

# **Forskellighed som ressource**

## **Undervisning i det flerkulturelle læringsrum - gymnasiale uddannelser og avu**

**Artikelredaktører: Iben Svensson, pædagogisk konsulent,  
Helle Romme Hansen, Jette Engelbreth Holm og Erik Ardal,  
konsulenter i Undervisningsministeriet**

**Titel: Forskellighed som ressource. Undervisning i det flerkulturelle læringsrum  
- gymnasiale uddannelser og avu**

Forfattere: Forfattere af de enkelte artikler fremgår af artiklen.

Helle Romme Hansen, Iben Svensson, Jette Engelbreth Holm og Erik Ardal,  
konsulenter i Undervisningsministeriet har redigeret artikler og publikation

Produktion: Werner Hedegaard

Udgiver: Undervisningsministeriet

Institution: Undervisningsministeriet

Copyright: Undervisningsministeriet

Forsideillustration: Richard Mortensen - Øst-vest/COPY-DAN. Billedkunst 20040010.

Copyright: The works of art represented here are protected by national and international copyright laws. Reproduction of the artworks is strictly forbidden without permission from the rightholder or copyright society he is represented by. To obtain permission please contact billedkunst@copydan.dk.

- Det er tilladt at udprinte to papirkopier samt at downloade de ophavsretligt beskyttede billeder til et digitalt medie til privat brug (hvorved forstås brugeren selv eller dennes husstand).

- Desuden er det tilladt at oprette reference links til billederne. Herved forstås links, hvor brugeren overføres fra det websted, han befinder sig på, til det websted, der linkes til. Et referencelink udgør ikke en selvstændig tilgængeliggørelse af billedet og kræver derfor ikke forudgående tilladelse fra ophavsmanden

- Enhver anden form for brug kræver tilladelse fra rettighedshaveren eller COPY-DAN Billedkunst.

Serie: Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 1 - 2004

Resumé: Publikationen indeholder en række artikler og forslag til undervisningsforløb, opgaver og aktiviteter, som alle kan inspirere på tværs inden for de gymnasiale uddannelser og i almen voksenuddannelse (avu).

Artikelforfatterne bygger på forskelligheden som en ressource, og de kommer selv fra de fem nævnte uddannelsesområder.

Teksterne er delt op i hovedområderne Værdier, Sprog og Krop, fordi forfatterens synspunkt er, at de tre områder er en del af alle fag og alle læringsrum. Og at forskellighed inden for de tre kategorier kan udnyttes som en positiv ressource - i stedet for til diskvalificering.

Sprog: Dansk

URL: [pub.uvm.dk/2004/laeringsrum](http://pub.uvm.dk/2004/laeringsrum)

Den elektronisk udgaves ISBN: 87-603-2380-0

Den elektroniske udgaves ISSN: 1399-7386

Version: 1

Versionsdato:

Publikationsstandard nummer: 1

Formater:

Inventarliste:

Den trykte udgaves ISBN: Findes kun i elektronisk udgave

Den trykte udgaves ISSN: Findes kun i elektronisk udgave

Publiceringsstandard nr.

# Forord

Sproglig og kulturel integration markerer sig i stadig højere grad som en vigtig del af det pædagogiske arbejde, der finder sted i det samlede uddannelsessystem. Uddannelse er en god vej at betræde, når det er en vellykket integration, som er målet.

Andelen af tosprogede elever i de gymnasiale uddannelser er vokset markant i de seneste 10 - 15 år. Undervisningsministeriets undersøgelse fra 1990, *Uddannelsesmæssige forhold vedr. flygtninge og indvandrere*, viste, at der dengang var meget få elever med ikke-dansk etnisk baggrund, som gik i de gymnasiale uddannelser. Siden da er andelen vokset betragteligt. Således viser en opgørelse fra 2000, at knap 3.700 elever i det almene gymnasium var indvandrere eller efterkommere af indvandrere. Af *Årbog om udlændinge i Danmark 2003* fra Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, fremgår det, at andelen af tosprogede folkeskoleelever ud af det samlede antal elever i 2002/03 var 9,6%. En stor del af disse elever vil vi finde i de gymnasiale uddannelser og i andre dele af uddannelsessystemet i de kommende år. Det må forventes, at andelen af tosprogede i uddannelsessystemet fortsat vil være størst i hovedstadsområdet og de større provinsbyer, men andelen af tosprogede elever i det øvrige land vil også vokse.

På den baggrund har Uddannelsesstyrelsen bedt en kreds af lærere, der allerede har erfaringer med at undervise på hold sammensat af elever med forskellig etnisk baggrund, om at beskrive, hvordan undervisningen kan organiseres og tilrettelægges, når læringsrummet er karakteriseret af flere kulturer og variationer i sproglige kompetencer. Forfatterne repræsenterer samtlige gymnasiale uddannelser - htx, hhx, hf og det almene gymnasium - samt almen voksenuddannelse.

Samtidig er der tilstræbt en bredde i de faglige baggrunde og indfaldsvinkler. Der er indlæg, der behandler undervisning i naturvidenskab, samfundsvidenskab, sprog, humaniora, idræt og de kreative fag.

De enkelte indlæg er samlet under tre hovedoverskrifter: Værdier i læringsrummet, Sproget i læringsrummet og Kroppen i læringsrummet, vel vidende, at samtlige fag benytter sig af og formidler sprog og værdier, ligesom også kroppen spiller med i alle fag.

Nogle indlæg er karakteriseret ved at være meget konkrete og handlingsorienterede i forhold til undervisningspraksis, mens andre vægter mere overordnede pædagogiske diskussioner. Under alle omstændigheder kan de enkelte indlæg læses hver for sig, under de tre hovedoverskrifter eller samlet.

Som følge af forfatterernes forskelligartede baggrund og de forskelle, der naturligt må være i erfaringsgrundlag, er de enkelte indlæg også karakteriseret ved forskellighed. Men fælles for mange af indlæggene er en positiv oplevelse af, at det flerkulturelle læringsrum skaber nye pædagogiske og faglige muligheder, der kan give undervisningen og fagligheden et løft.

Der gøres opmærksom på, at synspunkter, vurderinger, konklusioner mv. er den enkelte forfatters, og at de ikke nødvendigvis deles af ministeriet.

Torben Christoffersen  
Kontorchef  
Uddannelsesstyrelsen  
Området for gymnasiale uddannelser  
December 2003



# Indhold

## Forord

## Indledning

### I. VÆRDIER I LÆRINGSRUMMET

1. Kirsten Jensen: Undervisningsstrategier i det flerkulturelle gymnasium
2. Søren Cardell Lindskrog: Demokrati og fælles værdier i undervisningsrummet
3. Hedvig Gerner Andersen: Krop og kommunikation i den flerkulturelle skole
4. Lis Østerberg: Sprækkerne i teksten. Sprog- og kulturmødet i tyskundervisningen
5. Birthe Haarder: Mellem betonøkonomi og selvforståelse - Projekt om demokrati og etik i erhvervsøkonomi
6. Dorte Frøkjær: Livshistorier - Forløb i dansk eller dansk som andetsprog
7. Søren Cardell Lindskrog: Evaluering i det flerkulturelle læringsrum

### II. SPROGET I LÆRINGSRUMMET

1. Henrik Andreasen: Ordene
2. Alma Rasmussen: To forslag til introduktionsforløb
3. Viggo Bank Jensen: Et eksempel på introforløb, hvor det viser sig, at det er en ressource at kunne flere sprog
4. Viggo Bank Jensen: Dansk - et forløb om ordforråd
5. Malene Friis: Det flerkulturelle som en gevinst i spanskundervisningen
6. Alma Rasmussen: Læsestrategier
7. Allan Krøier: Om studiekompetencer og arbejdsmetoder

### III. KROPPEN I LÆRINGSRUMMET

Erik Bagger, Ishak Gyrleyik, Janette Hansen, Conny Lustrup, Thorbjørn Razga og Lars Westergaard:

1. Kulturmødet og kroppen
2. Dreng- og pigeadfærd
3. De fysiske færdigheder - krop og energi
4. Gruppeprocesser og socialt samspil
5. Kønsintegreret og kønsadskilt idrætsundervisning
6. Praktiske forhold i idrætsundervisningen - omklædning, badning og idrætsbeklædning

# Indledning

Omdrejningspunktet for undervisere i dag er evnen til at skabe rum for, at læring finder sted, uanset om der er tale om det kollektive eller det individuelle læringsrum, og uanset om der er tale om læringsrum med stor eller lille homogenitet mellem deltagerne. De seneste årtiers teorier om læring har efterhånden fået så meget fodfæste, at tankpasserpædagogik ikke længere ses som en farbar vej til læring, men at der i stedet for må tilrettelægges undervisning, der tager sit udgangspunkt i den enkelte deltager, så vedkommende får mulighed for at konstruere ny viden og erkendelse i forhold til allerede eksisterende.

Der er imidlertid et stykke vej fra at have erkendt, at læring er en proces, der foregår hos den enkelte med dennes aktive medvirken, til i praksis at kunne skabe rum for disse processer.

De fleste af de lærere, der i dag skal manøvrere i forhold til et nyt læringssyn, har modtaget undervisning efter den førnævnte tankpasserpædagogik. En stor del har desuden selv praktiseret denne i større eller mindre grad. Det kræver derfor evne og lyst til omstilling at indtage en anden position i læringsrummet, en omstillingsproces, der kan hjælpes på vej via udveksling af erfaringer og viden mellem professionelle fagfolk.

Denne antologi skal ses som et led i den aktuelle pædagogiske proces. Desuden skal antologien ses som et af flere svar på den udfordring, den globale mobilitet udgør for uddannelsesinstitutionerne. Antologien har sit fokus i det, vi har valgt at betegne *det flerkulturelle læringsrum*, hvor kultur ses som en proces, vi som mennesker til stadighed er med til at skabe, forhandle og justere. Det flerkulturelle i de følgende artikler dækker således over det forhold, at ethvert

læringsrum, hvor forskellige mennesker er samlet, repræsenterer forskellige kulturer. At der skrives en antologi med dette som fokus netop nu skyldes, at deltagere med dansk som andetsprog har tydeliggjort denne forskelligartethed og mangfoldighed, der gennem en lang årrække har eksisteret i læringsrummet, men ikke er blevet taget særlig alvorligt. Dette er med til at tydeliggøre nødvendigheden af, at vi som lærere benytter os af et læringssyn som det konstruktivistiske.

Antologien ser læringsrummet som det sted, hvor forskellige mennesker har mulighed for at møde hinanden, og hvor forskellighed ses som mulighed og derfor kan bibringe læringsrummet flere ressourcer, end ensartethed formår. En af de væsentlige forskelle, som denne antologi fokuserer på og giver forslag til at udnytte konstruktivt, er forskellen markeret ved sprogets og kropssprogets betydning.

Det er samtidig en udgivelse, der tilkendegiver, at ressourcerne ikke kommer af sig selv, men kan hentes frem ved hjælp af professionelle fagfolk med viden om læring, kulturens og sprogets betydning.

Forskellighed set som ressource er også årsagen til, at antologiens forfattere er hentet fra forskellige steder i uddannelsessystemet. Skribenterne underviser til daglig i de fire gymnasiale uddannelser samt inden for almen voksenuddannelse og hf på VUC.

Vi mener, der er gode muligheder for at hente inspiration og erfaringer på tværs af systemerne. Nogle ideer og metoder kan kopieres, andre skal måske omformes, så de passer til den undervisningsvirkelighed, man som lærer selv fungerer i.

Teksterne er delt op i tre hovedområder, nemlig Værdier, Sprog og Krop, hvor synspunktet er, at alle tre områder udgør en del af alle fag og læringsrum, og at forskellighed inden for disse kategorier kan sættes i spil som positiv ressource i stedet for en diskvalificering.

# I VÆRDIER I LÆRINGSRUMMET

## - Om demokrati, etik og moral

Alle fag er værdifag. I større eller mindre grad. Om det er international økonomi, dansk eller historie, der undervises i, bundet mange af diskussionerne i forskellige holdninger til etik og moral. I det flerkulturelle læringsrum må de pædagogiske overvejelser derfor indbefatte spørgsmålet om, hvorledes man tilrettelægger et undervisningsforløb, som er *inkluderende*, dvs. er rummeligt over for elevernes meget forskellige værdier og synspunkter og træner deres åbenhed og tolerance over for det fremmede og det nye. Det stereotype billede af en 'almindelig' dansker og en tosproget skal dekonstrueres og nuanceres med henblik på at skabe en mere autentisk kommunikation i klasserummet, og der kan sættes fokus på, i hvor høj grad det er de traditionsbundne normer, der styrer et menneskes liv, og i hvor høj grad mennesket blot ureflekteret overtager familiens, kulturens og samfundets mere eller mindre eksplicite værdier. I denne proces mod at redefinere sine helt egne værdier er det af stor vigtighed, at alle elever er aktivt deltagende for at fremme den demokratiske ytringsform, ligesom det er af stor betydning at støtte eller igangsætte konkrete projekter, som i praksis viser, hvad demokrati er (fx i form af klasseråd). En uddannelse indeholder i høj grad et personligt dannende aspekt, og eleverne skal motiveres til at diskutere deres meninger på grundlag af almen viden og åbent sind i stedet for blot at fremføre en række uargumenterede påstande.

