreren. Et eksempel på dette er, da læreren indleder forløbet om migration med et oplæg (se PowerPoint-dias fra oplægget i bilagssamlingen bagest i rapporten), hvor der peges på mange former for migration. Læreren bruger sig selv som eksempel, men tager afsæt i noget mere generelt:

Lærer: Når man kom ind til byerne så fik man arbejde. Det gjorde man på fabrikker. Arbejdet på fabrikker var meget tit noget der foregik på den her måde. Det var maskiner man stod og arbejdede ved, man producerede ting. Enten producerede man færdige ting eller man producerede det der hedder halvfabrikata dvs. varer der så skulle samles til at være noget andet. Det kunne være varer der skulle samles til at være en mejetærsker det kunne være varer der skulle samles.. eller æg der skulle sorteres. Men I kan godt se ... den der maskine, den kunne gøre arbejdet hvor man måske skulle have mange flere folk stående i gang i gamle dage. [roder med teknik] Yes.. På et tidspunkt blev byerne selvfølgelig mættet. Men faktisk i dag flytter man stadigvæk til byerne. Jeg flyttede

f.eks. til København fra Fyn. Jeg ved ikke erhm ... er der nogen af jeres familier der nogensinde har boet udenfor København? Magnus?

Magnus: Min familie har boet på Bornholm.

Lærer: Bornholm. Ved du hvorfor din familie flyttede til København. Eller noget af din familie flyttede til København...Nej? Mathilde?

Mathilde: Min mor har boet på Grønland, så har hun boet i Jylland .. [Uforståeligt]

Lærer: Ja.. Ved du hvorfor din mor flyttede til København?

Mathilde: Det ved jeg ikke. Måske for at opleve noget?

Lærer: Ja.. Det kunne godt være en årsag til ... men hov undskyld ... Michelle jeg så ikke lige din finger.

Michelle: Ja ja ... min mor hun er opvokset på Bornholm.

Lærer: På Bornholm også ... ja. Og ved du hvorfor hun er flyttet til Kbh.

Michelle: Nej, ja jeg tror det er fordi hun skulle have sådan et arbejde.

Lærer: Ja.. Rigtigt tit så flytter vi hen til storbyerne pga. arbejde. Det var også det man gjorde i gamle dage. Jeg flyttede til København fordi jeg syntes det er da en by hvor der er noget at opleve i. Der sker da noget i København. Der er også rigtig mange der flytter til storbyerne pga. uddannelse. Hvis man nu kunne tænke sig en meget speciel uddannelse eller gå på universitet f.eks. hvor er man så nødt til at flytte hen?

Magnus: Kbh?

Lærer: Tja-jaaah.

Alif: Ind til byen.

Lærer: Ind til byen.. Fordi de store uddannelsessteder de ligger selvfølgelig inde i byerne. Hvad med uden ... vrøvl.. Hvad med den anden vej? Er der nogen ... kender i nogen der er flyttet fra byen ud på landet eller væk fra byen? [..]

Lærer: Juani?

Juani: Erhm min moster hun flyttede fra Kbh ud til ud til landet et eller andet sted.

Lærer: Ja. Hun flyttede fra Kbh til landet. Ved du hvorfor hun gjorde det?

Juani: Nej ikke rigtigt.

Det er også i forbindelse med dette oplæg at Rashida inddrager Kashmir-konflikten, som Jens skildrer det i forløbsbeskrivelsen.

En af aktionsforskningsgruppens vurderinger er, at undervisningssituationerne lever mindre godt op til intentionerne, når kravene til elevernes medvirken bliver for uklare, og det gør de f.eks., når 'refleksion' over 'noget personligt' forventes, uden at det er nærmere defineret, hvorfor dette skal ske, og uden at det er konkret formuleret som forbundet til fag og faglighed. I aktionsforskergruppen har der i forlængelse heraf været diskussioner om, hvorvidt naturvidenskabelig skolefaglighed i denne sammenhæng kunne inspirere humanistisk skolefaglighed.

Naturfagene som inspiration for de humanistiske skolefag?

I forløbet om lys og astronomi viser der sig nemlig en anden slags faglighed end det, der ellers ofte ifølge lærerne i projektet er de naturfaglige fags ry. En faglighed, hvor der altid kun er 'rigtige' eller 'forkerte' svar. Omvendt siges der om de humanistiske fag, at her skal man bare have en mening, uden at denne behøver blive kvalificeret nærmere. Men som Lise anfører i forløbsbeskrivelsen, kan den faglighed, som hun efterspørger, også anskues som meget tæt på den faglighed, som efterspørges i forløbet om samtidskunst, hvor eleverne skal beskrive og forholde sig til kunst i udstillingslokaler og i byrummet.

Uanset hvor udbredte disse forestillinger og fordomme lærere imellem måtte være, har det i projektet været et vigtigt spørgsmål, om der i de humanistiske fag, når de er på arbejde i klasserummet, til tider praktiseres for løse definitioner af og krav til stillingtagen og elevbidrag, på en måde, hvor eleverne skal have særlige forudsætninger hjemmefra for at kunne levere varen. Og hvornår forsøg på præcisering ender med at lukke og f.eks. forudbestille bestemte erfaringer af eleverne.

Nyere forskning tyder på, at humanistiske fag i højere grad end f.eks. naturfaglige er steder, hvor f.eks. 'kultur møder' og 'integration' er temaer, og at elever, der er minoriserede, derfor bliver et tema, samtidig med at undervisningen i højere grad fokuserer på 'at integrere' dem (Haas 2001, Moldenhawer 2007, Buchardt 2008, Bissenbakker Frederiksen 2008). En overeksponering, der kan medvirke til minorisering.

I sammenhæng hermed har det været interessant at diskutere, om undervisningsforløbet om lys og astronomi – et forløb, der netop ikke var tænkt som særligt interkulturelt eller transnationalt farvet – alligevel kan levere nogle bud på, hvordan elevs forskellige erfaringer kan komme i spil. Kan

'kulturfagene' lære af 'naturfagene', når skolen arbejder med 'kultur' med elever?

Elever, der bruger eleverfaring

I undervisningsforløbet om lys og astronomi viser arbejdet med mindmaps en måde at arbejde med erfaring, hvor denne ikke fungerer som en forudsætning for faglighed, sådan at den bliver en begrænsning, hvis den ikke kan leveres i forventet form. Snarere bliver elevers sproglige erfaringer gjort til en måde, de selv skal arbejde fagligt på. 'Kultur' bliver altså her til et begreb om sprog: forskellige måder at rubricere og betragte virkeligheden på.

Kaster man et blik på elevernes mindmaps, dukker der både "engle", "gud", "solcentre" og "kærlighed" op på måder, der blander sig på kryds og tværs i forhold til elevernes baggrund. "Engle" og "kærlighed" forekommer f.eks. blandt alle elever, og "gud" dukker ikke specielt oftere op hos såkaldt 'muslimske elever' end hos andre. Storbyrummet med dets mange kulturaliteter, f.eks. "fritter" (ud fra konteksten formodentlig pomfritter og ikke fritidshjem), blander sig med fysikfaglige udtryk. Derfra sorteres ordene fælles i kategorier. Det er med andre ord færdigheder i og forståelse af sondringer og forskelle, der trænes som et fælles fagligt anliggende:

Lærer: Sidste gang der talte vi om lys

Elev/pige: og øjet

Lærer: I skal være rare at række hånden op..I skulle lave et mindmap om lys..alle de ord har jeg skrevet sammen til en liste....og den liste skal vi kigge på nu.. Og det .. I skal afgøre om ordene hører til i Fysik eller måske et helt andet sted, og om nogle af ordene betyder det samme...fordi vi skal også prøve at ordne de ord I har skrevet. Start lige med at læse listen igennem..og så må I gerne arbejde sammen to og to..

...

Lærer: Ordet alarm, du får ordet..

Gülay: jeg har ikke skrevet noget , jeg kunne ikke finde noget til alarm..

Lærer: Kunne du komme i tanke..er der nogle af jer andre der kunne komme i tanker om ordet alarm..

Adam: biler..batteri, alarm, bilalarm

Rubina: [Uforståeligt]

Flere elever: røgalarm

Lærer: Natasja, du får ordet bil

Natasja: ja, det kan godt bruges i Fysik

Lærer: man kunne også bruge.. Sofie CO₂, kender du ordet

Sofie:...det med lysene..jeg ved ikke hvordan man skal forklare det..

Lærer: du er godt i gang

Sofie:tænder et fyrfadslys.. gas ud over..