På den anden side kan der være situationer, hvor læreren må træffe *ekskluderende* beslutninger, fx når menneskets demokratiske rettigheder eller den demokratiske styreform anfægtes, samtidig med at en fundamentalistisk og politisk autoritær tankegang forsvares. I værdirelativismens tid må vi insistere på, at en grundlæggende tro på demo-

kratiet er central i civilisationens stadige udvikling, og at alt ikke er ligegyldigt. Vi skal undervise i demokrati og vise det i praksis.



# 1. Undervisningsstrategier i det flerkulturelle gymnasium

## - Pragmatisk tilgang til kulturbegrebet og demokrati som projekt

Af Kirsten Jensen

*Kirsten Jensen er lektor i historie, samfundsfag og erhvervsøkonomi på Avedøre Gymnasium.*

*Hun har skrevet om historieundervisning i flerkulturelle klasser i "Sort og hvidt - om tosprogede elever på Avedøre Gymnasium og HF, sept. 2000, samt "Fra analfabet til akademiker", kronik i dagbladet Aktuelt, 2. april 2001.*

I 1980 startede jeg som ung og ny lærer på et gymnasium på Københavns vestegn. Dengang var der 1-2 tosprogede elever i hver klasse. I 2003 var andelen af tosprogede elever på skolen ca. 40%, og det har den været stabilt de seneste år.

*Danmark har hidtil været et flerkulturelt, men etnisk homogent samfund.*

*I dag er Danmark et flerkulturelt, etnisk uhomogent samfund.*

*(udtalt af antropolog Yvonne Mørck på kursus om tosprogede, sociokulturelt modul, Kbh.'s Amt, efterår 2001.)*

På min arbejdsplads har vi altid været vant til at have en stor andel af elever fra familier, hvor der ikke var tradition for lange, boglige, videregående uddannelser. Vi har derfor som lærere også været vant til at tilrettelægge undervisning i forhold til en noget flerkulturel, om end for en del år tilbage nogenlunde etnisk homogen elevgruppe.

Uddannelsesniveautet i forældreårgangene er stigende i vores lokalmiljø. Vi modtager således et stigende antal elever fra familier med boglig uddannelsestradition (Der er aldrig lavet optælling eller statistik på det. Påstanden baserer sig alene på kendskab til elever samt kommunalstatistikker). Da op mod halvdelen af eleverne, som nævnt, er af anden etnisk herkomst end dansk, skal vi som lærere altså fortsat tilrettelægge undervisning for en flerkulturel elevgruppe, som samtidig gradvist er blevet mere og mere blandet etnisk set.

Spørgsmålet er om det sætter nye betingelser for undervisningens indhold og for pædagogikken, at elevgruppen er så blandet etnisk.

Mine og kollegers erfaringer er, at det gør det ikke nævneværdigt i selve undervisningen.

I takt med at andelen af tosprogede elever er steget, er det blevet stadig mere tydeligt, at skellet mellem den stærkeste og den svageste elev, den dygtigste og den dårligste, går på tværs af etnisk oprindelse. En yderligere pointe er, at der inden for den samlede gruppe af tosprogede er større forskelle end i den samlede gruppe af danske elever. Og er det egentlig så underligt? Går man lidt nærmere ind i de enkelte tosprogede elevers specifikke sociale og familiemæssige baggrunde, viser der sig meget store forskelle. For det første er det ikke ligegyldigt, om den unges forældre er udvandret fra fx Bosnien, Tyrkiet, Iran eller Pakistan. Det er heller ikke ligegyldigt, om familien har rødder i et moderne bysamfund, eller den har rødder i et traditionelt, agrart landsby-samfund. Endelig spiller det en afgørende rolle, i hvor høj grad den unges forældre accepterer og bakker op om, at familiens børn tager uddannelse og lader sig integrere i det danske uddannelses-system, det danske arbejdsmarked og det danske samfund. Jeg vover den påstand, at den specifikke sociale og familiemæssige baggrund spiller en langt større rolle for, hvordan en elev klarer sig i gymnasiet, end den etniske baggrund. Det burde ikke være nogen overraskelse, da betydningen af

social og familiemæssig baggrund har været kendt længe. Det har forskere dokumenteret siden 1960'erne, og i 1999 var turen kommet til en rapport om de såkaldte mønsterbrydere, altså unge som bryder markant med den sociale arv. Tilsyneladende er al denne udmærkede forskning glemt, så snart talen falder på tosprogede børn og unge. Forud for alt andet tæller her det forhold, at deres forældre er født i et andet land end Danmark.

Tosprogede elever og de minoritetskulturer, de hver især har rødder i, har visse kulturelle og socioøkonomiske fællesstræk, og på en skole med en etnisk blandet elevgruppe, er det selvfølgelig hensigtsmæssigt, hvis lærerkollegiet har et godt kendskab til de generelle, kulturelle baggrundsfaktorer. Der kan med fordel arrangeres pædagogiske dage for lærerkollegiet om emnet. Kendskab til de generelle, kulturelle baggrundsfaktorer må imidlertid ikke overskygge den enkelte person. En sådan generalisering fører nemt til stigmatisering af elever/elevgrupper, hvorved den enkelte elev kan føle sig forulempet. De er jo netop meget forskellige, som nævnt ovenfor. Uanset etnisk oprindelse og kulturel baggrund skal den enkelte elev behandles som den unikke person, hun/han er.

I en etnisk blandet, flerkulturel skole vil det skabe problemer for de enkelte elever og for hele undervisningssituationen, hvis læreren holder fast i en art etnocentrisk strategi, hvor der i princippet er ét rigtigt svar og én rigtig måde at være på. De tosprogede elever er kommet for at blive. De kan forventes at udgøre en relativt voksende andel af gymnasieeleverne de kommende år, og bl.a. derfor er det ikke en holdbar strategi at definere dem som en gruppe med diverse kulturelle mangler, set i forhold til en kendt gymnasieskolekultur. Skolekulturen er dansk, med dansk sprog, danske værdier og krav fastsat af Undervisningsministeriet. Læreren er bærer af denne skolekultur, taler dansk og er garanten for, at undervisningen lever op til de af Undervisningsministeriet fastsatte bekendtgørelseskrav. Hvis undervisnin-

gen skal fungere, og hvis den enkelte elev skal ydes optimale muligheder inden for disse rammer, må læreren imidlertid finde en balance mellem den danske skolekultur og den flerkulturelle elevsammensætning. Det vil være hensigtsmæssigt at praktisere en strategi med en pragmatisk tilgang til kulturbegrebet, hvor mangfoldigheden i elevsammensætningen får plads i undervisningsrummet. Det gælder i kommunikationen med den enkelte elev, i pædagogikken og i undervisningens indhold. Som lærer må man altså i sit udgangspunkt forsøge at inddrage det flerkulturelle hos den enkelte elev som en ressource, ikke som mangler.

Tosprogede unge er et meget bredt begreb. De elever, vi møder på min arbejdsplads, har typisk et andet modersmål end dansk, i ordets bogstavelige betydning, dvs. de taler tyrkisk, urdu eller andet hjemme i familierne. Det er imidlertid vigtigt at gøre sig klart, at dansk er det sprog, som de behersker bedst i ord og tale. De fleste af de tosprogede unge, som vi møder i gymnasiet, er født i Danmark eller kommet til Danmark meget tidligt i deres liv. De vil typisk have gået i dansk børnehave og dansk folkeskole. Vi kan konstatere, at de fleste tosprogede også taler dansk i pauser og frikvarterer, dog med undtagelser i form af typisk pakistanske eller tyrkisk-kurdiske venindepar.

Tosprogede unge, opvokset i Danmark, men med et grundskoleforløb fra fx en muslimsk lilleskole, kan være i en lidt anden situation. De taler også dansk, men har typisk noget sværere ved sproget.

Fra slutningen af 1960'erne er der indtrådt en art kulturrevolution i den danske gymnasieskole. Indtil da var det alt overvejende kun børn af veluddannede forældre, som kom i gymnasiet, men med uddannelseseksplosionen kom der så mange unge fra familier uden boglig uddannelsestradition i gymnasiet, at det uvægerligt må have påvirket såvel undervisningssituation som skolekultur. I sit udgangspunkt mener jeg, det er samme problematik, et stigende antal gymnasier står overfor

i dag, hvor et voksende antal unge med anden etnisk baggrund end dansk tager studentereksamen. Den kulturelle mangfoldighed i elevsammensætningen øges, og det må man eksplicit forholde sig til som lærer. Man må møde den enkelte elev, hvor hun/han er, og hvor hun/han ønsker at bevæge sig hen, uanset kulturel baggrund. Støtte og opmuntre den enkelte elev og samtidig eksplicitere og give et realistisk billede af kravene, såvel de faglige som evt. krav mht. adfærdskodeks.

Den kulturelle og etniske mangfoldighed i elevsammensætningen kan man som lærer lade afspejle i undervisningens indhold.

### **Historieundervisning i en flerkulturel klasse**

Rammerne for undervisningens indhold sættes selvfølgelig af bekendtgørelsen. Frit genfortalt er formålet med undervisningen i historie, at eleverne skal kende fortiden for at kunne forstå nutiden og forholde sig kvalificeret til fremtiden.

Men hvad er det så for en fortid, de skal kende, hvad er det for en nutid, de skal forstå, og hvad er det for en fremtid, de skal kunne forholde sig til?

Svarene på de spørgsmål flytter sig først og fremmest i takt med den generelle samfundsmæssige udvikling både nationalt, regionalt og globalt, men i min historieundervisning har de også flyttet sig i takt med elevsammensætningen. Min undervisning i dag har således ikke megen lighed med den undervisning, jeg leverede i 1980.

Forholdet mellem danskerne og indvandrerne, og mellem europæerne og 'de andre' står i stigende grad på dagsordenen. Det er accentueret af indvandringen til Europa, af kommunismens sammenbrud, ny verdensorden og snakken om nye fjendebilleder i den vestlige kulturkreds. Det optager mange elever, uanset etnisk oprindelse, og det optager mig. I eksamenspensum for min 3.g. matematikerklasse, sommeren 2002, var det derfor også én af de 'røde tråde' gennem klassens pensum. De emner, vi havde arbejdet med i den forbindelse, var:

#### **Arabisk ekspansion omkring Middelhavet fra 600-tallet.**

Den arabiske halvø før islam.

Den arabiske ekspansion - og behandlingen af erobrede områder.

Arabisk guldalder omkring 700-tallet.

Al-Andalus. Maurerne i Spanien 711-1492.

#### **Korstogene.**

Baggrunden for, forløbet af og virkningerne af korstogene.

"Os og de andre" i historisk perspektiv.

Islams historie.

Forholdet mellem Europa og Tyrkiet ca. 1300-1800.

#### **Europæisk ekspansion.**

Kort over opdagelsesrejserne.

Kort over oversøiske europæiske kolonier i 1600-tallet

Opdagelsesrejserne.

Hvorfor drog europæerne ud på opdagelsesrejser?

Hvorfor ikke kineserne?

Europæernes verdensbillede 1200-1600.

Sammenligning af forskellige verdenskort.

Forskellige billeder af opdagelserne.

Model til billedanalyse.

#### **Den atlantiske slavehandel.**

Kolonisering.

Slavehandelen.

Plantagesystemet.

#### **Verdenshistorie efter 1945.**

Situationen efter 2. verdenskrig.

Kold Krig.

FN-systemet.

Afkolonisering.

Mellemøsten.

Kommunismens sammenbrud.

### Ny verdensorden.

Historie og samfundskundskab.

#### 1. Teorier om globale konfliktfelter i den nye verdensorden.

(samfundskundskab).

Fra bipolaritet til unipolaritet.

Nationalisme.

Robert Reich: Det globale klassesamfund.

Huntington: Civilisationernes kamp.

Benjamin Barber: Jihad versus

Mc.World.

Hans Magnus Enzensberger: Med udsigt til borgerkrigen.

#### 2. Problemer i de arabiske lande - grobund for ekstremisme.

#### 3. Ny verdensorden - nye krige - ny terrorisme.

#### 4. Baggrunden for den nye terrorisme - forskellige synspunkter.

Der arbejdes givetvis med lignende emner i mange gymnasieklasser i historie rundt om i landet, men jeg oplever alligevel, at min opmærksomhed er ekstra skærpet om disse forhold, fordi jeg har en så stor andel af elever fra mellemøstlige lande. Fx var det meget bevidst, at jeg foreslog mine elever at arbejde med emnet Arabisk ekspansion omkring Middelhavet, efter at vi havde arbejdet med vikingetid som optakt til intro-tur i 1.g.

Fælles for eleverne, uanset etnisk oprindelse, er, at der er meget forskel på, hvad de kommer med af historisk viden og kendskab til aktuelle samfundsmæssige forhold, når de starter i 1.g. De tosprogede elever i gymnasium og hf, som jo typisk har gået i dansk folkeskole, vil normalt ikke have noget særligt kendskab til historie og samfundsforhold i landet, som deres forældre er udvandret fra. (En undtagelse er ofte børn af politiske flygtninge). I det omfang, det kan passes ind i undervisningen, vil jeg imidlertid gerne bidrage til, at de får noget viden. Det kan gøres på forskellig måde, først og fremmest ved at spør-

ge til, hvad de enkelte elever måtte have af forhåndsviden, men også ved fx at lade elever holde foredrag for klassen om Osmannerriget; ved at lade elever beskrive det politiske system i landet, deres forældre kommer fra og sammenligne med styreformerne i Danmark eller Europa før og efter de borgerlige revolutioner i 1800-tallet.

En anden relevant vinkel kan være at inddrage tosprogedes egne erfaringer med livet i Danmark og gøre også dem synlige i undervisningen. Arbejdes der fx med familiehistorie og udviklingen i familieformer i Danmark i 1800- og 1900-tallet, vil det være nærliggende at inddrage relevante uddrag fra bøger som Rushi Rashids "Bag sløret", Naser Khaders "Khader.dk" eller citater af tosprogede unge fra Yvonne Mørcks "Binde-stregs-danskere" eller en af Flemming Røggilds bøger. Citater fra samme kan med fordel også inddrages i samfundsfaglige emner om fx ungdomskulturer.

Ved at synliggøre de områder i verden, som mange af de tosprogede elevers forældre er udvandret fra, og ved at synliggøre etniske minoritetskulturers liv i Danmark, kan der i undervisningen vises respekt for de elever, som har anden etnisk baggrund end dansk.

### Demokrati som projekt

Pragmatisk tilgang til kulturbegrebet er hensigtsmæssig og nødvendig i en flerkulturel skole. Den enkeltes værdier og kulturelle baggrund må tænkes med ind i undervisningen og skolens liv.

Jo mere multikulturelt, jo mere nødvendigt bliver det imidlertid også at gøre sig de basale værdier i en dansk skolekultur klart, og det helt grundlæggende kan her kun være demokrati og demokratiske værdier.

Min erfaring er, at elevers kendskab til demokrati, med alt hvad det indebærer, er faldende hos unge, der starter i gymnasiet. Den faktiske viden om demokrati og om forskellige politiske styreformer forskellige steder og til forskellige tider er ujævn og generelt ringe. Tilsvarende med kendskab til indholdet i og betydningen af menneske-

rettighederne. Unge mennesker hylder demokratiske frihedsrettigheder, men mest som en individuel given rettighed, i mindre grad som et politisk projekt, der bestandigt skal forhandles og kæmpes for. Det ser jeg en fare i. For at sikre demokratiets udvikling, skal de unge klædes på til fortsat at kæmpe for og kritisk videreudvikle det, og her har ungdomsuddannelserne en selvfølgelig opgave.

Uden viden om demokrati og erfaring med demokratiske beslutningsprocesser, er der risiko for, at den enkelte vil være nemt til fals for populistisk og udemokratisk demagogi.

Demokrati læres selvfølgelig ved at læse om det. Viden er vigtig, men det er ikke nok. For at udvikle demokratisk erfaring og civil courage er det nødvendigt også at lære demokrati i praksis. Et demokratiprojekt på et gymnasium kan derfor med fordel være et 3-leddet projekt.

1. Indhold i undervisningen og del af pensum.
  - Det er selvfølgelig bekendtgørelseskrav i historie samt i samfundsfag.
2. Demokrati i klasserummet. (Alle fag)
  - Elevdeltagelse i beslutninger om emnevalg, undervisningsformer, ekskursioner m.m.
  - Eleverne trænes i samtalekultur.
3. Skolelivet i øvrigt, uden for klasserummet.
  - Klasseråd.  
Sammensætning: fire elever ad gangen som en slags forretningsudvalg, skifter ca. hvert halve år, alle skal ideelt set nå at være med i løbet af et gymnasieforløb.  
Behandler forhold, som specifikt vedrører klassen. Hvis forhold med relevans for flere klasser kommer op, bringer klassens elevrådsrepræsentanter det videre til elevrådet.
  - Elevrådet.  
Tilskynde eleverne til at søge/tage indflydelse på alle de områder på skolen, der vedrører dem.

Eleverne skal have et grundlæggende kendskab til

det politiske system i Danmark. Det lærer de i historie og endnu grundigere i samfundsfag. I historie vil det være nærliggende også at se på demokratiet historisk, samt historiske forudsætninger for det.

I førnævnte 3.g. klasse var en anden 'rød tråd' i undervisningen demokrati og menneskerettigheder. Det kan angribes på mange måder, men vi endte med at arbejde med følgende emner:

#### **Renæssancen.**

Senmiddelalderens kriser og svækkelse af kirkens rolle.  
Kirkens vidensmonopol kontra humanistisk videnskultur.  
Aristokratisk kultur kontra borgerkultur.  
Renæssancemennesket.  
Renæssancens kunst.

#### **Oplysningstiden.**

**Industrialisering og borgerlig revolution.**  
Start i England.  
Herunder: Borgerlige revolutioner og borgerlige demokratier.  
Nationalisme, liberalisme.  
Befolkningsproblem og nye ideologier.

#### **Industrielt gennembrud i Danmark.**

#### **Menneskerettigheder.**

#### **Politik.**

Partiernes rolle i industrisamfundet og partiernes og politikernes rolle i vore dages informationssamfund.  
Interesseorganisationernes, græsrodsbevægelsernes og mediernes rolle i det politiske kredsløb.  
Magtdelingen i det danske politiske system.  
Valg og vælgere.  
Folketingsvalg, amtsrådsvalg og kommunalvalg 20. nov. 2001.

I øvrigt diskuteres der også politiske styreformer og demokrati i undervisningen, når der i historie arbejdes med andre kulturer, andre tider og andre steder i verden.

Demokrati i klasserummet forstået som elevdeltagelse i beslutningsprocesser vedrørende undervisningens indhold og arbejdsformer, samt træning i samtale- og argumentationskultur, er der lang tradition for i gymnasiet.

Hvis elevdeltagelse i demokratiske beslutningsprocesser på skolen i øvrigt skal fungere, vil aktiv støtte fra lærerside ofte være nødvendig. Det er efterhånden sjældent at møde elever med erfaringer fra fx politisk ungdomsarbejde, og eleverne vil derfor have brug for støtte til at få det organisatoriske til at fungere. De skal selvfølgelig informeres om udvalgsstrukturen på den enkelte skole, og så vil de typisk have brug for indsigt i nødvendigheden af, at repræsentanter i elevråd og diverse udvalg har deres mandat i orden.

På min arbejdsplads afholdes klasserådsmøder et par gange hvert kvartal i undervisningstiden, ledet af de fire elever, som også har lavet dagsorden og tager referat. Ingen lærere deltager i mødet, men klasselæreren er til rådighed og formel kontaktperson.

Til elevrådet har vi i en årrække haft knyttet en lærer som koordinator. Denne lærer deltager i en årlig elevrådsweekend i september, hvor han bistår med viden og organisatorisk støtte. Han er desuden til rådighed for elevrådet løbende og er til stede ved elevrådsmøder, såfremt elevrådet ønsker det.

Endelig er der også repræsentanter for elevrådet til stede ved dele af pædagogisk råds møder. Her afgør forretningsudvalget for pædagogisk råd, hvilke punkter elevrådsrepræsentanterne kan deltage i.

Demokrati i klasserummet og arbejdet i klasseråd implicerer automatisk deltagelse af alle elever.

Anderledes forholder det sig med elevrådsarbejde og elevrepræsentation i skolens udvalgsarbejde. Mange elever undslår sig, og blandt de tosprogede unge, minoritets eleverne, har tendensen på min arbejdsplads været, at de aldrig deltog. De seneste par år har elevkoordinatoren og nogle klasselærere imidlertid gjort en aktiv indsats for også at få skolens tosprogede elever aktiveret i skolens repræsentative, demokratiske system. Konkret er det gjort ved dels at snakke med aktive elevrådsmedlemmer om problemstillingen, dels ved direkte at give ressourcestærke tosprogede elever i de enkelte klasser et moralsk skub og opfordre dem til at gå ind i elevrådsarbejde. Det har virket i den forstand, at der nu også er tosprogede elever i elevrådet. Ganske vist ikke i et antal, der svarer til deres forholdsmæssige andel på skolen, men processen er i gang, og gode rollemodeller kan forventes at trække flere med.

Hvis et demokratiprojekt a la ovennævnte skal fungere i praksis, fordrer det altså aktiv medvirken fra elevrådskoordinator og klasselærere, støtte og accept fra hele lærerkollegiet, og endelig støtte, accept og aktiv opbakning fra ledelsesside.

## 2. Demokrati og fælles værdier i undervisningsrummet

Af Søren Cardel Lindskrog

Søren Cardel Lindskrog er uddannet dansklærer og cand.pæd. i almen pædagogik fra DPU. Han underviser på Københavns VUC, primært i dansk som andetsprog.

Der tales meget om demokrati og dannelse til demokrati i disse tider. Vi oplever en opløsning af den nationale og suveræne stats grænser, men også et opbrud i den nationale og homogene selvopfattelse af befolkningen som "et folk". Disse forandringer udfordrer vores opfattelse af egne tilhørsforhold og værdier, traditioner og kultur. Individualiteten truer med at underminere enhver fælles norm, og unge vil i dag ikke beskæftige sig med noget, bare fordi et flertal har besluttet det. Man vil "have sig selv med".

Derfor opstår der et skisma mellem den individuelle selvdannelse og den kollektive norm.

Vi leder efter et meningsfuldt fællesskab.

Demokratiet synes at være en af de værdier, der sættes på som noget fundamentalt værdifuldt for danskere og noget, der ikke bare bør bevares, men også stå som bærende søjle i visionen om en vellykket integration af indvandrere i det nye flerkulturelle fællesskab.

Mit udgangspunkt er, at man "i disse besværlige postmoderne tider" ikke bør undervise i demokrati. I stedet bør man tage udgangspunkt i den enkelte. Vi bør spørge: Hvem er du? Hvad vil du, og hvad kan du? (og dermed: hvad kan du ikke). Dette sigter mod en besindelse på, at det moderne menneske - uanset fødested - møder en grænse for individualiteten, og i mødet med begrænsningen opstår erkendelsen af, at vi har brug for et fællesskab. Først *derefter* kan vi tale om, hvad vi kan blive enige om; hvad vi er fælles om, og hvordan vi forvalter værdierne.

I mødet med de andres individualitet lærer vi at acceptere forskellige livsopfattelser. Vi lærer at forstå/leve os ind i den andens livsvilkår, og måske værdsætter/tilegner vi os visse hensigtsmæssige nye adfærdsmønstre og værdier. Dette er et nyt demokratisk sindelag, der kan føre til integration i det flerkulturelle. Denne tilgang stiller som udgangspunkt alle lige. Demokratisk sindelag er således ikke noget "de andre" skal lære, men snarere noget vi skal udvikle i fællesskab ud fra en fælles platform, der tager udgangspunkt i den enkelte.

Følgende opstilling kan illustrere to forskellige tilgange til demokratisk dannelse. Tilgang 1 er en "klassisk" træning til demokrati gennem information og træning i flertalsbeslutning og repræsentation. Tilgang 2 er den tilgang, der tager udgangspunkt i individualiteten, og som jeg i denne artikel er fortaler for:

### Tilgang 1:

Definition af fælles universel målsætning (demokrati/ligestilling)  $\Rightarrow$  dannelse til demokrati via undervisning i demokrati og forhandling af rammer i læringsrummet  $\Rightarrow$  demokratisk sindelag/tilslutning til demokratiet.

### Tilgang 2:

Åbenhed/fælles eksistentiel undren  $\Rightarrow$  forhandling af individuel/lokal sandhed  $\Rightarrow$  idealet om det frie flerkulturelle menneske (uopnåeligt men retningsgivende)  $\Rightarrow$  demokratisk sindelag.

Denne artikels tilgang tager altså afstand fra, at man skal dyrke definerede værdier og forskellige

grupperes kulturelle tilhørsforhold i læringsrummet. Det skal være slut med "tyrkisk dag" eller gennemgang af særlige "danske værdier". Jeg er ikke multikulturalist. Jeg opfatter nok alle kulturer (ikke regimer og politiske/religiøse styreformere!) som principielt ligeværdige i deres fundamentale egenart, men inden for politiske og nationale og juridiske enheder, såvel som inden for det enkelte læringsrum, bør man *ikke* arbejde for at fastholde forskellene.

Fastholdelse og understregning af den særlige kulturelle dimension skaber et modsætningsforhold, der forstærkes i takt med øget social, juridisk og politisk forskelsbehandling. Derfor skal demokratiet i læringsrummet ikke bruges til at identificere særlige grupper som ofre for overgreb, hvor læreren påtager sig rollen som minoritetens talsmand. Den demokratiske forhandling skal være fundamental ligeværdig; sætte alle i læringsrummet lige. Man kan sætte alle lige ved at *tage udgangspunkt i den enkeltes værdier*. Derved sætter jeg lighedstegn mellem den individuelle dannelse og socialisering til fællesskabet. Mellem den enkeltes eksistentielle undren og demokratisk ligestilling.

Dette er en relevant problemstilling alene pga. den postmoderne individualisering af ungdommen. De unge vil som nævnt først og fremmest "have sig selv med". Men det er også særlig interessant i forbindelse med de tosprogedes tilgang til demokratiet. Jeg skal kort nævne to eksempler på, hvorfor det er særligt interessant i forbindelse med tosprogede:

1. En del (ikke mindst arabiske) kursister nærer mistro til demokratiet som system. Dels fordi de opfatter demokrati som en vestlig kongstanke og ser på alt vestligt med en blanding af misundelse og principiel mistro, og dels fordi de opfatter sig som svigtede af systemet i Danmark og derfor ikke har tillid til, at det har noget positivt at byde på for andre end "danskere". Fx vil nogle arabere markere en stærk og stolt tradition og historie, der ikke gør det indlysende at adoptere vestlige demokratiske værdier. Det seneste århundredes vest-

lige økonomiske, militære og politiske dominans i Mellemøsten samt de seneste 50 års miserable, totalitære og udemokratiske politiske ledelse i nogle arabiske lande har paradoksalt gjort tilegnelse af vestlige demokratiske værdier til et meget sensibelt emne. Mange arabere føler, at deres stolte kultur har aktier i den kulturelle og videnskabelige udvikling, der har gjort Vesten rigt, højtudviklet og demokratisk. De føler sig dog økonomisk og politisk hægtet af og ydmygede, og den manglende anerkendelse får mange unge arabere til at vende ryggen til det vestlige og rette interessen mod arabiske traditioner og radikale religiøse bevægelser. Denne problematik har indflydelse på tilgangen til forhandling i uddannelsesinstitutionerne, især hvis demokratiet er en eksplicit målsætning. Det er min erfaring, at en mere eksistentiel åbenhed overfor individuelle behov er langt mere velkommen og mindre problematisk som udgangspunkt for at tale om et fællesskab.