Lærer: det er fuldstændig rigtigt, at der er det forsøg...vil du forklare, Magnus

Magnus: ordet det er kuldioxid, og det som Sofie snakker om er det forsøg hvor vi brændte et lys op i sådan en ting, og så kom det op i en slange...det lyder bedre inde i mit hoved

Adam: kobbersulfat

Lærer: det som Sofie sagde meget kort er at hvis vi tænder et lys, og så sætter en glasskål henover så går lyset ud, hvorfor går lyset ud? Det ved Rubina

Fysik og Historie sammenlignet

Da forløbet om 'det islamiske rige' lægges om, som Jens i stedet vælger at gøre, er det sammenligneligt med brugen af hverdagserfaring i Fysik. Det lykkes ikke at arbejde med kildekritik ud fra noget 'fremmed i tid' (middelalderlige riger), hvor selv banalt forventelige elevbidrag udeblev: Det er Jens' opfattelse, at stort set alle elever kunne svare på, hvad en imam er, men ingen elever ville (længere) bidrage. I stedet knyttes der an til noget, som stort set alle elever er bekendt med fra hverdags- og community-konteksten, nemlig SMS og chat, og dette bliver afsættet for at gennemgå forskellige billeder af religionerne, og hvordan man fagligt kan forholde sig til dem som netop forskellige billeder. Man kan sige, at erfaringsdimensionen nu hentes i en fælles ungdomskulturalitet, hvor det kulturelle er en praksis og ikke noget 'indre' og 'åndeligt'.

Fælles for begge undervisningsforløb er, at de opererer med en forestilling om elevers *tavse viden* (Polanyi 1966) på et meget konkret plan. Lise anfører, at eleverne faktisk har en masse fysikerfaring, som de ikke ved, at de har:

Mange elever i klassen udtrykker mange erfaringer og viden, som baserer sig på det naturvidenskabelige. De ved det bare ikke. Som klasse er de heldigvis ikke præget af den holdning, som hedder "Fysik? Det forstår jeg ikke". At lige meget hvad du som lærer siger, så forstår de det

ikke. At være i fysiklokalet er at overskride en kulturel grænse, i højere grad end i forhold til biologilokalet. (Forløbsbeskrivelse, Kap. 2.5)

Samtidig defineres 'kultur' og 'kulturelle grænser' som noget, der kan knytte sig til fag. Sammenligninger af forløbene i Fysik og Historie tydeliggør også forskelle i organiseringen af relationen mellem elev og indhold. Lises tale om undervisning præges i overvejende grad af, at eleverne skal *ind i fagligheden*, erobre den og gøre sig erfaringer i den. Hun anfører, at dette gerne i undervisningen skal relateres til at tage stilling til egen omverden i betydningen 'samfund', men at det kan blive et problem, hvis balancen tipper, og der går 'selviscenesættelse' i den:

Det, det der kan være svært, og som man kunne savne, og som kunne være en fordel for naturfagene, det er, at du havde nogen flere diskussioner og debatter i forhold til den samfundsmæssige betydning af nogen af de ting, man gør. Og det er noget, elever rigtig gerne vil lave, sådan nogle paneler, nogle drøftelser, nogle diskussioner. Fordi så kommer de også selv på og skal sidde og gøre nogen ting. Og det kan være fint, men jeg kan også se, at det er noget af det, som bliver for meget, altså kun bliver selviscenesættende, og så taber vi fuldstændigt fælles fokus i forhold til det, vi rent fagligt skulle lære. Så det er lidt sådan noget med balance. (Lise, interview)

De planlægningsmæssige overvejelser om forløbene i Historie præges sammenlignet hermed i højere grad af, at indholdet skal personliggøres. Eleverne skal lære at se ikke bare deres omverden, men også 'sig selv' i en relativ kontekst. Som en måde at inddrage også normalt mindre bidragende elever på vælges der et indhold, som "skulle have som udgangspunkt, at alle eleverne skulle kunne inddrages", og dette tænkes at være "deres egen og deres families historie". På denne vis handler relationen mellem indhold og elever i forløbene i Historie måske mere om, at curriculum skal inderliggøres, i hvert fald på intentionsplanet. Indholdet skal (også) findes inde i eleverne og i deres personlige historie. Eller som Jens udtrykker det: "Curriculum skulle møde dem, hvor de end måtte befinde sig, og nå på tværs af kulturelle, sociale og nationale skel". (Jens, forløbsbeskrivelse)

Mulighederne i forløbene i Fysik og Historie

Fokus på eleverne som personer og på deres intimsfære er som anført gennemgående i nyere dansk pædagogik. Spørgsmålet er, i hvilken grad dette er mere markant i f.eks. humanistisk fagdidaktik. Her har slogans om mennesket som 'Historieskabende såvel som Historieskabt' og om 'den religiøse dimensions betydning for menneskers livsforståelse' sat fokus på fagenes bidrag til

elevens identitetsudvikling og medvirket til at gøre elevens person og erfaring til en central didaktisk kategori (Jensen 2003, Buchardt 2008). Dog er der i forhold til undervisningsforløbene i Fysik og Historie muligvis mere tale om en forskel i, hvordan man taler *om* dannelsesmål, end om forskelle i hensigt og praktikker, som det tager sig ud i planlægning, organisering og udførelse af undervisningsforløbene.

Forløbene peger på, at 'kultur' ikke behøver at blive til forestillinger om bestemte essensmættede kulturer, der personificeres med elever, når planlægning og principper bliver til undervisningssituationer og dermed forbindes til 'elever' og 'deres erfaring'. Heller ikke når interkulturelle og transnationale didaktiske intentioner søges omsat.

Kap 3.6: Andetsprogsdimensionen i projektet og dets aktioner.

En kritisk kommentar v/ Liv Fabrin

Kategorien 'tosprogede elever' benyttes, som det er fremgået, hyppigt i forbindelse med undervisningsforløb og refleksioner i aktionsforskningsprojektet, når det diskuteres, hvordan undervisningen kan præges i en interkulturel og transnational retning. Som anført i Del 1 bruges kategorien 'tosprogede elever' som en samlebetegnelse. 'Tosprogede' er en kategori, en elevgruppe, som tiltagene i aktionsforskningsprojektet i et eller andet omfang ser ud til at rette sig imod, idet 'tosprogede' ses som sammenfaldende med 'etniske minoritetsbørn', 'muslimske elever' eller 'elever med anden etnisk baggrund end dansk'. I forlængelse af interkulturelle idealer og i erkendelse af, at læreplanen typisk henvender sig til majoriserede elever og bygger på monokulturelle tilgange, søges undervisningen i aktionsforskningsprojektets forløb udformet på en måde, som henvender sig til alle elever, således at alle elever har lige stor chance for at få udbytte af den. Dermed kommer minoriserede elever i fokus, ofte som italesættelser af 'tosprogede elever'. I betragtning af dette kan man overveje fraværet af et fokus på sprog, tøsprogethed og andetsprogpædagogik i projektet. Den sproglige og sprogpædagogiske dimension af undervisningen ser nemlig ikke ud til at være genstand for debat, når temaet er interkulturalitet og transnationale perspektiver.

Man kunne hævde, at interkulturelle eller transnationale tiltag meget vel kunne dreje sig om f.eks. at arbejde med tolkning i forhold til forældresamarbejde, med integration af flersprogethed i undervisningen eller med et emne som f.eks. multietnolekt. Selvom en del af eleverne formodes at have et andet førstesprog end dansk, giver dette ikke anledning til nogen tiltag i regi af aktionsforskningsprojektet, hverken fra forsker- eller fra lærerside. Ej heller indgår det i projektets opdrag, som projektleder og rekvirent har fastlagt det. Dette kan skyldes et forsøg på netop at udforske en anden side af håndtering af forskellighed i skolen end håndtering af forskelle i sproglige erfaringer. Men fraværet af et sprogpædagogisk greb om sproglig forskel er ikke problemfrit.

I praksis arbejdes der imidlertid i flere af aktionsforløbene tydeligvis med sprog i undervisningen på en måde, som er i overensstemmelse med anbefalinger til, hvordan dansk som andetsprog kan integreres som en dimension i den almindelige fagundervisning. Det gælder f.eks. for forløbet om lys og astronomi, hvor der bl.a. arbejdes med ordforråd og det, man i andetsprogpædagogiske

sammenhænge ville kalde for førfaglige ord. Et andet eksempel er det litteraturpædagogiske forløb om *Skammerens datter*, hvor læreren ser ud til ret systematisk at tage idiomatiske udtryk, flertydige udtryk, ordsprog og vendinger op og bruger en del tid på at afklare dem med eleverne. I det følgende uddrag af en klasserumskonversation taler læreren f.eks. med eleverne om betydningen af udtrykket ”at få blikket”. Læreren forklarer udtrykket ved at henvise til en situation i skolen, som er velkendt for eleverne:

Lærer: Man kan få blikket.. hvad sker der med en når man får blikket eller for en.. Ibrahim

Ibrahim: altså.. jeg tror jeg har skrevet sådan.. en kigger skævt på en anden sådan.. lige ind i den andens øjne

Lærer: at man kigger skævt ja hvad mener du med at kigge skævt til en

Ibrahim: sådan.. lidt dumt sådan.. man hader en ligesom

Lærer: det er bestemt ikke positivt tænker jeg vel.. Johanne

Johanne: altså når jeg siger til Lau min lillebror at der er noget han ikke må så sender han mig også sådan.. et blik rigtig skulende blik til mig (ler lidt)

Lærer: (ler) så får du blikket

Johanne: ja

Lærer: okay

Johanne: det kom jeg til at tænke på

Gustav: man får bare skammerblikket

Lærer: Gustav.. Thea

Thea: altså jeg tror også det sådan.. .. dødsblik eller hvad man kalder det hvis nogen er sur på.. så sender man lige blikket

Lærer: yes yes I har garanteret også prøvet det de fleste af jer i timerne hvis en lærer står og snakker eller en klassekammerat er ved at snakke at så ryger lærerens blik lige hen (fløjter) har I prøvet det?