2. Mange indvandrere er i et grænseland, hvor de er tvunget af omstændighederne/kultursammenstødet til konstant at søge at afklare store eksistentielle spørgsmål. De er på udkik efter en acceptabel etik, der kan løse de akutte problemer omkring tilpasningsprocessen til livet i et moderne vestligt samfund. Her tænker jeg på et behov for nytænkning af børneopdragelse, kønsroller, familietraditioner i almindelighed, religion osv. Dette er en levende og aktuel problemstilling i ethvert flerkulturelt læringsrum, og det skriger på eksistentiel stillingtagen. Og hvis denne stillingtagen foregår i et flerkulturelt fællesskab med myriader af sandheder, religioner, kulturelle og nationale tilhørsforhold, kan det - efter min mening - betyde en berigelse for såvel lokale som globale fællesskaber. Den eksistentielle refleksion er et vigtigt redskab til at forstå sig selv og hinanden og derved samle klassen om en demokratiske dannelse, der kan hjælpe kursisten igennem et længere uddannelsesforløb og som borger i samfundet generelt.



Følgende to skitserede forløb sætter fokus på den enkeltes værdier og besindelse på grænsen for individualiteten og tilslutning til et fællesskab i klassen.

**1. Værdier.** *Undervisning, der styrker kursisters sproglige bevidsthed og diskussionslyst samt synliggør værdier og holdninger i klassen.*

**Diskussionen:**

Skriv et værdigrundlag på tavlen, fx:

*Respekt for det enkelte individs rettigheder.*

*Aktiv demokratisk adfærd.*

*Ligestilling mellem kønnene.*

Bed derefter kursisterne om at forklare, hvad der ligger i disse værdier. Dette kan gøres mundtligt eller skriftligt, individuelt eller i grupper. Diskuter eventuelle uenigheder eller uklarheder i klassen. Derefter skal kursisterne forestille sig, at hele klassen er landet på en øde ø eller har fået ansvaret for at etablere en ny nation. Dette land skal have et navn og et værdigrundlag. Klassen er det forum, hvor disse nye værdier skal udformes og besluttet. Det bliver altså kursisters opgave at diskutere sig frem til og formulere et fælles værdisæt for det nye samfund.

Følgende regler (inspireret af den sokratiske dialog) skal imidlertid overholdes:

1. Tænk selv. (I må ikke komme med henvisninger til fx Biblen, Koranen eller dansk lovgivning, men gerne personlige erfaringer)
2. Tænk åbent. (Sig hvad du føler. Vær ikke bange for spontanitet og eventuelle uovervejede udtalelser)
3. Tænk sammen. (Udtalelser skal ligge i forlængelse af hinanden/være relevante i forhold til de udtalelser, der er fremkommet tidligere. I skal "bygge" på hinandens tanker og ikke bare være optaget af at få jeres egne synspunkter igennem)
4. Vær kritisk over for dine egne antagelser. (Det skal være en dyd at kunne stille spørgsmålstegn ved sine egne udtalelser og ideer)
5. Stræb efter konsensus eller begrundet dissens.

Det er underviserens opgave - ikke at styre debatten - men at fastholde kursisterne på disse krav og sikre, at alle kommer på banen. Det er min erfaring, at det kan være meget fristende for kursister, der fx har en fælles religiøs overbevisning at gå sammen og formulere værdier, der bygger på kendte religiøse forskrifter. Her må underviseren holde fast ved især punkt 1 (tænk selv) og punkt 4 (vær kritisk over for dine egne antagelser). Det er også vigtigt at være tålmodig mht. begrebets betydning. Dels styrker det sprogligheden, og dels bør betydningen afklares nøje, inden den accepteres som fælles værdi. Mener vi det samme, når vi fx siger "personlig frihed"?

**Nye informationer:**

Når værdigrundlaget er etableret, kan opgaven udvides. Fx kan klassen arbejde med FN's historie, funktion og indsatsområder som en task-baseret opgave.

- Hvad ved klassen allerede om FN?
- Grundlæggende materiale om FN gennemgås i relativt små grupper.
- Kursisterne samles i klassen og formulerer, hvordan de forstår informationerne, og ny viden og nye ord inkorporeres.

**2. Skæbnen.** *Formål: At styrke kursisters refleksionsevne og evne til at lytte og debattere og acceptere andres udsagn som væsentlige. Desuden en præcisering af sprogbrug.*

Som introduktion læser kursisterne nogle korte historier. S. 15 - 18 og 27 - 30 i Paul Auster: *Den røde Notesbog* (Forlaget Per Kofod, 1998).

Det er enkle historier om nogle usandsynlige, besynderlige og skæbnesvangre sammenhænge.

Herefter skal kursisterne arbejde med begrebet skæbne.

(Det er naturligvis muligt at udvide arbejdet til skriftligt at formulere egne eller opdigtede skæbnefortællinger, udarbejde filmmanuskript, skrive digte el.lign. i forlængelse af det læste oplæg, men

jeg vil her kun gå videre med dialogdelen. Den kan med fordel strækkes over to dage.)

1. Kursisterne stilles over for det filosofiske spørgsmål: Hvad er skæbnen?
2. Hver kursist formulerer et bud på et svar.
3. Kursisterne deles i grupper af fire, hvor man hører hinandens bud og vælger det ene bud, man synes er det bedste eller modificerer budene på baggrund af diskussionen, så de kan præsentere et samlet bud på, hvad skæbnen er.
4. Gruppens bud præsenteres på klassen, og klassen skal derefter igen vælge/formulere et.
5. Alle grundantagelser, der ligger til grund for hovedudsagnet, vendes. Hvad mener vi egentlig med de *begreber*, vi bruger til at forklare, hvad vi mener med skæbnen. Skal hovedudsagnet justeres?
6. Evaluering. Hvad har vi lært?
7. Kursisterne udformer (med hjælp fra læreren eller vha. eventuel logbog) en ordliste over ord og begreber, der er brugt i forbindelse med arbejdet.

### Litteratur

Det er oplagt at gå videre med udtryk som: "At tage skæbnen i egen hånd". Her kan der arbejdes med livsstilsreklamer eller evt. en artikel som "*En del af mig blev derinde*". Øjenvidneberetning fra WTC 11. sept. (Berlingske Tidende. 12. sept. 2002).

Mulige tekster på et højere niveau:

Andres, Stefan: *Tørdokken*. Noveller fra Europa. Dansk lærerforening 1995.

### 3. Krop og kommunikation i den flerkulturelle skole

Af Hedvig Gerner Andersen

Hedvig Gerner Andersen er fagkonsulent i dramatik i de gymnasiale uddannelser. Hun er ansat på Randers Statsskole og underviser i dramatik og dansk.

#### **Æstetikken som en effektiv med-spiller i demokratisk dannelse**

Sociologer og antropologer i og uden for Danmark tildeler i disse år æstetikken en væsentlig rolle, når det gælder forståelsen af unge i det flerkulturelle samfund. I forlængelse af disse tanker - og med mange års erfaring fra undervisning i drama og teater - skal jeg i det følgende give eksempler på og argumentere for, at æstetikken kan være en effektiv øjenåbner og medspiller i den dannelsesproces, som foregår i den flerkulturelle skole.

Mit pædagogiske grundsynspunkt er sokratisk: man (eleven) skal nok tage udgangspunkt i egne erfaringer eller oplevelser, men målet er, at man når frem til det nysgerrige, undersøgende fællesskab, hvor man når ud over, hvad den enkelte elev eller kultur måtte mene her og nu. Sagt på en anden måde: det gælder om både at være tro mod sig selv og komme ud over det blot personlige og selvcentrerede.

Min opfattelse af skolen som institution er den, at vi befinder os i et offentligt rum, hvor hovedrollerne er fastsat på forhånd: nogle er elever, andre er lærere - og så er der alle birollerne, som udelades her. At skolen er et offentligt rum betyder, at eleven (og læreren) må udvise professionel adfærd og blive bevidst om, hvordan man undgår at forskellighed i udseende, holdninger og værdier kommer til at blokere for det væsentlige: arbejdet med det konkrete stof. Tværtimod skal forskelligheden udvikle sig til, at man med nysgerrighed iagttager og lærer af hinanden fra hvert sit personlige udgangspunkt, samtidig med at man er fokuseret på stoffet.

#### **Den skabende proces<sup>1</sup>**

For at få det til at fungere må eleven kende lidt til de grundlæggende principper i den skabende proces - og her er der ikke tale om, at eleven skal være kunstner, men udelukkende om at en forståelse for kreative processer åbner for nye og andre måder at se tingene på. Ud fra en kreativ synsvinkel gives der fx ikke urokkeligt givne sammenhænge. Ingen autoriteter sidder inde med de rigtige svar. Verden er et mulighedsfelt, stramme strukturer en udfordring. For at forklare hvordan den skabende proces kan bruges i den flerkulturelle skole, hentes i det følgende inspiration hos anerkendte teoretikere inden for drama og teater.

#### **Den personlige reaktion**

Hos den russiske teatermand Stanislavskij drejer det sig om en *sjælelig indstilling* eller sagt med et moderne udtryk *empati*. Han taler ud fra sine erfaringer med skuespillere, men man kan uden videre overføre det til elevens arbejde med sin rolle i skolen. Han skriver om indstillingen til arbejdet med rollen: "...*hvorledes skuespilleren selv, som det menneske han er, ville have handlet, hvis de omstændigheder og de vilkår, Othello lever under, var hans egne*". Et andet sted skriver han: "*I kan aldrig komme bort fra at være jer selv... Et øjeblik efter man har sluppet taget i sig selv hører den kunstneriske oplevelse op...*".

For den polske instruktør Grostowski består hemmeligheden i at reagere spontant på en påvirkning og vende handlingen mod den ydre verden - det er en "...*integration af alle skuespillerens psykiske og fysiske kræfter, som kommer fra hans væsens dyb*". Tanker som disse er - i forskellige

1) For en uddybelse af dette og de følgende afsnit læs: Peter Elung-Jensen: Spillevende dramatik og teater. Systime (1992). Her er også flere og andre øvelser beskrevet.

formuleringer - alment gods hos kunstnere. Ud fra det kan man formulere en forståelse af skabende aktivitet, som er praktisk anvendelig i skolen:

Skabende aktivitet er en personlig reaktion, som fungerer i en (social)struktur.

### **Det personlige præciseres konkret**

Hvordan kan man overhovedet operere med så udflydende et begreb som "det personlige"? Abstrakt er det ikke særlig forståeligt eller anvendeligt. Det er alt det ubevidste, som vi har med os i form af måden, vi går på, vores blik, kropsholdning, stemme, men også i sprog og skrift og al anden viden og færdigheder, som vi har gjort til en del af os selv, assimileret. Det personlige er elevens samlede fond af reaktionsmuligheder og associationsmuligheder. Det relevante personlige aktualiseres og kommer til udtryk i en saglig reaktion på en impuls i en konkret undervisningssammenhæng, og netop fordi det ikke på forhånd lader sig sætte på begreb, må vi være nøjeregnende med, om konkretiseringen er troværdig. Er smilet ægte, eller er det styret af høflighed? Kan de mærke, at jeg ikke mener, hvad jeg siger?

Kan jeg blive tvunget til at udføre handlinger, som jeg ikke har personlig dækning for, kan det føre til eksistentielle og etiske problemer. Det er vigtigt, at man personligt kan stå inde for, hvad man siger, gør og føler.

Bevidstheden kan gribe ind og forhindre den personlige, saglige reaktion, fx i situationer hvor man ved, at her forventes det, at man føler og optræder på en bestemt måde, eller bevidstheden om at blive iagttaget af andre kan lamme den personlige reaktion, skabe nervøsitet. I alle tilfælde ryger koncentrationen, og præstationen bliver usikker: blikket flakker, stemmen dirrer, kinden rødmer.

### **Kreativ koncentration**

Derfor er det vigtigt at arbejde med koncentrationsøvelser for at træne den *kreative koncentration*,

som er afspændt opmærksomhed om en (personligt) betydningsfuld impuls. Øvelserne drejer sig dels om at skabe en fysisk og psykisk afspændthed, dels om at arbejde mentalt med at gøre en impuls så betydningsfuld, at man ikke kan lade være med at reagere på den. Koncentrationsproblematikken i undervisningen minder om den, man kender fra idræt i form af "gummi-arm" og at "være bange for bolden" - man vil så gerne, men tør og kan ikke reagere på impulsen - og reagerer forkert.

### **Integration af den sanselige og den reflekssive erkendelse**

Det er imidlertid ikke nok, at eleven i en ungdomsuddannelse er sanseligt nærværende, koncentreret. En reflekssiv distance skal skabe grundlaget for, at også bevidstheden og intellektet aktiveres. Idealet er, at eleven kan veksle mellem sanseligt nærvær og reflekssiv distance. Det er derfor en god idé at tilbyde eleverne en øvelsesrække, der både kan træne deres kreative koncentration og deres bevidsthed om betydningen heraf. På min egen skole indgår et sådant forløb i brobygningen for 10. klasses elever med ca. 10 timer. Brobygningseleverne kommer fra mange forskellige kulturer: de har deres baggrund i Somalia, Tyrkiet, Asien, Balkan og evt. Mariager, men der har aldrig været problemer med at få dem til at deltage i det program, som skal skærpe deres lyst til at samarbejde og deres evne til at reagere sagligt og personligt.

Øvelserne bruges desuden i et introforløb om hensigtsmæssig, hensyntagende adfærd i 1g. Eleverne får nogle erfaringer med de generelle krav til samarbejde og koncentration i det almene gymnasium, og de får specifikke erfaringer med den æstetiske erkendelses betydning - en betydning som ofte er skjult. Øvelserne foregår i dramatiklokalet, fordi det er anderledes end et normalt klasseværelse. Det betyder fx, at eleverne ikke har en fast plads på en stol bag et bord, men hele tiden bliver udfordret af at skulle finde sin plads i en ny opstilling i et nyt samarbejde med nye kammerater.

Nogle få af øvelserne skal kort gengives nedenfor.

### **Kroppen og blikket i rummet**

#### *Den sanselige erfaring:*

Vi starter i en rundkreds (det runde æg var også forbillede for Shakespeares Globe-Theatre) med at stå afspændte i neutral stilling med hænderne nede langs siden og med lige stor vægt på begge fødder - og med en neutral, imødekommende mimik. Nu kan vi begynde at lære hinandens navne at kende: første elev siger sit navn, den næste i kredsen - med uret - gentager den første elevs navn og siger sit eget osv. - indtil vi er nået hele kredsen rundt.

#### *Refleksion:*

Vi taler kort om betydningen af at kende og huske hinandens navne. Den sikkerhed og trykthed det giver at kunne kalde hinanden over afstand, og den usikkerhed man føler, når ingen kan huske ens navn - er jeg usynlig? Er der ingen vidner til mit liv her?

#### *Den sanselige erfaring:*

Vi fortsætter i rundkredsen - stadig afspændt, neutral position - med en impuls-reaktionsøvelse. Vi tager hinanden i hånden, og læreren sender et håndtryk rundt i kredsen - med uret. Koncentrationen og samarbejdet kan styrkes, hvis alle ser på et bestemt punkt i gulvet. Øjenkontakten kan derimod medføre bristende koncentration.

Man kan indlægge et krav om, at tempoet skal stige.

#### *Refleksion:*

Kort samtale om hvilken betydning en fysisk impuls kan have for reaktion og samarbejde. Nogle har måske haft lyst til at sende et håndtryk den modsatte vej. Hvad ville der så ske med koncentrationen? (latter) og samarbejdet? (brudt).

#### *Den sanselige erfaring:*

Vi sender tre personer uden for døren med den besked, at mens de er ude, gør vi "noget". De skal så gætte, hvad det er, når de bliver kaldt ind.

Når de er gået, aftaler vi, at alle har blikket neutralt fokuseret (og fikseret) på den samme person i rundkredsen. (Man skal spørge en person, som man anser for at være robust nok til at udfylde denne rolle.) Desuden drøfter vi, hvor lang tid der mon vil gå, inden de tre opdager, hvad vi laver. De tre bliver kaldt ind, og der går ca. 10 sekunder, før de har gættet, hvad vi gør.

#### *Refleksion:*

Kort samtale om blikkets betydning for en vellykket kommunikation. At man med sit blik kan flytte koncentrationen fra et sted til et andet. Hvordan det i klasselokalet kan betyde noget, at man beslutter sig for også at lytte med øjnene - fordi ørerne er mindre udtryksfulde. Hvordan den neutrale krop signalerer parathed og afspændt energi, en erfaring som man kan tage med sig ind i andre former for intellektuelt samarbejde.

### **Primærprocessens betydning**

#### *Den sanselige erfaring:*

Læreren instruerer eleverne i, at de i de næste 30 sekunder IKKE må tænke på en elefant.

#### *Refleksion:*

Med henvisning til psykologen Erling Jacobsens bog om de psykiske grundprocesser (primærproces og sekundærproces), to forskellige måder at tænke på, drøfter vi, hvorfor opgaven mislykkes, med mindre man er i stand til at sætte en stærkere impuls ind. De fleste har held med at holde elefanten ude et stykke tid ved at tænke på lagkage, kæreste eller en drømmerejse, men ofte ender det med, at elefanten sidder midt i lagkagen, går med kæresten på ryggen eller sidder i flyvemaskinen på vej til Østen.

Som det fremgår af beskrivelsen ovenfor, efterfølges en individuel erfaring eller oplevelse altid af fælles analyse og refleksioner. Eleverne deler således deres forskellige oplevelser med hinanden. Det fører til nye erfaringer, analyser og refleksioner, og på den måde vækkes elevernes nysgerrighed og lyst til at vide mere og at lære flere færdig-

heder sammen. Læreren kan endvidere komme ind med nogle mere overordnede betragtninger og begreber, så eleverne får et mere nuanceret fagsprog at udtrykke sig i.

Selv om øvelserne er meget enkle, er det min erfaring, at de sætter sig dybe spor i elevernes bevidsthed og i deres evne til at samarbejde. De vender tilbage til dem som en fælles erfaringsbase, og de efterspørger nye øvelser.

Eleverne bliver bevidste om grundlæggende elementer i kommunikation (undervisning), og de får en større indsigt i betydningen af den æstetiske erkendelse - der er ikke tale om beherskelse, men netop om erfaring og indsigt, som de kan bygge videre på. Hvor mange nonverbale signaler udsendes der i et klasserum, og hvordan de påvirker os? Samtidig lærer de at sætte begreber og ord på konkrete oplevelser og erfaringer - de lærer, at den personlige reaktion er basis for et godt samarbejde.

I den flerkulturelle skole må det være en naturlig tilgang til demokratisk dannelse at begynde her.

## 4. Sprækkerne i teksten

### Sprog- og kulturmødet i tyskundervisningen

Af Lis Østerberg

Lis Østerberg er lektor i tysk, dansk og studievejledning på Avedøre Gymnasium, hvor hun bl.a. underviser i dansk og studievejledning i de særlige gif-klasser for fremmedsprogede elever.

#### At springe over egen skygge

Man kan ikke sige det ofte nok! Gruppen af elever, som ikke har dansk som modersmål, er *ikke* en homogen gruppe. Nogle tosprogede elever er født i Danmark i familier, som på trods af årtiers ophold i Danmark sprogligt og bevidsthedsmæssigt stadig lever i den tyrkisk/kurdiske bondekultur, som de forlod for mange år siden. I disse familier er der sket en sproglig og mental "forskansning"; alt dansk er af det onde, og børnene taler ikke dansk i forældrenes nærvær. I den anden ende af skalaen har vi velformulerede akademikerbørn fra familier, som kommer fra bykulturer i fx Iran, Irak, Afghanistan og Pakistan, ofte med et afslappet forhold til deres religion og positive over for det danske samfund. Vores tosprogede elever kommer altså fra meget forskellige kulturer, men det er også vigtigt at betone, at de er andet og mere end entydige repræsentanter for deres forældres kultur. Det eneste disse elever har til fælles er, at de ikke har dansk som modersmål, og det kriterium for at definere en bestemt gruppe af elever kan man ikke bruge til ret meget i undervisningen. Her fokuserer man nemlig på det, som eleven *ikke* kan - en deficit hos eleven, en slags sygdom, som lægen, undskyld, læreren må finde en medicin imod.

En sådan 'patientgørelse' af eleven bidrager ikke til at skabe et konstruktivt læringsmiljø med eleven som aktiv medspiller. Det er jo gammelkendt viden, at lærerens forventninger til den enkelte elev ofte er nogenlunde, ligefrem proportional med det, som eleven faktisk præsterer, men ikke nødvendigvis med det, eleven *kunne* præstere,

hvis lærerens krav og forventninger til eleven havde været større. Vi må derfor væk fra en forestilling om, at vores tosprogede elever er "arme stakler". Disse elever har ofte nogle ressourcer, som også i en dansk undervisningssammenhæng er vigtige.

Men det kan være svært at få øje på dem, hvis lærerens etnocentrisme står i vejen. Derfor er det vigtigt, at vi som lærere bliver bevidste om, at vores forforståelse eller, som Iben Jensen kalder det, forudforståelse<sup>2</sup> om de tosprogede elever er konstrueret ud fra en dansk selvforståelse, dvs. at vores opfattelse af og holdning til dem har dansk sprog og kultur som altings målestok. Først når vi er i stand til at forholde os reflekterende til vores måde at konstruere denne forudforståelse om "de andre" på, kan vi "springe over vores egen skygge" og bryde med den for derefter at begynde at tænke i andre målestokke og praktisere en undervisning, som også kalder ressourcer frem hos vores tosprogede elever. Og det kan godt lade sig gøre, uden at vi forringer eller forråder det *danske* gymnasium.

Vi har i Danmark tradition for at fokusere på det, eleven kan og aktivere det som led i tilegnelsen af ny viden, og det skal vi naturligvis også gøre over for vores tosprogede elever, "de kan ikke gå på vandet, men de kan så meget andet...", problemet er bare hvad, og hvordan fremmedsproglæreren, i denne sammenhæng tysklæreren, bliver i stand til at få øje på det og udnytte det i sin undervisning.

2) Iben Jensen: Interkulturel kommunikation i komplekse samfund, kap. 4, Roskilde Universitetsforlag 2001.

### **Det affektive filter**

Fremmedsprogsundervisningen indebærer både et sprog møde og et kulturmøde. I begge tilfælde kender læreren de danske elevers forudsætninger. Deres udgangspunkt er det danske sprog og den danske kultur. Læreren forstår derfor umiddelbart elevernes sproglige fejlkonstruktioner, og hun kender deres forudforståelse om og holdninger til fremmedsproget og dets kultur.

Som tysklærer er jeg forberedt på at møde danske elever i 1.g, som synes, at tysk er et grimt sprog, at grammatikken med kasus, køn og konjunktiv er umulig at lære, og "at tyskerne (i hvert fald under 2. Verdenskrig) var meget onde". Denne negative forudforståelse om tysk sprog og kultur danner sammen med elevernes nationale selvforståelse et affektivt filter, som hele tiden er til stede i tilegnelsen af sproget. Til den nationale selvforståelse set i relation til tysk hører myterne om, at "vi" reddede de danske jøder, og "vi" stod sammen i kampen mod tyskerne under hele 2. Verdenskrig. En sådan positiv selvforståelse og negativ forudforståelse hos nogle af de danske elever om tyskundervisningen må jeg nødvendigvis medtænke, når jeg planlægger mine pædagogiske strategier. Der er bl.a. fra første færd brug for et langt sejt træk om holdningsbearbejdelse.

### **The black box**

Når vi taler om de tosprogede elever ser billedet noget anderledes ud. Deres møde med tysk sprog og kultur er et andet end de danske elevers. I sprog mødet tager de afsæt i sprog, som læreren ikke kender, og vi ved næsten intet om, hvordan samspillet mellem deres modersmål og dansk indgår i tilegnelsen af tysk. Hvilke ressourcer kan fx den kurdisktalende elev trække på? Hvilke strategier anvender hun?

I de tosprogede elevers kulturmøde med tysk står vi som lærere også foran den lukkede sorte boks. Deres omverdenserfaringer er skabt i nogle kulturer, som måske nok er i samspil med den danske, men også meget anderledes. Vi ved ikke ret

meget om deres etnisk/nationale selvforståelse og kender ikke deres nationale myter. Hvilke forudforståelse om tysk og Tyskland har de, hvis de overhovedet har nogen? Hvordan ser deres affektive filter ud? Det ved vi også meget lidt om.

Vi kan naturligvis spørge eleverne, men det er langtfra altid, at de selv er bevidste om det og kan give et klart svar, desuden bryder de sig ofte ikke om at blive spurgt direkte. Det kan virke forstyrrende og irriterende, uanset hvor venligt det er ment fra lærerside. Ikke desto mindre er viden om disse ting vigtig, når vi skal vælge pædagogiske strategier, og derfor er det vigtigt, at vi får lukket den sorte boks op.

### **Efteruddannelse og atter efteruddannelse**

Der er ikke nogen nemme eller hurtige veje til at få indsigt i den sorte boks. Det tager tid, og det koster penge, men det vigtigste er, at skolens lærerstab er indstillet på at deltage i massiv efteruddannelse. På Avedøre Gymnasium har vi meget tidligt indset, at dette er nødvendigt, fordi vi siden 1970'erne har praktiseret interkulturel kommunikation, først med undervisning af kinesere og siden 1984 med GIF-undervisning<sup>3</sup>, og i løbet af 1990'erne er andelen af tosprogede elever steget til 35-40 procent. Det har vi vidst allerede, inden de kom, fordi vi bor i Avedøre Stationsby, hvor over halvdelen af beboerne kommer fra andre lande.