Elev: sjovt

Elev: mange gange

Elev: ja

Lærer: mange gange (ler) og få blikket.. alt for mange gange..hvad betyder det? Hvis en lærer lige gør det?

Elev: ti stille eller hold din kæft

Systematisk at gøre sproget til genstand for undersøgelse er en måde, hvorpå man kan arbejde med det, som andetsprogs-pædagogikken fremhæver som sproglig opmærksomhed til gavn for alle elever i klasserummet, men her er der altså tale om, at der praktiseres en strategi, som ikke italesættes som interkulturel og dermed som noget, der har at gøre med aktionsforskningsprojektet.

Dette peger på en karakteristisk opdeling mellem 'sprog', 'kultur' og 'social baggrund', som er til stede i projektet, når der skrives og tales om eleverne. Det viser sig f.eks. i det følgende udsagn:

I og med at der jo er en del elever i klassen. Eller der er flere elever i klassen, for hvem det danske sprog er en udfordring, ik. Så har jeg naturligvis tænkt på, hvad skal jeg gøre, hvad skal jeg gøre, hvad skal jeg gøre, for at få de elever med. Og har tænkt meget over om, om det er kultur eller social klasse eller sprog, der ligesom udgør den største hindring. (Lærerinterview)

Man kan hævde, at disse kategorier; 'kultur', 'sprog' og 'social klasse' almindeligvis bruges sammenhængende, lapper ind over hinanden, at de måske endda udskiftes for hinanden i en associationskæde, således at f.eks. dårlig 'social baggrund', 'anden etnisk baggrund' og 'tosproget' bliver sammenfaldende kategorier. Et stærkt fokus på mangler hos elever, hvad angår sprog, og hvad angår deres forældres ressourcer, kan i forlængelse af dette være udtryk for en problematisering på baggrund af 'etnicitet' eller 'kultur'.

Der er altså tale om både en adskillelse af kategorier og en sammenblanding, som er værd at lægge mærke til. I projektet ser der ud til at være en tilsvarende opdeling, når det kommer til, hvad der forstås som interkulturel pædagogik eller transnationale perspektiver. Mens 'social baggrund' og 'kultur' forbindes med dette interkulturelle felt, optræder kategorien 'sprog' ('tosprogede') primært som tegn på anderledes kultur eller social baggrund. Arbejdet med sprog, herunder andetsprog og modersmål, henvises i praksis til andre områder, f.eks. som en anden side af danskfagets faglighed end den, der anses for relevant i projektet, eller til området Dansk som andetsprog som et særligt afgrænset område.

Væsentligt er det her, at den opdeling, som kan findes i f.eks. forløbsbeskrivelser, er helt på linje med den rammedefinition af interkulturel undervisning, som aktionsforskningsprojektet arbejder med. Det felt af traditioner for pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed, som projektet har ladet sig inspirere af, fokuserer mindre på kultur som 'sprog' og mere på kultur som

‘væremåder’ eller ‘forskelshierarki’. ‘Tosproget’ kan i denne sammenhæng glide over til at optræde som en kategori, der handler om ‘at være’ eller ‘opføre sig’ anderledes.

I forlængelse af dette kan man stille spørgsmålet, om de interkulturelle undervisningsvisioners fokus på ‘kultur’ kommer til at skygge for et fokus på ‘sprog’ i dets mange dimensioner. Og dermed måske indirekte bidrage til en minorisering af elever, der ikke er etsprogede med dansk som modersmål. Denne ‘skyggeeffekt’ gælder, når fokus er på kultur som væremåder, traditioner og tankemønstre, men kan også gøre sig gældende, når fokus er på kritik og dekonstruktion af brugen af kategorien ‘kultur’. Andre problemer og muligheder her ufortalt ser de undervisningsforløb, som umiddelbart integrerer sproglige dimensioner mest eksplicit i undervisningen, ud til at være dem, der er mindst præget af interkulturel ‘dannelsesstænkning’ af filosofisk art og mere af tænkning i færdigheder som vej til lighed og dannelse.

Del 4: Muligheder og udfordringer

v/ Mette Buchardt

Som det er fremgået af denne rapport, har aktionsforskningsprojektet bevæget sig i et krydsfelt af pædagogiske strategier, politiserede, omdebatterede betegnelser, begreber og praksisser, gamle og nye handle måder, der griber ind i hinanden med stor kompleksitet til følge. I det foregående har vi vist, hvordan et udsnit af denne kompleksitet kan udlægges i en række temaer, hvoraf nogle er at forstå som skismaer og derfor også dilemmaer, som tegner sig for lærernes arbejde med forskel og forskellighed i klasserummet. I det følgende vil vi opsummere og skitsere nogle af de muligheder og udfordringer, som er kommet til syne gennem aktionsforskningsprojektet.

I projektet har fire lærere og en forsker på en eksperimenterende måde beskæftiget sig med, hvordan man kan udvikle undervisningspraksis i de humanistiske fag – 'kulturfagene' – i en retning, der inddrager interkulturelle og transnationale perspektiver. Dette blev som udgangspunkt forstået som det at trække på et felt af angelsaksiske traditioner for pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed i et klasserum, der ikke bare er et rum for elevernes læreprocesser. Klasserummet er blevet set som et samfundsmæssigt rum præget af heterogenitet og kulturel pluralisme; som en del af en globaliseret verden, hvor migration og transnationalitet er et vilkår for alle. Mere præcist blev interkulturel undervisning og transnationale perspektiver defineret som en undervisning, der kan repræsentere og introducere til mange former for kultur i og uden for Danmark uden at kulturalisere og knytte særlige forventninger til henholdsvis majoriserede og minoriserede elever, men samtidig give alle elever mulighed for selv at bidrage aktivt og undersøgende.

Ved at igangsætte reformerende handlinger forsøgte projektgruppen både at forandre praksis, men også at blive klogere på den ved at observere praksis og ved at reflektere over processen. Aktionsforskningen blev i den forbindelse brugt som en didaktisk proces for lærerne selv. Forløbet skulle udfordre både praktikere og praksis. Der skulle produceres konkrete aktioner, men samtidig åbnes for nye måder at se, beskrive og forstå udfordringer og problemer på i området for interkulturel undervisning. Dette med henblik på at etablere nye handlemuligheder og nye forståelser, som kan bidrage til at videreudvikle den pædagogiske praksis på området.

Aktionsforskningsprojekter som dette producerer ikke mere eller mindre entydige resultater, der kan implementeres i eller overføres til enhver anden situation i skolen. Det repræsenterer et ekstraordinært rum, hvor tingene kan gøres anderledes, end de plejer at blive gjort. Vi kan derfor heller ikke på baggrund af aktionsforskningsprojektet pege på konkrete måder, hvorpå man kan implementere interkulturel undervisning og transnationale perspektiver. Men ved at vise nogle af de muligheder og udfordringer, som er kommet til syne gennem projektet, kan vi forsigtigt nærme os nogle bud på, hvordan undervisning kan præges i en interkulturel og transnational retning, sådan som det tegner sig ud fra projektets aktioner.

Nutidsorientering som tilgang til transnational og cultural literacy

Først og fremmest vil vi fremhæve det at tage udgangspunkt i den konkrete, aktuelle situation i klasserummet, i skolen, i samtiden. Der, hvor der har vist sig åbninger og nye muligheder i aktionsforskningsprojektets praktiserede undervisning, har været, når lærerne på forskellig vis har orienteret sig efter at forankre undervisningen i forhold til den komplekse virkelighed, eleverne i klassen aktuelt kan siges at befinde sig i: i klassen, i skolen, i det danske samfund, i verden. Et væsentligt skisma, som har vist sig gennem aktionsforskningsprojektet, er, hvordan lærere, i forlængelse af idealer fra dominerende pædagogiske teorier og fra traditionerne for pædagogiske strategier til håndtering af forskel og forskellighed, kan tage udgangspunkt i, inddrage og basere sig på elevernes erfaringsverden uden samtidig at presse dem ned i nogle forudbestemte skabeloner eller kategorier, som f.eks. risikerer at (re)producere deres status som minoriserede eller majoriserede i samfundet.

I aktionerne har nutidsorienteringen taget sig forskelligt ud. F.eks. som et fokus på lærerens spørgepraksis og måde at være nærværende på i forhold til eleverne i undervisningssituationen. Det var bl.a. et spørgsmål om at tale mindre, lytte mere og at stille mere åbne spørgsmål, sådan som de litteraturpædagogiske forløb bestræbte sig på, i 2. Aktion på mellemtrinnet og i udskoling. På den måde skulle eleverne gives bedre adgang til at bidrage og læreren bedre adgang til at kunne inddrage elevernes virkelighed i undervisningen. Det kan man kalde at arbejde med mikropraktikker. Spørgeparten flyttes i nogen grad fra læreren til eleverne, og lærerens rolle bliver faglig sparring hertil. Ligeledes bliver lærerens spørgepraksis lige så meget til en lyttepraksis. En nærmest banalt enkel, men alligevel vanskelig erkendelse og praktisk tilgang til at prøve at omgå

allerede etablerede forventninger og forestillinger om, hvem eleverne 'er', og på den måde åbne op for en mere kompleks virkelighed.