Efteruddannelsen i kultur har formet sig som serier af efteruddannelsesdage på skolen med eksperter udefra og temadage i Pædagogisk Råds regi hvor vi bl.a. fik lukket op for posen af frustrationer, hvorefter vi kunne arbejde konstruktivt videre. Desuden har nogle lærere været i Åben Uddannelse og bl.a. taget uddannelse som 'Underviser i dansk som andetsprog', hvori der indgår et modul om kulturforståelse, som for mit eget vedkommende har været en utrolig god øjenåbner. Studieture til et eller flere af vores elevers hjemlande står desværre stadig kun på ønske-

3) GIF betyder "Gymnasial Indslusningskursus for Fremmedsprogede". Det er en 1-årig uddannelse for fremmedsprogede med en studentereksamen fra hjemlandet og et dansk niveau på minimum trin 3.



listen.

Når det drejer sig om at få indblik i 'den sorte boks' i forbindelse med de tosprogede elevers sprog møde med fremmedsproget, er det nok for meget for langt, at læreren skal lære tyrkisk, urdu eller farsi, men man kan komme et stykke vej, hvis man sætter sig ind i nogle af sprogenes systemer.

Det er ikke uoverkommeligt, og man kan finde en kort gennemgang af 11 sprog i "Dansk sproglære" <sup>4</sup> og her måske få appetit til at gå videre med et af sprogene.

### **Tre eksempler på praksis**

I de tre følgende beskrivelser af min tyskundervisning i to klasser med mange tosprogede elever vil jeg prøve at give konkrete eksempler på, hvordan deres særlige sproglige og kulturelle ressourcer kan bruges aktivt i undervisningen.

#### **En togrejse fra Schweiz til Singapore**

I min 1.x med 12 elever er elevsammensætningen følgende: fem danskere, tre pakistanere, to kurdere, en færing og en inder. Da de er matematikere, er de ikke tvunget til at have tysk i gymnasiet, de kunne have valgt fransk eller spansk, og jeg mærker ikke nogen negative holdninger til faget hos nogen af eleverne.

Et par måneder efter skolestart læser klassen en novelle af Franz Hohler, 'Der Abstecher', hvori jeg-fortælleren i Bern stiger ind i et tog for at køre til Zürich. Efter togets afgang går det op for ham, at toget er blevet plomberet og ikke standser før Singapore.

Den første opgave er en sproglig opgave. Den drejer sig om genus, bestemthed og retningspræpositionerne 'nach, in, durch og aus' i forbindelse med lande, hvilket er blevet gennemgået og trænet meget grundigt. Eleverne skal ved hjælp af et tysk atlas foretage togrejsen fra Bern til Singapore og på tysk gøre rede for hvilke lande toget kører

igennem. At togrejsen går gennem alle de tosprogede elevers hjemlande (undtagen færingens) betyder noget for interessen. De sammenligner landenes navne på dansk, tysk og hjemlandets sprog, og de undersøger eksistensen af genus og bestemthed på hhv. dansk, tysk og hjemlandets sprog. Hermed får eleverne mange flere forskellige input i arbejdet med de ovenfor nævnte sproglige elementer, end det var muligt at give dem i en dansk klasse.

Den næste opgave har fokus på formidlingen af kultur. Eleverne får et 'stop over' på togrejsen, de skal stige af toget i et land, hvor de skal være 'Reiseführer' for klassen på tysk med en fremlæggelse i power-point, hvortil der skal udarbejdes en udførlig disposition eller et manuskript til den mundtlige del. Ikke overraskende vælger to af pakistanerne Pakistan, kurderne Tyrkiet, inderen Indien, mens de danske elever vælger lande, som de har holdt ferie i, bl.a. Thailand.

Til udarbejdelsen var der afsat fire undervisningstimer, men der blev arbejdet mange timer uden for den afsatte tid, og resultaterne blev gode. Ikke alene var billed- og lydsiden med indlagt musik så fascinerende, at rejseførerene var i stand til at fastholde tilhørernes opmærksomhed, elevernes mundtlige sprogproduktion var imponerende. Den ene meget generte pakistanske pige viste bl.a. billeder fra sin søsters bryllup i Pakistan, mens hun på næsten flydende tysk fortalte om bryllupsskikke, tøj og mad - uden at læse op af sit manuskript. Hun havde arbejdet meget målrettet med at opbygge det ordforråd, som var nødvendigt, og var ligesom jeg overrasket over den fluency, som hun var i stand til at præstere i 'gerningsøjeblikket'. Det ville jeg ikke have opdaget så tidligt i forløbet, hvis jeg ikke havde stillet en opgave, som kaldte på nogle af hendes ressourcer; denne ene succesoplevelse bevirkede, at hun kom ud af sin passive rolle i klasseundervisningen, og at jeg begyndte at stille større krav til hende. Det samme gjaldt for en af de kurdiske elever, som efter en flot gennemgang af Tyrkiets nyere histo-

<sup>4</sup>) Dansk Sproglære, s. 268-291, Dansk lærerforening 1996, red. Tore Kristiansen m.fl.

rie tog os med på en virtuel rejse til en tyrkisk landsby og fortalte om sine første skoleår dér.

Der blev i disse timer skabt en næsten autentisk samtalsituation, hvor spørgeren spørger efter en viden, han ikke har, og som han ønsker at få, og hvor den, der svarer, gør det for at opfylde et behov hos samtalepartneren. Her bliver både læreren og klassekammeraterne ægte samtalepartnere. Her flytter fokus fra form til indhold for eleverne, mens læreren får tid til at registrere, hvor langt de enkelte elever er nået i automatiseringen af de gennemgåede sproglige elementer (fx "in der Türkei" "durch den Iran") og i aktivering af et nyligt indlært ordforråd. Det får læreren tid til, fordi samtalen i lange perioder 'kører' uden læreren som igangsætter. Disse øjeblikke af 'næsten'-autencitet i samtalen er vigtige for, at eleverne kan opleve, at deres kommunikation på fremmedsproget faktisk fungerer, og denne autencitet er naturligvis nemmere at skabe i en klasse, hvor samtalepartnerne repræsenterer forskellige kulturer og omverdensforståelser, som de har lyst til at diskutere med hinanden, også på 3. eller 4. fremmedsproget.

#### **Begravelse - med eller uden balsamering**

I det andet eksempel fra samme klasse er der ikke fokus på fremmede kulturer i andre lande, her skal eleverne arbejde med en universel kulturform, nemlig begravelse.

I forbindelse med læsning af Arno Surminskis novelle, 'Die Fremde', hvor handlingen foregår omkring en begravelse, fik eleverne til opgave at gøre rede for, hvad man gør med et menneske fra det øjeblik, døden indtræder, og til de efterladte har taget endelig afsked med den døde. Igen var produktkravet en udførlig disposition eller et manuskript til en mundtlig fremlæggelse på tysk. Fremlæggelserne foregik på den måde, at eleverne sad i en rundkreds uden bord foran sig kun med deres manuskript, og så beskrev de, hvordan døde bliver behandlet og begravet i deres respektive familier. At sidde i rundkreds i stedet for at stå

alene ved tavlen giver tryghed hos foredragsholderen og en nærhed i samtalsituationen, som fremmer koncentrationen og spørgelysten hos tilhørerne. Den indiske elevs beskrivelse af sin kulturs begravelse af døde, hvori indgår balsamering med kolort, var nok den mest spændende. Her var spørgelysten meget stor, og jeg tror, de fleste elever nu kender ordet 'Kuhfladen'. Men det viste sig også, at de danske elevers erfaringer med begravelse i deres familier var ret forskellige, og her opstod der igen 'næsten-autentiske' samtalsituationer i rundkredsen, hvor eleverne spurgte og tog ordet, fordi de havde noget på hjerte.

I dette arbejde med universel kultur har alle eleverne sprogligt som indholdsmæssigt de samme forudsætninger for at løse opgaven, og resultatet bliver en mangfoldighed af svar, som er ligeværdige.

#### **'Effi Briest' - en længere historie**

I de to første eksempler har jeg i forbindelse med de task-baserede opgaver primært brugt kultur som middel til sprogtilgængelse (vække interesse, motivere til aktivitet i forbindelse med indlæring af sprogstrukturer, udvidelse af ordforråd, træning i fluency). I det tredje eksempel er tysk kultur i slutningen af 1800-tallet i sig selv målet for undervisningen.

I en 3.g (tysk A) med syv danske elever (fem piger, to drenge) og fem tosprogede elever (alle piger) læste jeg for nogle år siden Th. Fontanes roman 'Effi Briest' fra 1889. Hovedpersonen, den 17 årige Effi, har fået et ægteskabstilbud af den velhavende, ansete og næsten 20 år ældre Baron von Instetten. Han har i sin ungdom bejlet til Effis mor, men fået afslag, fordi hun valgte at gifte sig med den dengang mere solide og noget ældre Briest.

Moderen presser blidt manipulerende Effi til at sige ja til von Instetten: "...Er ist freilich älter als du, was alles in allem ein Glück ist, dazu ein Mann von Charakter, von Stellung und guten Sitten, und wenn du nicht nein sagst, was ich

von meiner klugen Effi nicht denken kann, so stehst du mit zwanzig Jahren da, wo andere mit vierzig stehen. Du wirst deine Mama weit überholen". Effi siger ja, og da moderen i forlovelses-tiden spørger Effi, om hun måske hellere ville giftes med den jævnaldrende fætter, Dagobert, svarer Effi: "Um Gottes willen nicht."

I analysen af dette sted i teksten kunne alle eleverne uanset etnisk/kulturel baggrund både gennemskue og beskrive manipulationen, og der kom en del mishagsytringer fra de danske piger, som især gik på den store aldersforskel mellem de forlovede.

Effi oplever ikke kærligheden i sit ægteskab, men indleder et forhold udenfor; forholdet bliver opdaget, og hun forstødes af ægtemanden, selv om han stadig elsker hende, fordi datidens normer kræver det, og han dræber rivalen i en duel. Hun ender med at dø ulykkelig, adskilt fra mand og barn.

I romanens slutscene sidder Effis forældre på en bænk ved Effis grav, og moderen spørger:

"Ob wir nicht doch vielleicht schuld sind?"  
"Unsinn Luise. Wie meinst du das?"  
"..Ob sie nicht doch zu jung war?"  
"Ach, Luise, Lass' ...das ist ein *zu* weites Feld."

Faderen vil ikke diskutere et eventuelt skyldsspørgsmål med moderen, men det vil mine elever gerne, da jeg beder dem om at finde argumenter for og imod skyld hos forældrene.

Ingen af de danske elever kan acceptere moderens manipulation, men fire af de fem tosprogede piger forsvare hende med henvisning til, at manipulationen af datteren skete i den bedste mening for Effis egen skyld. De er umiddelbart i stand til at se, at moderen er bundet af datidens opfattelse af ægteskabet, et ægteskab som i første række handler om forsørgelse og status, og de mener, at det er i den sammenhæng, man bør vurdere spørgsmålet om moderens skyld - nogle gode og vedkommende synspunkter, som næppe

var kommet så klart frem, hvis ikke disse fire elever havde bragt deres kultur og identitet i spil med de danske elever.

Herefter følger diskussionen flere spor, dels en diskussion om kærlighedsægteskab versus fornuftægteskab, dels arrangerede ægteskaber versus det frie valg og til sidst en diskussion af, om man kan dømme nogen for deres handlinger uden at inddrage den kultur, som de er bundet til. I disse diskussioner forsvare alle eleverne ikke bare et standpunkt, men også deres kultur og identitet, eller for den femte tosprogede piges vedkommende sit brud med sin kulturs traditioner i spørgsmålet om ægteskab. Og det sker på en anden og mere autentisk måde i en klasse med mange forskellige kulturer end i en ren dansk klasse, hvor der sikkert vil være større konsensus om vore dages kærlighedsægteskab. De danske elever oplever, at de normer som var gældende i 1800-tallets Tyskland (og Danmark) stadig lever og forsvares af nogle af deres klassekammerater, og alle elever tvinges dermed til at lytte til de andres argumenter og til at reflektere over egne normer og finde argumenter for at fastholde eller forkaste dem.

Diskussionerne var præget af stærkt personligt engagement, som medvirkede til at skabe en stor og selvstændig sprogproduktion, og uden de tosprogede elevers forsvar for fornuftægteskabet ville romanens problematik ikke været blevet belyst så levende og alsidigt. Hvor de danske elever ved læsning af ældre tekster ofte kun ser ind gennem en smal sprække på en verden, de ikke længere kender, så åbnes der i samspillet med de tosprogede elever en dør på vid gab til tekstens univers.

For at undervisning kan lykkes, må den være vedkommende, og det bliver den i kultur- og erkendelsesfagene bl.a., når eleverne udfordres på deres normer og identitet. I det flerkulturelle læringsrum ligger disse muligheder og udfordringer lige for og venter på at blive taget op.