Set i et interkulturelt forandringsperspektiv kan der nemlig være det problem ved at arbejde med 'kultur' forstået som forskellighed i baggrund, og ved gængse kulturforklaringer, at man kan komme til at overse den konkrete, nutidige, aktuelle situation samt det fælles kulturelle for københavnske elever til fordel for forklaringer, der peger ud af skolen ved at fokusere på, hvor nogle elever synes at være *forskellige* i den forstand, at de afviger negativt fra skolens normer og forventninger om en god elev. En meget stærk orientering mod fortiden i form af elevens families 'rødder' eller mod forhold uden for skoletiden i form af elevernes sociale og familiemæssige forhold indebærer en risiko for, at lærerne ser sig magtesløse i forhold til at skabe forandring. En høj grad af orientering mod den aktuelle kontekst, som elever og lærere befinder sig i, når de er i skolen, indebærer derimod små forandringsmuligheder, da der bl.a. kan sættes ind i forhold til relationerne i klasserummet. Mellem lærere og elever, mellem elever indbyrdes og mellem elever, lærere og det indhold, som undervisningen drejer sig om.

Yderligere kan der være det problem med bestræbelser, der på multikulturalistisk vis vil inddrage elevernes 'kultur' forstået som en essentiel identitet baseret på ophav eller oprindelse i et land eller en social klasse, at lærerne ganske enkelt tager fejl i deres forventninger til eleven. Som vi har været inde på i Del 3, giver flere af lærerne eksempler på steder, hvor dette sker på trods af deres intentioner. Inden for nyere kulturteori, som definitionen af interkulturelle og transnationale perspektiver i projektet trækker på, er det en afgørende indsigt, at man ikke kan generalisere kultur eller forvente, at kultur fungerer determinerende på den måde, at enkelte individer optræder som repræsentanter for kulturer eller etniske grupper. Selvom det selvsagt kan være en fordel for lærere bevidst at arbejde med egne transnationale og interkulturelle kompetencer ved konstant at udvide egne referencerammer i forhold til 'kulturlighed' i verden i dag såvel som historisk, indebærer interkulturelle og transnationale perspektiver ikke, at man automatisk kan forudsige eller vide noget om bestemte elevers erfaringer, viden eller forudsætninger på baggrund af 'kultur'. Dette må man snarere søge indsigt i ved at fokusere på eleven i den aktuelle kontekst af undervisningspraksis, hvilket i flere af aktionsforløbene viser sig at være noget, der kræver nærvær, opmærksomhed og mod til at lytte og være langsom.

Dette kan som sagt lyde banalt, men det er ingen selvfølgelighed i undervisningspraksis, når den tilmed finder sted i en travl skolehverdag. Praksis er, som flere uddannelsessociologer har påpeget, bl.a. kendetegnet ved rutinisering og en form for handletvang, der indebærer, at bestemte måder nærmest automatiseres og derfor kan være vanskelige overhovedet at få øje på (f.eks. Callewaert & Nilsson 1979, Mottelson 2003). Klasserumsforskningens indsigt i, at undervisning ofte baseres på en styregruppe blandt eleverne, er bare et af eksemplerne på en rutine, som også gjorde sig gældende for lærere i projektgruppen, men som de blev overraskede over, da dette mønster blev synliggjort ved at udføre undervisningsobservationer og efterfølgende undersøge det datamateriale, som fremkom. At stille spørgsmål på en bestemt måde, 'lukke ned' for elevbidrag eller svare på vegne af eleverne er ligeledes eksempler fra aktionsforskningsprojektet på måder at praktisere undervisning på, som kan være blevet rutinerede. Ligeledes kan det at basere undervisningen på hjemmearbejde i form af lektier være blevet en etableret skolenorm, som dette forekommer vanskeligt at sætte spørgsmålstegn ved i den daglige planlægning. I et af aktionsforskningsprojektets forløb gav det at undlade lektier nye muligheder for at inddrage elever i undervisningen.

Kategorien 'kultur'

Et af de træk, der går igen som en problematik i aktionerne, er den praktiske brug af kategorien 'kultur', der til dels reproduceres pga. aktionsforskningsprojektets opdrag og de traditioner, som aktionerne lader sig inspirere af. Den indholdsudfyldes i praksis ikke mindst som en forskel i social baggrund. Problemet med kulturkategoriens fylde i projektet er bl.a., at et fokus på 'sprog', herunder tosprogethed og andetsprogstilegnelse, synes at glide ud. Det er imidlertid tydeligt, at kulturkategorien har noget at gøre i en skolehverdag. Den kan siges at være en af de magtfulde kategorier, som det ikke er til at komme udenom at skulle forholde sig til. Dette kan næppe forstås uden at medtænke den samfundsmæssige overopmærksomhed på 'kulturforskelle' og på lærere, på folkeskolen og på 'tosprogede elever'. Det sætter sig bl.a. igennem i klasserummet i form af en mere eller mindre diffus optagethed blandt lærere og elever på dette opmærksomhedsfelt, herunder en optagethed af racisme, også når den placeres 'et andet sted', som f.eks. en by i provinsen. Man kan måske sige, at når elevernes baggrund og oprindelse bliver mere interessant end deres nutidige erfaringer og aktuelle vilkår for læring, så kan det ikke forklares uden at være opmærksom på, at samfundets kampe om viden og sociale relationer også spiller ind i læreres og elevers fælles liv i klassen. Overførsel af undervisningsideologier og læringsteknologier med 'universelle' ambitioner,

der i nogen udstrækning udstråler generel værdi og virkekraft, som f.eks. både 'interkulturel undervisning' og 'cooperative learning', er i den sammenhæng ikke uproblematisk, hvis man forventer, at disse ideologier og teknologier umiddelbart virker.

Alle forbehold i projektopdraget til trods kan man sige, at aktionsforskningsprojektet selv lægger op til en eller anden grad af implementering ved at fokusere på traditioner for håndtering af forskel og forskellighed, som har taget form i bestemte idealer og programmer. Her er det vigtigt at huske, at kategorier som 'kultur' som nævnt er magtfulde, og deres slagside forsvinder ikke, fordi man implementerer et program. Skolen står ikke uden for samfundet, så man må forvente, at den er præget af de samme aktuelle eller generelle problemstillinger og mekanismer, som så skal håndteres i en skolekontekst. Lærere og elever kan ikke bare 'slukke' for dem.

Byrum, medier og skolekultur som fælles hybride erfaringer og afsæt for undervisning

I forbindelse med dette problemfelt er der dog netop i det, vi kalder nutidsorientering, åbninger for at udvikle måder til at arbejde med transnational og cultural literacy i klasserummet. Projektets aktioner synliggør nemlig, at der ligger åbninger i at tage udgangspunkt i noget konkret, materielt, velkendt og fælles fra elevernes omgivelser, f.eks. i form af det kvarter og den by, som omgiver dem. Vinklen i et af forløbene var netop, at erfaringen af urbanitet og en migrationshistorie i bred forstand kan siges at være et fælles vilkår for alle eleverne, om end det selvfølgelig erfares forskelligt af den enkelte. Med forbehold for det, at et fokus på en kosmopolitisk byidentitet kan reproducere et hierarki, ikke mindst hvis skellet mellem land og by kobles til elevernes baggrund, er en af vejene at gå at tage udgangspunkt i sådanne aktuelle nutidsfællesskaber, som f.eks. knytter an til det lokale kvarter.

En forsigtig anbefaling inspireret af undervisningsforløbene i Fysik og Historie kunne være at fokusere mere på erfaringer i form af *fælles erfaringer* fra ikke bare 'storbyliv', men også f.eks. 'ungdomsliv' og 'skoleliv' og her at fokusere på konkrete, og i mindre grad at efterspørge erfaringer som abstrakte og som personligt og kulturelt differentierede. I den forbindelse kunne f.eks. også sprog forstås ikke bare som diversitet mellem eleverne, der angår førstesprog, men også som fælles træk f.eks. i form af en tematisering af multietnolekt og andet gruppesprog (Quist 2005).

Det at knytte an til fælles nutidserfaringer som f.eks. ungdomskulturens medier viste sig at være noget, der vakte genklang hos eleverne. At trække på viden og sprog fra en aktuell og for alle elever

genkendelig skolekultur fremstår således som en mulighed for at tage afsæt i eleverfaringer uden at forfalde til kulturaliseringer.

Som vi har peget på i Del 3, kan det at inddrage elevernes eventuelle 'modstand' mod elementer i undervisningen også fungere som en åbning imod anerkendelse af eleverfaringer og samfundsmæssig kompleksitet. I det aktuelle eksempel, hvor eleven Adam oplever racisme og desuden ironiserer over emnet 'kulturel identitet'/'andengenerationsindvandrere', kunne det handle om at inddrage temaet racisme som noget, der er en del af den sociale virkelighed i verden, og bidrage til at nuancere elevernes forståelse af begrebet samt deres kritiske stillingtagen. Det antiracistiske magtsensitive element kunne på denne måde indgå i arbejdet med transnational og cultural literacy. Oplevelse af racisme kunne være et indhold med elever.