## 5. Mellem betonøkonomi og selvforståelse

### Projekt om demokrati og etik i erhvervsøkonomi

Af Birthe Haarder

*Birthe Haarder er lektor i dansk og erhvervsøkonomi på Handelsskolen Ishøj og Taastrup.*

*Hun har skrevet artikler i de litteraturvidenskabelige tidsskrifter 'Kritik', 'Den blå port', 'Kultur og Klasse' og 'Spring' samt kronikker i bl.a. Politiken og Børsen, og har tidligere undervist på Københavns Universitet samt arbejdet i privat virksomhed.*

#### **Erhvervsøkonomi på Handelsgymnasiet**

Erhvervsøkonomi er et obligatorisk 2-årigt fag (niveau B) i handelsgymnasiet, og det er et fag, som gennem årene har udviklet sig fra hovedsageligt at koncentrere sig om den rene 'beton-økonomi' til nu også at inddrage de mere bløde områder som fx individ-gruppe-relationer, ledelse, etisk regnskab og miljøkrav. Udover den almindelige grundundervisning arbejdes der på 2. år med den såkaldte *Erhvervs-case*, som Undervisningsministeriet udformer og fremsender på cd-rom. I Erhvervs-casen tages der udgangspunkt i en konkret virksomhed (i 2002 var det 'Aarstiderne'), og eleverne arbejder bl.a. med økonomiske, ledelsesmæssige og organisatoriske problemstillinger, således at de kan tilegne sig en større helhedsforståelse af en virksomheds hverdag frem for blot at fordybe sig i de tunge deleområder som fx regnskabsafslutning, årsregnskab, regnskabsanalyse, budgettering og logistik.

Mange af eleverne, både danske og tosprogede, udviser et forholdsvis stort engagement i Erhvervsøkonomi (i en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut får faget en meget tilfredsstillende evaluering), selvom der i perioder kræves en hel del forberedelse til timerne, og det hænger sandsynligvis sammen med deres mål med uddannelsen, nemlig en karriere i erhvervslivet eller etablering af egen virksomhed. Ansættelse i det offentlige er bestemt ikke deres ønske nummer 1. Dertil kommer, at mange af vore tosprogede elevers forældre er ejere af en lille virksomhed inden for de velkendte områder: pizzeria/grillbar, kiosk,

grønhandel, import/eksport-firma og deres børn, vore elever, har derved en 'skjult' viden og ressource, der kan trækkes på i undervisningen. Disse små virksomheder er ofte familieforetagender og har dermed en speciel arbejdskultur. Andre af vore tosprogede kommer fra hjem, hvor moderen ikke taler dansk og faderen kun til husbehov, og hjemmets økonomi er her ofte baseret på offentlige ydelser eller indkomster fra ufaglært arbejde. Endelig er der en lille gruppe tosprogede, hvis forældre har en mellemlang eller videregående uddannelse, fx folkeskolelærere, tolke, pædagoger, ingeniører og en enkelt psykolog.

#### **Arbejdsmarkedet**

Efter afsluttet gymnasial uddannelse samt eventuel efterfølgende (kortere) videreuddannelse venter arbejdsmarkedet. Med et hhx-bevis i hånden er der samtidigt mulighed for at få en elevplads i en privat eller offentlig virksomhed, og efter to år (inkl. skoleophold og afsluttende fagprøve) er eleven færdiguddannet. Tidligere havde tosprogede store problemer med at få en elevplads, og ofte var det dem, der blev sendt i den politisk meget omdiskuterede skolepraktik, men inden for de seneste år er der tydeligvis sket en stor forbedring; i dag kan man i jobannoncer konstatere, at nogle arbejdspladser (mest de offentlige) ligefrem *opfordrer* tosprogede til at søge jobbet.

De uskrevne og usynlige regler på en dansk arbejdsplads kan det være relevant at arbejde med i forbindelse med faget erhvervsøkonomi, og specielt for tosprogede er dette vigtigt at synliggøre, idet de enkelte små konfliktområder kan bunde i

forskellige værdier og forskellige sociale etiketter. De fleste gymnasieelever har et fritidsarbejde, og selvom dette kan være et problem (hvis arbejdet prioriteres for meget i forhold til lektierne), har det for tosprogede dog den sidegevinst, at de allerede her får nogle erfaringer fra arbejdsmarkedet. Demokrati på arbejdspladsen er et vigtigt kendetegn ved dansk virksomhedskultur, og det er helt centralt at konkretisere over for eleverne, at der er en sammenhæng mellem et samfund bygget på demokrati, og den måde en virksomheds ledelse og organisationsstruktur er udformet. Hvordan omgås medarbejderne hinanden, og hvilke handlinger er acceptable eller uacceptable? Dernæst kan man se på det etiske ansvar, som stadig flere virksomheder påtager sig både internt og eksternt, og som peger på, at virksomhedernes stålfaste målsætning om overskudsmaksimering ikke udelukker andre, mere 'bløde' målsætninger.

Som led i moderne demokratisk ledelse arbejder mange virksomheder således med en forholdsvis flad organisation, og uddelegeringen af stadig flere ansvarsområder til medarbejderne og den lavere magtdistance, ledelse og medarbejdere imellem, bygger på ideen om, at den enkelte medarbejder vil yde mere, hvis man har indflydelse i dagligdagen. Undersøgelse af personalepolitikken er ligeledes central, ligesom spørgsmålet om virksomheden er imødekommende over for at støtte svagere stillede grupper på arbejdsmarkedet. Det vil i et undervisningsforløb i erhvervsøkonomi være oplagt at samarbejde med en virksomhed, der supplerer sit økonomiske regnskab med et etisk regnskab samt at se på investeringsfirmaer, som kun vil investere kapital i etisk korrekte firmaer.

### **Kritisk bevidsthed**

I modsætning til et fag som fx dansk har erhvervsøkonomi ikke tradition for at fremelske en kritisk bevidsthed hos eleverne, men de mange finansskandaler verden rundt viser med al tydelighed, at der i allerhøjeste grad er brug for højnelse af det moralske ansvar inden for virksomhedens økonomistyring. Enron-sagen i USA er

således et illustrativt eksempel på, hvorledes svinde i mikroøkonomien kan få store konsekvenser i makroøkonomien, ligesom den understreger, at økonomisk kriminalitet vil blive straffet meget hårdt, hvis den opdages. Men det begynder allerede i det daglige regnskabsarbejde: Ved registrering af det enkelte udgiftsbilag skal regnskabsmedarbejderen eller indehaveren modstå fristelsen til at ændre lidt på placeringen af udgifterne - skal dækkene til privatbilen udskiftes, kan regningen jo snildt betales over kontoen for virksomhedens Øvrige Udgifter i stedet for kontoen for Privatforbrug. De multinationale selskabers unddragelse af skattebetaling i Danmark, Thorsen/Trads-sagen, Brixtofte-sagen, Riskjær-sagen - der er mange eksempler på, hvorledes loven forsøges omgået med stor kreativitet eller rettere: stor juridisk og økonomisk kynisme og udspekulerethed.

Sort arbejde, som både tosprogede og etniske danskere kender til, er et andet område, som kunne diskuteres, idet skatteunddragelse og dobbeltindtægt (i forbindelse med modtagelse af offentlige understøttelse) er provokerende handlinger set ud fra et moralsk perspektiv.

Ifølge ovenstående er diskussioner om demokrati og etik i erhvervsøkonomi yderst væsentlig, og i forhold til fagets bekendtgørelse kan man specielt inden for tre områder arbejde med problemstillingerne:

- Etisk regnskab
- Organisation og ledelse
- Individ og grupper

I det følgende har jeg dog valgt at præsentere et mindre, sammenhængende undervisningsforløb i erhvervsøkonomi med fokus på demokratiske og etiske problemstillinger. Det vil være mest hensigtsmæssigt at placere forløbet i slutningen af 1. semester på 2. år, idet eleverne på dette tidspunkt har tilegnet sig de mest grundlæggende erhvervsøkonomiske begreber.

## Slægt og virksomhed

Som indgangsvinkel til forløbet præsenteres eleverne for de ovenfor skitserede iagttagelser.

### Opgave 1

Eleverne undersøger, om der i deres forældres ellers bedsteforældres generation findes virksomhedsejere. Grupper etableres ud fra et princip om, at elever med dansk som modersmål og elever med dansk som andetsprog blandes, og at der både er drenge og piger i de enkelte grupper.

1. Hvilken type virksomhed er der tale om: produktions-, handels- eller servicevirksomhed? Hvilket land? Ejerforhold? Afsætnings- og konkurrenceforhold?
2. Har virksomheden påtaget sig et socialt ansvar over for fx specielt svage grupper i lokalsamfundet? Optræder virksomheden etisk korrekt? Gør samarbejdspartnerne det?
3. Beskriv den selvstændigt erhvervsdrivendes livsstil sammenlignet med en lønmodtagers (eksempel hentes også her fra familien). Undersøg fordele og ulemper.

Formålet med denne indledende opgave er for det første at trække al den viden frem om selvstændigt erhvervsdrivende, som er til stede i en klasse. Spørgsmål nummer 2 besvares ofte kort, men skal med, da det kan fungere som et gennemgående *moralsk imperativ*, dvs. et krav, som bør stilles alle virksomheder.

For det andet vil besvarelsenerne indeholde fragmenter af erhvervenes historiske udvikling, og det vil vise sig, at denne udvikling nødvendigvis må differentieres i forhold til, om der er tale om Pakistan, Tyrkiet eller Danmark. Den overordnede gennemgang vil være en læreropgave, mens eleverne gruppevis får til opgave at undersøge de i klassen repræsenterede oprindelseslandes nuværende erhvervsstruktur. At de enkelte lande befinder sig på forskellige økonomiske og sociale niveauer, er der mange årsager til, og hele det

politiske magtspil om økonomiske interesser ligger for så vidt uden for det erhvervsøkonomiske pensum, men det vil være oplagt at lave et tværfagligt samarbejde med fagene international økonomi og historie på dette område.

Eleverne vil under arbejdet med at præcisere, hvad der kendetegner en lønmodtagers og en selvstændigt erhvervsdrivendes livsstil, automatisk komme ind på, hvad de selv vil prioritere i fremtiden: Hvorledes skal vægtningen være mellem karrieren og intimsfæren (ægtefælle, børn, venner, fritidsinteresser)? Skal der være fuld ligestilling kønnene imellem? Hvad er afgørende for valg af job: høj løn, høj materiel status eller selvrealiseringmuligheder til en måske lidt lavere løn? Hvis man ikke kan få begge dele, forstås. Disse spørgsmål vil i høj grad også være vigtige for tosprogede piger, som ikke har tradition for at tænke i karrierebaner, men som ofte har et ønske om at udsætte deres giftermål, således at det er realistisk at gennemføre en videregående uddannelse.

### Demokrati på arbejdspladsen

Som optakt til næste del omhandlende demokrati på arbejdspladsen skal der arbejdes med Geerts Hofstedes teorier om de fire kategorier, som er med til at bestemme et menneskes 'mentale programmering', og som samtidigt kan anvendes til beskrivelse af et land:

- Magtdistance
- Kollektivitet og individualitet
- Maskulinitet og feminitet
- Struktureringsbehov

### Opgave 2

Eleverne skal nu anvende disse fire kategorier på de lande og de virksomheder, der blev arbejdet med i opgave 1:

1. Beskriv et land og en virksomhed herfra ved brug af Hofstedes fire kategorier. Kan der udledes nogen sammenhæng mellem karakteristikken af landet og virksomhedens organisation og ledelsesstruktur? Kan de overordnede

samfundsmæssige regler og værdier afkodes i virksomheden? Giv eksempler.

2. Er der eksempler fra det danske arbejdsmarked på, at de demokratiske regler ikke efterleves? Hvilke årsager kan der være hertil?

Hovedpointen i spørgsmål 1 er naturligvis, at der er en sammenhæng, og lever man fx som vi i et demokratisk samfund, vil den demokratiske tanke også blive afspejlet i en virksomhed på forskellig vis. At åbenhed, tolerance og uddelegering af ansvar ikke kendetegner alle virksomheder hører med til billedet, for sådan er virkelighedens verden ofte, specielt har tosprogede fx stadig svært ved at finde ordentligt fodfæste på det danske arbejdsmarked (jf. spørgsmål 2).

### **Iværksættere**

Ifølge Erhvervscenter TIC, Københavns Kommunes Iværksættercenter, er tosprogede begyndt at starte firmaer inden for nye brancher i stedet for de traditionelle indvandrererhverv - en tendens, der også bekræftes af erhvervscentrene i Århus og Odense. Telebutikker, tøjbutikker, sportsbutikker, computerforretninger, bagerbutikker og cykelsmedsforretninger er eksempler på de nye veje, som tosprogede forsøger sig indenfor. Mange tosprogede har tidligere kun åbnet forretninger inden for erhverv, der var tradition for i deres etniske netværk, således at der er information og vejledning inden for rækkevidde. Det viser sig, at en del tosprogede iværksættere har svært ved at gennemskue lovgivningen i forbindelse med start af virksomhed samt reglerne for indrapportering til de offentlige myndigheder (fx Told og Skat), og ved at bevæge sig ind i nye brancher kan der ydermere opstå problemer med at finde de bedste leverandører og gennemskue afsætningsparametrene.

Selvom de ovenfor skitserede problemstillinger er relateret til etniske minoriteter, er det ligeså vigtigt for de etnisk danske elever at arbejde med disse, og det er en del af Erhvervsøkonomis pensum at beskæftige sig med både etablering af virksomhed og regnskab.

### *Opgave 3*

Eleverne skal gruppevis arbejde med etablering af egen virksomhed, og i den forbindelse er følgende punkter vigtige:

- Idéformulering
- Konkurrence- og afsætningsforhold
- Resultatbudget
- Likviditetsbudget
- Budgetteret balance

Med deltagelse af en repræsentant fra Københavns Kommunes Iværksættercenter (TIC) fremlægger grupperne deres besvarelse. Repræsentanten fra TIC giver kritik og holder dernæst et foredrag om de problemområder, man som iværksætter skal vide noget om.