Som også Historie-forløbene peger på, kan kritisk stillingtagen til undervisning; en lærebog, en udstillings temaer, en omvisers eller en lærers udsagn, være en central del af transnational og cultural literacy. I 2. Aktion i Historie på mellemtrinnet afprøves det f.eks., hvordan dekonstruktion af læremidler; grundbøger og hjemmesider kan åbne for kompleksitet ved at relativere 'de store' og 'eurocentriske' 'fortællinger', som også dukker op i lærebøgernes pædagogiserede historieskrivning.

Opsamlende kan vi sige, at der, hvor arbejdet med at transnationalisere og interkulturalisere relationen mellem stof og elever tager sig mest frugtbart ud, er der, hvor undervisningen ligger længst fra lukkede forventninger og kulturaliseringer og tættest på at udnytte elevers konkrete bidrag, dvs. der, hvor kravene har været klare, mest afgrænsede og derfra åbent formuleret. Dette hænger tilsyneladende sammen med undervisningssituationer, hvor det fælles faglige ærinde har været mest tydeligt. Forløbet om samtidskunst lever bedst op til sine visioner, når eleverne skal beskrive og reflektere over et fælles tredje. Forløbet om migration afføder tydelige og spontane elevbidrag, når det faglige tema er tydeligt, dvs. mange former for migration, og hvor læreren forbundet til en klar faglighed inddrager sig selv som eksempel.

En af aktionsforskningsgruppens vurderinger er derimod, at undervisningssituationerne lever mindre godt op til planlægningsintentionerne, når kravene til elevernes medvirken bliver for uklare, og det gør de f.eks., når 'refleksion' over 'noget personligt' forventes, uden at det er nærmere defineret, hvorfor dette skal ske, og uden at det er konkret formuleret som bundet til fag og faglighed. Det er der, situationen bliver uoverskuelig for både lærer og elever. Diskussioner i

aktionsforskergruppen peger på, at naturvidenskabelig skolefaglighed arbejder med kategorisering her kunne inspirere humanistisk skolefaglighed.

At se på undervisning og reflektere sammen over den

Sidst men ikke mindst peger på projektet på, at det se på undervisning og at få tænkt og diskuteret ting er en måde at blive klogere på, hvordan man kan handle interkulturelt i undervisningen. Det er ikke det at bruge eksisterende traditioner til at finde løsninger, som fremhæves af projektets deltagende lærere, men at projektets styrke ligger i en arbejdsform, hvor der er tid til ting, som der ikke er tid til i hverdagen. Ved f.eks. at observere undervisning og selv blive observeret bliver det muligt at opdage små praktikker, der kan forekomme selvfølgelig i hverdagen. Det fremhæves, at projektet gav mulighed for

..at sætte sig ned og få reflekteret over nogle ting og få tænkt over nogle ting, som der ellers ikke er tid til i hverdagen, fordi så kører man bare derudaf med 140 i timen.

..at sidde sammen med nogle få lærere og en udefra, en der spørger ind til tingene. Fordi det savner jeg tit, som lærer, at tiden til at egentlig at sidde og reflektere sammen med nogle andre kolleger over hvad, hvad er det vi laver, og hvorfor gør vi det?

..at prøve at se på, hvad jeg gør i min undervisning, og måske blive rystet lidt. Eller at blive skubbet lidt til.

Desuden fremhæves det, at mødet med andre læreres arbejde, både i form af observationer og diskussioner, kan være en inspiration, når der skal udvikles undervisning. Om sine kolleger siger f.eks. en af deltagerne:

de er jo hamrende gode til at tænke det skridt videre i forhold til, at de tænker 'ud over'. De har en eller anden dannelsesvision om at, at eleverne skal fandme ud og se, hvordan verden hænger sammen, og ikke bare anskue fra deres egen lille navle. Altså de vælger meget større emner. Det er ligesom om, paraplyen er lidt bredere. Hvor der så måske også, på den konto, bliver givet mere luft til, at diskussioner i klassen har lov til at sprede sig mere.

Sådanne aktiviteter fremhæves som noget, der har skudt tankeprocesserne videre.

Ingen lærere fremhæver at have opnået en klar tilgang til interkulturel og transnational praksis. Men heller ingen fremhæver skuffelse over ikke at have opnået det. Hvad, der tales om, er en øget evne til at være nærværende i undervisningspraksisser og i samtaler med elever. Om bedre at turde spørge ind, men også at være bedre til at acceptere og anerkende deres svar. En projektdeltager beretter f.eks. om en samtale med en elev, som projektdeltageren oplever som en ændret samtalepraksis:

Og det siger hun så. Og jeg lader den så være der. Fordi jeg tænker selvfølgelig, at uh der ligger noget bag. Altså mine fordomme siger mig, at det kan være, der ligger noget kulturelt, religiøst forbundet med det. Men jeg ved ikke, om der er det, jeg ved det simpelthen ikke. Og måske er det også skide lige meget. Fordi nu har hun fortalt mig, hvad det er, og så må jeg stille mig tilfreds med det. Altså..jeg må på en eller anden måde tage den forklaring, og så hvis jeg vil gå mere i dybden, så må jeg stille nogen spørgsmål, som går lidt til dem, men uden at pådutte dem noget. Det synes jeg faktisk, at jeg har fået ud af det.. at få dem til at formulere sig.

I stedet for evne til at håndtere færdige programmer er det udviklingen af, hvad man kan kalde et bedre didaktisk beredskab, der fremhæves som et konkret deltagerudbytte af projektet. Som en af lærerne udtrykker det:

Igennem de forskellige tankeprocesser synes jeg, at jeg er kommet nærmere min egen opfattelse af en interkulturel tilgang. Det har ikke nødvendigvis gjort det lettere, fordi at området bliver ved med at brede sig ud.. Men det har måske gjort mig bedre i stand til at vælge noget ud, noget som måske kan bryde med nogen af de hierarkier, der er i klassen. At sige, at det kunne jeg godt tænke mig, og så ved jeg måske bedre, hvad det er på bekostning af. Der var jeg ikke nået hen, før projektet, kan man sige.

Med disse ord kan man sige, at det frem for alt er historier om at udvikle fornemmelser af, hvad der kan udvælges, hvad man kunne tænke sig, og hvad det sker på bekostning af; historier om visioner, dilemmaer, begrænsninger og muligheder, når man som lærer bevæger sig ind på den interkulturelle pædagogiks felt, som projektet og denne rapport kan fortælle.

Litteratur:

Andersen, P. Ø. 2007: "Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960", Andersen, P. Ø. et al. (eds.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, København: Hans Reitzels Forlag, pp.54-96.

Andersson, B. 2001 [1983]: *Forestillede Fællesskaber*, København: Roskilde Universitetsforlag.

Appadurai, A. 1997: *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Delhi, India: Oxford University Press.

Appiah, K. A. 2006: *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, New York: Norton & Company.

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. 1985: *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*, San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. A. 1989: "Participatory Action Research and Action Science Compared", *American Behavioral Scientist* 32, 5, pp.612-623.

Banks, J. 1986: "Multicultural education and its critics", in Banks, James & Lynch, James (eds.): *Multicultural Education in Western Societies*, Holt, Rinehart & Winston, London, pp.196-203.

Banks, J. & Lynch, J. (eds.) 1986: *Multicultural Education in Western Societies*, London: Holt, Rinehart & Winston.

Bauer, M. & Borg, K. 1976: *Den skjulte læreplan*, København: Unge Pædagoger.

Bayer, M., Buchardt, M. et al. 2004: *Læreres Læring, Aktionsforskning i folkeskolen*, København: Forlaget CVU København & Nordsjælland – KLEO.

Bedard, G. 2000: "Deconstructing Whiteness: Pedagogical Implications for Anti-Racism Education", Sefa Dei, G. J. & Calliste, A. (eds.): *Power, Knowledge and Anti-Racism Education. A Critical Reader*, Halifax: Fernwood Publishing.

Bellack, A. et al. 1966: *The Language of The Classroom*, New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Bernstein, B. 1971: "On Classification and Framing of Educational Knowledge", M.F.D. Young (ed.): *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Knowledge*, London: Cassell & Collier Macmillan, pp.47-69.

- 2001a [2000]: "Pædagogisering af viden: Studier i rekontekstualisering", Chouliaraki, L. & Bayer, M. (eds.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, København: Akademisk Forlag, pp.188-217.
- 2001b [1990]: "Social konstruktion af pædagogisk diskurs", Chouliaraki, L. & Bayer, M. (eds.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, København: Akademisk Forlag, pp.134-184.

- Bhabha, H. K. 1994: *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Bialystok, F. 1997: "Perspectives on the Americanization of Holocaust", Schreier, H. & Heyl, M. (eds.): *Never again! The Holocaust Challenge for Educators*, Hamburg: Krämer.
- Bissenbakker Frederiksen, M. 2008: *Dannelse og dissonanser. En normativitetskritisk undersøgelse af det danskfaglige curriculum's subjektkonstruktioner specielt med henblik på italesættelsen af køn og etnicitet*, ph.d.-afhandling, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Brandt, G. L. 1986: *The Realization of Anti-Racist Teaching*, London: Falmer.
- Buchardt, M. 2006: "'Store Forventninger'. Konstruktion af identitet i multikulturalistisk religionsundervisning", Andersen, P. B. et al. (eds.): *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*, særnummer af *Chaos, Dansk-Norsk Tidsskrift for Religionshistoriske Studier*, København: Museum Tusulanum, pp.263-291.
- 2008: *Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*, ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
 - 2009: "Når muslimskhed pædagogiseres. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation i klasserummet", *Din, Tidsskrift for religion og kultur*, pp.52-71.
- Buchardt, M., Kampmann, J. & Moldenhawer, B. 2006: "Håndtering og italesættelse af forskel og forskellighed – en rejse i uddannelses- og undervisningsstrategier", *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 3/2006, pp.5-13.
- Callewaert, S. & Nilsson, B.-A. 1979: *Samhället, skolan, och skolans inre arbete*, Lund: Lunds Bok- og Tidsskrifts AB.
- Chein, I. 1948: "The Field of Action Research", *The American Psychologist*, 3, pp.43-50.
- Clausen, I. M. 1986: "Den flerkulturelle skole", København: Gyldendal.
- Danelund, J. et al. 1979: *Projekt Skolesprog, Skoledage 1-2*, København: GMT og Unge Pædagoger.
- De los Reyes, P. & Mulinari, D. 2005: *Intersektionalitet – Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*, Malmö: Liber AB.
- Dolin, J. 2008: "Naturvidenskabelig faglighed. Kompetencer, dannelse og kernestof", Ehlers, P. & Volkers, G. (eds.): *Geofaglighed som kompetencer*, København: Geografilærerforeningen for Gymnasiet og HF.
- Dysthe, O. 1997 [1987]: *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*, Aarhus: Klim.

Gilliam, L. 2007: *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*, ph.d.-afhandling, København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Gilroy, P. 2005: *After Empire: Multiculture or Postcolonial Melancholia*. New York: Columbia University Press.

Gitz-Johansen, T. 2003: "Skal vi reparere børnenes "fejl" eller kvalificere deres forskelle? Kompensatorisk eller multikulturel pædagogik", Horst, C. (ed.): *Interkulturel Pædagogik*, Vejle: Kroghs Forlag, pp.199-216.

2006: *Den multikulturelle skole. Integration og sortering*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Goodson, I. F. 1988: *The Making of Curriculum. Collected Essays*, Oxon: RoutledgeFalmer.

- 1992: "On Curriculum Form. Notes Towards a Theory of Curriculum", *Sociology of Education*, vol. 65 (January), pp.66-75.

Griffiths, M. & Troyna, B. (eds.) 1995: *Antiracism, culture and social justice in education*, London: Trentham.

Haas, C. 2001: *Kampen om det demokratiske medborgerskab. Hvordan skal en demokratididaktik se ud ved begyndelsen af det 21. århundrede?*, ph.d.-afhandling, Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Holmen, A. 2006: "Pædagogisk praksis", Karrebæk, Martha Sif (ed.): *Tosprogede børn i det danske samfund*, København, Hans Reitzel, p.204-230.

Holmen, A. & Horst, C. 2005: "På vej mod en interkulturel pædagogik i Danmark", Krejsler, J. et al. (eds.): *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, pp.257-285.

Høie, M. 2001: Om å forske i sin egen eller i andres praksis. I *Nordisk Pedagogik* Vol. 21. nr. 4. 2001, p.263-277.

Jackson, P. 1968: *Life in the classrooms*, Chicago: University of Chicago Press.

Jensen, B. E. 2003: *Historie. Livsverden og fag*, København: Gyldendal.

Kampmann, J. 2003: "Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær", Horst, Christian (ed.): *Interkulturel Pædagogik*, Vejle: Kroghs Forlag, pp.111-126.

- 2007: "Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner", Andersen, P. Ø. et al. (eds.) *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, København: Hans Reitzels Forlag, pp.397-413.

Klafki, W. (1983): "Skolenær curriculum-udvikling som aktionsforskning", *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*, København: Nyt Nordisk Forlag, pp.163-185.

Klette, K. 2002: *Klasseromsforskning – på norsk*, Oslo: Gyldendal.

Krejsler, J. 2004: "Pædagogiske spil med personligheden som indsats. Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke anderledes", Krejsler, J. (ed.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag, pp.63-88.

Laursen, H. P., Jensen, L. E & Petersen, M. 2002: *Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprogpædagogik, et aktionsforskningsprojekt*, Københavns Kommune, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen, Afd. for Tosprogsudvikling.

Lewin, K. 1946: "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues*, 2, 4.

- 1947a: "Frontiers in Group Dynamics. II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research", *Human Relations: Towards the integration of social science*, 1, pp.143-153.
- 1947b: "Group decision and social change", In: Newcomb, T. M. & Hartley, E. L. (eds.): *Reading in Social Psychology*, New York: Henry Holt and Company.

Liep, J. & Olwig, K. F. 1994: "Kulturel kompleksitet", Liep, J. og Olwig, K. F. (eds.): *Komplekse liv. Kulturel mangfoldighed i Danmark*, København: Akademisk Forlag.

Lindblad, S. & Sahlström, F. 2000: "Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever", Bjerg, J. (red.): *Pædagogik. En grundbog til et fag*, København: Hans Reitzels Forlag, pp.245-278.

Lundgren, U. P. 1981: *At organisere omvärlden, en introduktion til läroplansteori*, Stockholm: LiberFörlag.

Lynch, J. 1986: *Multicultural Education. Principles and Practice*, London: Routledge & Kegan Paul, pp.33-39.

- 1989: *Multicultural Education in a Global Society*, London: Falmer, pp.xviii-xxi.

May, S. (ed.) 1999: *Critical Multiculturalism, Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London: Falmer Press.

Moldenhawer, B. 2007: "De indefra ekskluderede. En analyse af inklusions- og eksklusionsstrukturer i en gymnasieskole for alle", Alsmark, G. et al. (eds.): *Migration og tilhørighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*, Göteborg/Stockholm: Makadam Förlag, pp.221-258.

Mottelson, M. 2003: "Undervisningens koreografi", *Dansk pædagogisk Tidsskrift (DpT)* 3/2003, pp.32-39.

- Munch-Hansen, D. M. 2009: *Verdenshistorier. En alternativ kanon*, København: Gyldendal.
- Nesbitt, E. 2004: *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*, Sussex Academic Press.
- Parekh, B. 1986: "The Concept of Multicultural Education", in Modgil, Sohan (ed.): *Multicultural Education. The Interminable Debate*, London: Falmer, pp.19-31.
- Polanyi, M. 1966: *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Quist, P. 2005: *Stilistiske praksisser i storbyens heterogene skole. En etnografisk og sociolingvistisk undersøgelse af sproglig variation*, ph.d.-afhandling, København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Razack, S. 1998: *Looking White People in The Eye. Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms*, Toronto: University of Toronto Press.
- Said, E. 2002 [1978]: *Orientalisme. Vestlige Forestillinger om Orienten*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Saugstad, T. 2004: "Vejledning og intimitetstyranniet", Krejsler, J. (ed.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag, pp.89-107.
- Schnack, K. 2001: "Curriculum" og "Didaktik", Schnack, K. og Muschinsky, L.J.: *Pædagogisk Opslagsbog*, 5. udgave, København: Chr. Ejlers' Forlag, pp.34-36, 66-74.
- 2004: Dannelsens indhold som didaktikkens emne i Schnack, K. (ed.): *Didaktik på kryds og tværs*, København: DPU's forlag, pp.9-24.
- Sefa Dei, G. J. 2000: "Towards an Anti-Racism Discursive Framework", Sefa Dei, G. J. & Calliste, A. (eds.): *Power, Knowledge and Anti-Racism Education. A Critical Reader*, Halifax: Fernwood Publishing.
- Stenhouse, L. 1975: *An introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann.
- Totten, S. 1999: "Should there be Holocaust Education for K-4 Students? The Answer is No", *National Council for the Social Sciences and the Young Learner*, Volume 12, Number 1, September/October, 1999.
- Westlander, G. 2000: "Forskarroller i varianter av aktionsforskning", *Nordisk Psykologi* 52 (3)/2000, pp.197-216.
- Whyte, W. F. (ed.) 1991: *Participatory Action Research*, London: Sage Publications.
- Wilkinson, I. 1989: "Religious Education and the fight against racism; some guidelines", in *Multicultural teaching* (8.1), London: Trentham, pp.42-43.

Øland, T. 2007: "Det registrerede og det væsentlige – om former for anerkendelse", Andersen, P. Ø. m.fl. (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, København: Hans Reitzels Forlag, pp.559-572.

Bilag

PLENUMTALE: Historie på mellemtrinnet; Forløb om migration

Optælling i 4 moduler dvs. ca. 8 lektioner

Elev	Markerer	Spørges på markering	Spørges uden forudgående markering	Taler uden at have fået ordet tildelt forbindelse med generelt spørgsmål stillet af lærer	Taler uden at have fået ordet tildelt uden at det har anledning i generelt spørgsmål fra lærer	Irettesættelse for plenumtale	Alle andre irettesættelser
(F = angiver fravær i x antal moduler)							
Simone	3	3	1	2	1		1
Hasad			3		1		1
Mathilde	9	8	5	6	9	1	2
Rana F=2	2	1					2
Magnus	11	8	4	1	4		1
Rashida F=2	8	2	1	3	10	1	
Juani	10	5	1		5		2
Line F=1	4	2	4				
Imran	3	2	3		9	5	1
Aisha	7	3	4	2			
Shar F=1					2	1	
Michelle F=2	6	4		2	3		
Farouq			4				
Mehmet F=1			2		1		4
Alif	17	9	1		1	1	1

PLENUMTALE: Dansk på mellemtrinnet; Litteraturpædagogisk forløb om *Skammerens datter*

Optællinger fra to moduler (på hver 2 lektioner), hvor arbejdsformen spændingsbarometer blev brugt

Elev (F = angiver fravær i x antal moduler)	Markerer Alt andet (end spændings- barometer)	Markering Spændings- barometer	Markeringer i alt	Talecture i alt	Talecture Spændings- barometer	Talecture Alt andet (end spændings- barometer)
Kamil	1		1	1		1
Bina F=1	1	4	5	2	1	1
Laura	1	2	3	3	1	2
Gustav	7	5	12	22	5	17
Allan	1	4	5	3	1	2
Julie	9	1	10	6	1	5
Ibrahim F=1	5	1	6	2		2
Zahra	2	2	4	7	1	6
William F=1	4		4	2		2
Marie	3	3	6	5	2	3
Aamin	5	1	6	2		2
Amanda	3	1	4	2	1	1
Anders	1	2	3	2	2	
Johanne	5	3	8	4	1	3
Thea	6	4	10	5	1	4
Tobias F=1	5	1	6	3	1	2
Freja	7	3	10	5	2	3
Frederikke	15	3	18	4		4
Søren	8	1	9	13		13
Cecilie F=1	6	1	7	6	2	4
Anton	9	3	12	6		6
Kathrine F=1		2	2	1	1	

Optællinger fra fire moduler (på hver 2 lektioner) af alt andet end arbejde med spændingsbarometer

Elev (F= angiver fravær i x antal moduler)	Markerer	Spørges på markering	Spørges uden forudgående markering	Taler uden at have fået ordet tildelt forbindelse med generelt spørgsmål stillet af lærer	Taler uden at have fået ordet tildelt uden at det har anledning i generelt spørgsmål fra lærer	Irettesættelse for plenumtale	Alle andre irettesættelser	Taleture i alt
Kamil	1		1				2	1
Bina F=1	6	4		3	2	3	2	9
Laura	5	2	3				3	5
Gustav F=1	7	5		1	14	4	3	20
Allan F=1	3	3			1	1	1	4
Julie	19	9	1	1	2			13
Ibrahim F=1	14	6	1	2				9
Zahra	8	5		1	5	1		11
William F=1	5	3					1	3
Marie	6	4	2	1			2	7
Aamin	13	4					3	4
Amanda F=1	4	2					2	2
Anders	2		2	2		1	2	4
Johanne	19	8			1			9
Thea	18	9	1					10
Tobias F=1	14	7			2		2	9
Freja	17	5			1			6
Frederikke	30	16		1	3			20
Søren	9	5		2	7		3	14
Cecilie F=2	7	3			1			4
Anton	17	8			1			9
Kathrine F=1	5	3						3

PLENUMTALE: Dansk i udskolingen; Forløb om samtidskunst

Optælling i 3 moduler dvs. ca. 6 lektioner

Elev (F = angiver fravær i x antal moduler)	Markerer	Spørges på markering	Spørges uden forudgående markering	Taler uden at have fået ordet tildelt forbindelse med generelt spørgsmål stillet af lærer	Taler uden at have fået ordet tildelt uden at det har anledning i generelt spørgsmål fra lærer	Irettesættelse for plenumtale	Alle andre irettesættelser
Sadia	1		3	2	3	3	2
Lubna	1		1		1	1	
Stine	8	6			3	3	
Jonas	21	9			18	15	3
Mathias F=1	3	3			4	4	2
Sandra			1	1	3	3	1
Sebastian F=1	9	6	2		4	2	2
Natasja F=1	1	1			2	2	
Sofie F=1	9	8					
Mona							
Rubina	15	8					
Tobias	13	8		2	18	9	5
Magnus	20	13			3	1	
Nashida F=1	5	5	1				1
Khaled	5	2	1	1	1	1	
Hazem F=1	1	1			10	9	5
Gülay	1		1				
Mae				1	2	1	
Victor	6	5		2	7	6	1
Joachim	14	4	1		7	5	
Mie	11	5	3	2	9	6	
Elijah F=2				4	1	1	
Adam	29	14	2	4	6	5	3

PLENUMTALE: Fysik i udskolingen; Forløb om lys og astronomi

Optælling i 3 moduler dvs. ca. 6 lektioner

Elev	Markerer	Spørges på markering	Spørges uden forudgående markering	Taler uden at have fået ordet tildelt forbindelse med generelt spørgsmål stillet af lærer	Taler uden at have fået ordet tildelt uden at det har anledning i generelt spørgsmål fra lærer	Irettesættelse for plenumtale	Alle andre irettesættelser
(F = angiver fravær i x antal moduler)							
Sadia	3	1	1	2	7	4	1
Lubna			1				
Stine F=3							
Jonas F=1	4	3			5	2	
Mathias F=1	1	1	1		3	1	2
Sandra	2	2		2	4	2	
Sebastian	12	7	2		1		1
Natasja F=2	2	2	1		2		
Sofie	4	4	1				
Mona			1				
Rubina	8	7	1				
Tobias	17	14	2		14	6	2
Magnus	15	10		1	2		
Nashida F=1							
Khaled	8	6	1		5	1	2
Hazem	8	4	1		10	7	2
Gülay	2	2			1		
Mae F=2							
Victor F=1	1	1			2	1	1
Joachim	11	7	1		1		
Mie F=1	2	2	1				
Eliah F=2							
Adam	12	8			11	2	3

Optælling gennem 1 modul, piger, kønsdifferentieret delehold, plenum:

Elev (=F angiver fravær i modulet)	Markerer	Spørges på markering	Spørges uden forudgående markering	Taler uden at have fået ordet tildelt forbindelse med generelt spørgsmål stillet af lærer	Taler uden at have fået ordet tildelt uden at det har anledning i generelt spørgsmål fra lærer	Irettesættelse for plenumtale	Alle andre irettesættelser
Sadia					10	5	
Lubna						1	
Stine =F	F	F	F	F	F	F	F
Sandra			1		8	4	2
Natasja =F	F	F	F	F	F	F	F
Sofie	1	1	1		2		
Mona			1				
Rubina	2	2	2		-*	1	
Nashida	4	3			1	1	
Gülay	2	1	2		6	4	1
Mae			2				
Mie				2	1		2

* - = der er registreret en irettesættelse for at tale i plenum uden at have fået ordet tildelt, men der er ikke registreret tale uden at have fået ordet tildelt.

Lærerens power point præsentation om migration Historie på mellemtrinnet; Forløb om migration.

Dias 1: Definitionsafklaring: Spørgsmål til elever: Hvad er det der gør, at befolkningsgrupper flytter bosted frivilligt eller tvungent.



Dias 2: Tidligere havde 70 – 80 % af befolkningen opretholdt landets samlede landbrugsproduktion. Efter industrialiseringen, der startede i midten af 1800, kunne produktionen opretholdes af ca. 10 %.

Samtidigt steg kravet om flere arbejdere på fabrikker og i råstofsbearbejdelsen, hvilket gjorde at landbefolkningen bevægede sig ind til byerne

Fra 1870-1890 fordobledes indbyggertallet i landets byer.

I dag ligger mange uddannelses- og studiemuligheder i de store byer.

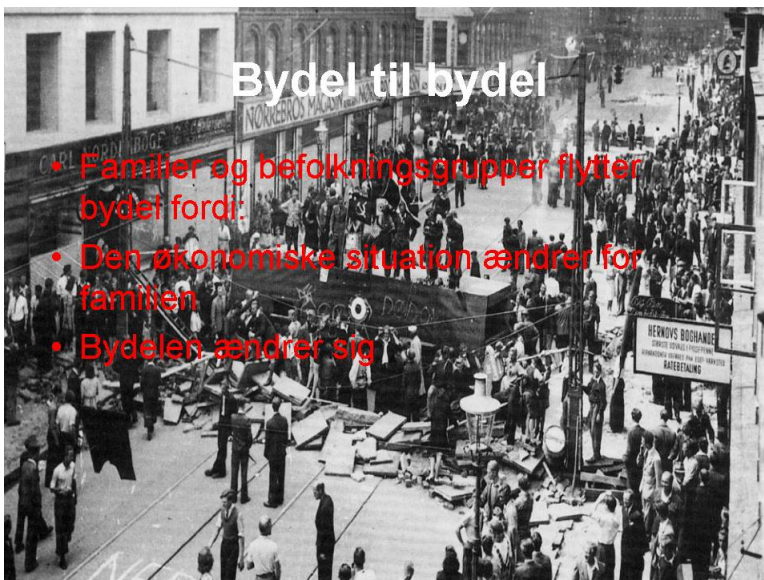
Film links: Bondemanden høster med selvbinder, Traktorerne afløser hestene, Arbejdet på fabrikkerne.



Dias 3: Spørgsmål til elever: Hvad får folk til at flytte på landet fra storbyerne?



Dias 4: Giv eksempler på hvordan den økonomiske sammensætning kan forandre sig i en bydel.
(Nørrebro fra arbejderkvarter til indvandre- og studenterkvarter, Christianshavn fra arbejderkvarter til mondænt etc.)



Dias 5: Beskriv de forskellige dele af Vesterbro. Hvad er forskellen på dem og hvordan har de udviklet sig? (Istedgade, Hovedbanegården og Halmtorvet, Enghave Plads, Humleby
Hvad med det nye Carlsberg-kvarter?



Dias 6:



Dias 7: Udvandrere fra Danmark var primært landbefolkningen. De havde hverken håb eller muligheder for at få et ordentligt arbejde eller få egen gård. I Danmark var det ca. 10 % af befolkningen, der udvandrede. I Sverige forlod 25 % af befolkningen landet. Det lavere tal i Danmark skyldtes at danskernes forhold var bedre og at man opdyrkede den jyske hede.



Dias 8: Diskussion om hvorvidt folk der er udvandrede holder fast i de konservative forestillinger om deres oprindelsesland. Kender eleverne selv nogle eksempler på det her?



Dias 9:

- Rundetårn?
- Men hvorfor?



Dias 10: De første store indvandring til Danmark kom fra Tyskland og Sverige i 1800-tallet. Polakkerne var her som sæsonarbejdere. Kun ca. 5 % af de 91.000 bosatte sig. I 1960'erne kom der mange tyrkere som gæstearbejdere. I 1990'erne modtog vi en stor gruppe flygtninge fra eks-Jugoslavien, der flygtede fra krigen.



Dias 11: Opgave: Giv eksempler på konflikter hvor en gruppe eller befolkning tvinger en anden væk eller på flugt.

(Jugoslavien → Bosnien, Kurdere → Tyrkiet, Darfur → Sudan, Israelerne → Palæstinenserne. Lidt ældre eksempler er Amerikanerne → Indianerne, Spanierne og Moorerne samt nogle vi skal læse om og arbejde med)

Filmlinks: Darfur – Konflikten i Darfur.

Israel/Palæstina – Jøderne vender tilbage til Palæstina, En flygtningelejr er døden.

Bosnien – Jugoslavien går til grunde, Krig stjæler barndom, En flygtning krydser sit spor.



Dias 12: Spørgsmål: Hvilke slags naturkatastrofer kan tvinge folkegrupper på flugt? Kender de konkrete eksempler?



Dias 13: Hvad er forskellen på en flygtning og en indvandrer?



Dias 14:

Film links

- Jøder – palæstinensere: <http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?play24883,24887,24892,24900,24885>
- Tysklands afslutning:
<http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?17617,17213,play16888,17001,15316,17643,17142,17214,17649,16846,16775,16841,17656>
- Flugt fra Somalia: <http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?17547,17616,15349,17609,17607,play17564,17562>
- Flugt fra Bosnien: <http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?17547,17616,15349,17609,17607,play17564,17562>
- Barn om Jugoslavien:
<http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?17617,17213,16888,17001,15316,17643,17142,17214,17649,16846,play16775,16841,17656>
- Jugoslavien:
<http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?17617,17213,16888,17001,15316,17643,17142,17214,17649,16846,16775,play16841,17656>
- Landbrug, manuelt:
<http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?37249,play37250,9358,37444,37445,37251,37256,37282,37284,37286>
- Landbrug, mekanisk:
<http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?37249,37250,play9358,37444,37445,37251,37256,37282,37284,37286>
- Byen, fabrik:
<http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?38628,38636,38629,38638,play37339,37377,38129,10079,38647,37367,37381>
- Darfur/Sudan:
<http://agent.dril.dk/agent/style/skole/?17617,17213,16888,17001,15316,17643,17142,17214,17649,16846,16775,16841,play17656>

Opfølgende spørgsmål til kap. 1-4 plenum

Dansk på mellemtrinnet; Litteraturpædagogisk forløb om *Skammerens datter*

1. Hvornår tror I den her fortælling foregår?
2. Hvad i teksten viser det? Find steder.
3. Hvad er det mon for en slags gave moren taler om?
4. Hvad mener moren, når hun siger: "Og det er også magt. Man må ikke misbruge den".
5. Er der mennesker i den virkelige verden, der har fået lignende gaver?
6. Hvad kan sådanne gaver være, og hvordan bruges de?
 - At skamme sig og have dårlig samvittighed er næsten det samme. Men ikke helt – hvad er forskellen mon? Diskuter to og to 5 minutter. Kom med eksempler, som du selv har oplevet.
 - Et ordsprog lyder: Øjnene er sjælens spejl. Hvad betyder det mon? Kan det sammenlignes med Skammerens datter?
 - Et blik kan sige mere end mange ord og man kan få blikket. Hvad betyder det? Har I prøvet det, og i hvilke situationer?

Spørgeark til elever i forbindelse med undertemaet 'kulturel identitet'
Dansk i udskolingen; Forløb om samtidskunst

Du skal svare på nedenstående spørgsmål for, at finde ud af hvilket overemne du skal fokusere på når du skal lave din egen samtidskunst.

1/

Hvem er du?

Navn og adresse og så videre er lige meget. Beskriv dig selv med mindst 10 ord.

2/

Hvor har du hjemme, og hvor føler du dig mest hjemme?

3/

Hvem og hvad har påvirket dig til, at mene og føle det ovenstående?

4/

Hvis du kunne, var der så nogle af svarene på ovenstående spørgsmål, som du gerne ville lave om på?

5/

Nu skal du på en indre rejse! Din skolevej. Den tur som du går, cykler eller tager bussen på vej til skole hver dag. Forestil dig din rute. Den går hen over nogle pladser, gennem kryds eller hen ad veje. Er der noget på den vej som der kan laves om på?

Hvad skulle det være? Kom med flere ideer, gerne vilde og helt hen i vejret og ikke til, at udføre i praksis.

6/

Hvis nu nogle af dine ideer skulle udføres, hvordan kunne de så laves?

7/

Hvem skulle bestemme om dine ideer skulle blive til noget?

8/

Kan det være sådan, at der er nogle der bare er bedre til at finde ud af hvordan byen skal se ud, og at de skal bestemme?

9/

Du skal lave en udstilling sammen med resten af klassen.

I morgen skal du på U-turn igen, og der skal du hele tiden have tanken om, at du selv skal lave noget lignende i baghovedet

Arbejdsark til elever: Øvelse med kategorisering af ord fra elevers mindmaps
Fysik i udskolingen; Forløb om lys og astronomi

	Ord der bruges i fysik, Kryds af	Ord det hører sammen med eller er lig med, skriv ordet
Alarm		
Batteri		
Bil		
CO ₂		
Cola		
Computer		
Cykellygter		
Dag		
Elektricitet		
Elektronik		
Energi		
Farver		
Fjernsyn		
Frihed		
Fritter		
Fyrfadslys		
Fyrværkeri		
Gråvej		
Gul		
Gud og engle		
Himmel		
Hvid		
Hus		
Ild		
Kærlighed		
Køleskab		
Lagkage		
Lampe		
Liv – levende		
Lommelygte		
Lyn		
Lysets hastighed		
Meget hurtig/hastighed		
Mørke		
Måne		
Neonlys		
Oplade		
Orange		
Pc		
Pærer		

Sol		
Solenergi		
Solcenter		
Solpanel		
Sort		
Stearinlys		
Stikkontakt		
Stjerner		
Strand		
Strømsluger		
Tandlæge		
Synssans		
Tv		
Varme		
Watt, kWh		
Øje		
Ånden i glasset		

Undervisningen i de såkaldte humanistiske fag, eller i de fag som også kaldes ”kulturfag” som f. eks. historie og dansk står overfor en række udfordringer i den globaliserede verden, hvor migration og transnationalitet er et vilkår for alle. ”Kultur i kulturfagene” er et aktionsforskningsprojekt, som undersøger, hvordan der ved at udvikle fagenes praksis kan skabes gode betingelser for, at alle elever kan udvikle deres faglighed i de humanistiske fag. Ligeledes afdækker aktionsforskningsprojektet muligheder og nye skærpede måder at forstå udfordringer og problemer i en undervisning, der søger at formidle, rumme og bruge interkulturalitet og transnationale perspektiver i skolefagene.

Denne rapport formidler den viden og de indsigter, der er blevet til på baggrund af forsknings- og udviklingsprojektet ”Kultur i kulturfagene.” Projektet er blevet gennemført i et samarbejde mellem Københavns Universitet, Børne- og Ungdomsforvaltningen, Center for Børn og Unge, Integration og Mangfoldighed.

KØBENHAVNS KOMMUNE

Børne- og Ungdomsforvaltningen
Center for Børn og Unge
Integration og Mangfoldighed
Gyldenløvesgade 15
1502 København V

www.tosprogede.kk.dk