Næste trin er opsøgende kontakt med nystartede iværksættere, og det er et krav, at tosprogede iværksættere (gerne inden for de nye brancher) skal være repræsenteret. Eleverne udformer på forhånd spørgsmål til virksomheden vedrørende fx økonomi, drift og afsætning, men derudover bør det også diskuteres, om virksomheden har gjort sig nogle etiske overvejelser - fx om virksomheden vil handle med hvem som helst, blot prisen er tilstrækkelig lav - idet stadigt flere forbrugere vælger at købe varer, der er produceret af virksomheder, som vægter social, etisk og miljømæssig ansvarlighed.

### **Etisk regnskab**

Nogle danske virksomheder udarbejder et etisk regnskab, og her fokuseres der på virksomhedens etiske holdning til både interne og eksterne områder. I opgave 3 har eleverne stillet spørgsmål til en mindre virksomhed om dens etik, og de skal nu tage fat på de store virksomheder.

### *Opgave 4*

1. Udvalg en større dansk virksomhed, som udover årsregnskabet udgiver et etisk regnskab. Også her vil det være interessant at undersøge en virksomhed, hvor kontaktpersonen/mellemlideren har en anden etnisk baggrund end dansk. Analyse af årsregnskab og gennemgang af det etiske regnskab.

2. Hvad forstås der grundlæggende ved 'etisk regnskab'? Er det nødvendigt, eller er det blot skjult markedsføring af virksomheden set i lyset af, at det er virksomheden, der selv udarbejder dette regnskab?
3. At handle etisk korrekt: hvilke normer og værdier ligger til grund for definitionen af det? Kan der i grupperne skabes enighed om en generel definition?
4. Grupperne etablerer kontakt med de valgte virksomheder med henblik på diskussion af ovenstående og andre forberedte spørgsmål om fx personalepolitik, ledelse og antal ansatte med anden etnisk baggrund (og i hvilken type jobfunktion).

Lykkes det grupperne at få et godt samarbejde med virksomhederne, kan der måske indgås en samarbejdskontakt gruppen og virksomheden imellem, således at virksomheden coacher gruppen resten af året i forbindelse med erhvervsøkonomi-undervisningen, og særligt relevant vil det være, når eleverne skal arbejde med erhvervs-casen. Derudover kunne der blive tale om små praktikophold af en dags varighed i virksomhedens regnskabsafdeling - det vil for tosprogedes vedkommende også være en oplagt chance for at knytte kontakter med det arbejdsmarked, som hhx-uddannelsen sigter mod, og som tosprogede nærer stort ønske om at komme ind på.



## 6. Livshistorier

### Forløb i dansk eller dansk som andetsprog

Af Dorte Frøkjær

*Dorte Frøkjær er BA, uddannet underviser i dansk som andetsprog og overlærer ved VUC Syd. Hun underviser i dansk og dansk som andetsprog, er medlem af opgavekommissionen i dansk som andetsprog og beskikket censor i samme.*

Arbejdet med *Livshistorier* kan danne et fælles udgangspunkt for undervisningen i både dansk som andetsprog med kursister fra mange forskellige steder i verden og i dansk, der ofte har både "etniske danskere" og tosprogede kursister.

Alle har en historie at fortælle og kan dermed deltage aktivt i undervisningen. Kursisterne i den flerkulturelle klasse får en viden om og forståelse af hinanden, hvilket bidrager til at skabe en følelse af fællesskab/lighed frem for en opfattelse af det anderledes som noget fremmed og uforståeligt - det er måske ikke *så* meget anderledes at komme fra en vestjysk landsby end en landsby i Tyrkiet til en storby, som man skulle tro!

Fortællingen om ens families historie skaber en bevidsthed hos den enkelte om en sammenhæng mellem fortid - nutid - fremtid og kan ligeledes give et billede af den historiske udvikling, både i hjemlandet og i Danmark.

Dermed får kursisterne en fælles referenceramme som de umiddelbart kan drage fordel af i undervisningen, men som også senere kan indgå som en del af kursistens viden i det videre arbejde med tekstlæsning og -forståelse i dansk, evt. historie, samfundsfag og psykologi.

Ud over denne bevidstgørelse er det vigtigt at fokusere på, at kursisterne ved at arbejde med livshistorier i dansk udvikler deres kommunikative kompetence; det gælder såvel mundtligt som skriftligt - men her er der lagt mest vægt på den skriftlige dimension.

Det følgende er en beskrivelse af et forløb, som har været gennemført på almen voksenuddannelse.

#### Introduktion

Læreren præciserer i introduktionen til forløbet, hvad formålet er, og at de nedskrevne livshistorier efter endt arbejde samles i et "hæfte", der skal udgives for klassen (eller en anden klasse/hele skolen - fx i et skoleblad).

Dette er *meget* vigtigt, hvis kommunikationssituationen skal være autentisk - der skal være en reel modtager af produktet.

Inden man går i gang, laver holdet fælles brainstorm/problemformulering om det at fortælle livshistorier. Hvad er en livshistorie? Har alle en sådan? Hvad kan den bruges til?

Som introduktion til forløbet læser holdet en eller flere tekster, der dels fungerer som inspiration til emnet, dels forsyner kursisterne (i den tosprogede klasse) med et basalt ordforråd inden for emnet og viser eksempler på, hvordan andre (både kendte og ukendte) har fortalt deres historie.

#### Konkret oplæg/inspiration:

- fx • Naser Khader: Khader.dk
- Rushy Rashid: Et løft af sløret
- Dan Turell: fra Vangede billeder: Hjemme hos os, Af familiekrøniken

- Chr. Christensen: af En rabarberdreng vokser op
- Billeder - malerier og fotografier
- Søren Ryge Petersen: Hverdagshistorier
- Marianne Horsdal: Halvfemserfortællinger
- Interview med Ishak (fra: Sort og hvidt)

### Mundtligt arbejde

Kursisterne inddeles i grupper på min. tre personer (på danskhold, der både består af kursister med dansk som modersmål, og dansk som andetsprog, sørger læreren for, at grupperne bliver blandede).

Kursisterne fortæller deres livshistorie/deres families historie så langt tilbage det er muligt at rekonstruere med fokus på familiemønster/livsform, arbejdsliv, samfundsmæssige normer. I det korte perspektiv fungerer fortællingerne som en præsentation af kursisterne. I det lange perspektiv vil mange af historierne - af både de "danske" og de tosprogede - handle om rejsen fra land til by. Grupperne kan komme ind på, hvornår denne vandring har fundet sted for hhv. den "danske" og den tosprogede kursist. Er der sammenfald eller forskel i tid?

Deltagerne i gruppen hjælper hinanden med evt. betydningsafklaring. På hold med blandede grupper vil den tosprogede kursist drage fordel af interaktionen med en "indfødte" sprogbruger, mens der i "rene" tosprogede grupper evt. kan forhandles på et fælles modersmål.

### Fælles opsamling/fremlæggelse eller gruppefremlæggelse.

Her præsenteres første gang begrebet **konstruktiv kritik**. Læreren giver eksempler på, hvad begrebet indebærer, og hvordan man kan arbejde med det. Derefter skal kursisterne afprøve metoden.

Kritikken af de mundtlige oplæg kan fokusere på **indholdet** (Er fortællingen forståelig? Hvad er væsentligt at medtage i den tekstgenre? Er alle relevante aspekter i fortællingen medtaget?), **formen** (Hvordan bygges en fortælling op? Er den bygget op så tilhørerer får en fornemmelse af

sammenhæng? Er der brugt retoriske virkemidler? - Hvilke? Virker de? Hvorfor - hvorfor ikke?), **ordforrådet** (Passer valget af ord og udtryk til genren? Er ordforrådet varieret?) og **kropssproget** (Er der overensstemmelse mellem det som hhv. ord og krop udtrykker?).

### Skriftligt arbejde

Under det mundtlige arbejde har kursisterne fået en viden om og inspiration til selv at fremstille livshistorier. De har desuden tilegnet sig et brugbart ordforråd inden for området.

Inden selve skriveprocessen går i gang, fokuseres der på vigtigheden af at planlægge sin tekst. Når det gælder narrative tekster som livsfortællinger, vil det være naturligt bl.a. at rette opmærksomheden mod, hvad der er med til at skabe sammenhæng i en sådan tekst.

Kursisterne arbejder også under det skriftlige arbejde i grupper, også her minimum tre i hver gruppe, da der skal være mindst to personer til at give konstruktiv kritik.

#### *Eksempler på fokus på kohærensmarkører*

En gruppe skal i de/den udleverede tekst undersøge, hvordan der kan skabes sammenhæng/kohærens i en tekst fx ved at ordne informationerne i kronologisk rækkefølge, med fokus på konjunktioner og tidsadverbialer (*så, derefter, nogle år efter, da...*).

En anden gruppe har fokus på brugen af verbernes tider i en narrativ tekst, og på hvorledes brugen af tider er med til at skabe sammenhæng i teksten (*forholdet ml. præsens/perfektum, fx: "de har boet på landet, men nu bor de i byen", præteritum/plusquamperfektum, fx: "inden vi flyttede til Danmark, havde vi boet tre år i Sverige"*).

En tredje gruppe har fokus på ubestemt/bestemt form af substantiver og på pronominer; begge faktorer der lige som konjunktioner, adverbialer og verbaltider har betydning for kohærens i en tekst.

Hver gruppe fremlægger deres iagttagelser for de øvrige.

Nu har kursisterne fået både indholdsmæssigt og strukturmæssigt input til skriveprocessen. Læreren præciserer, at skrivning er en proces, hvor der arbejdes med mange udkast inden det endelige produkt, og at der arbejdes med **én ting ad gangen**.

Det præciseres ligeledes for kursisterne, at det i den første fase drejer sig om at få ideerne ned på papiret, og at de i denne fase ikke skal (må) tænke på retstavning, korrekthed, tegnsætning m.m. for ikke at blive afbrudt i de tanker, de netop er i gang med at få nedskrevet. Derimod skal de vide, at der er en anden og også vigtig fase, hvor de redigerer og reviderer deres tekst. De skal her have fokus på alle dele af teksten, men **én ting ad gangen**.

### **Konstruktiv kritik**

Både mange etnisk danske kursister og mange tosprogede er vant til, at skriveprocessen er en ensom affære. Men ligesom de bruger hinanden i det mundtlige arbejde til at få afklaret betydning og forhandlet mening, få udbygget ordforråd og formulering, skal de lære, at de også i skriftligt arbejde kan bruge hinanden, og at det netop i skriveprocessen er vigtigt med input fra andre. Kursisterne skal vænne sig til løbende at arbejde med at stille spørgsmål til og forholde sig kritisk til deres egen tekst og samtidig være forberedt til at få konstruktiv kritik af medkursisterne samt selv at give konstruktiv kritik til de andre.

- passer teksten til modtager og formål?  
(*udgivelse - fælles referenceramme*)
- overholder teksten de krav der hører til den narrative genre?
- kohærens/tekstens sammenhæng (*hænger teksten ordentligt sammen? - har jeg udtrykt mig klart og forståeligt?*)
- ordforråd, retstavning, sætningsbygning, ordstilling m.m. (*tjek m. ordbog, grammatik m.m.*)

Kursisten retter først selv det kritiske blik mod (dele af) den nedskrevne livshistorie og tjekker de nævnte områder og sætter spørgsmålstejn ved de punkter af både indholdsmæssig og sproglig art, som hun ønsker hjælp til/svar på.

Derefter er det gruppens tur til at give konstruktiv kritik. Det vil være oplagt bl.a. at have fokus på de områder, som grupperne, inden skriveprocessen gik i gang, arbejdede med. Altså tjekke brugen af verbernes tider, tidsmarkører og konjunktioner, ubestemthed/bestemthed.

Men det er selvfølgelig også vigtigt at tjekke adjektiver, tegnsætning, ordstilling o.a. (i blandede grupper kan det udnyttes at kursister med dansk som modersmål normalt ikke vil have problemer med ordstillingen!)

Det er vigtigt, at kritikfasen finder sted flere gange under skriveprocessen; efter allerførste - foreløbige - udkast; efter de næste, mere bearbejdede udgaver og inden den endelige færdigskrivning. Det er ligeledes vigtigt, at også læreren giver kritik, inden teksten skal i trykken.

### **Layout**

Som tidligere nævnt er det hensigten, at kursisters historier samles i et hæfte, som skal udgives, enten kun for klassen, for en anden klasse (evt. venskabsklasse) eller for hele skolen i form af et skoleblad.

Derfor skal kursisterne arbejde med layout, når de har afsluttet færdigskrivningen. De skal være bevidste om at ikke blot indhold og sprog, men også tekstens "fysiske" udformning har betydning for, hvordan - og om - budskabet modtages af den målgruppe, som teksten er tiltænkt.

Her kræves der af kursisterne/holdet, at de er i stand til at opnå enighed om, hvilket udseende det færdige produkt skal have: skrifttype, skriftstørrelse, illustrationer m.m.

## 7. Evaluering i det flerkulturelle læringsrum

Af Søren Cardel Lindskrog

Mange undervisere har oplevet, at det kan være vanskeligt at lave en troværdig evaluering med kursister fra forskellige kulturer; især hvis evalueringen lægger op til kritisk stillingtagen til lærerens arbejde og undervisningen som helhed. Vi har alle forskellige forventninger til, hvilke sproglige og sociokulturelle normer, der bør gælde i forskellige kontekster. Hvad kan man tillade sig at sige til en autoritet? Hvilke normer gælder i den sproglige forhandling om magt mellem en overordnet og en underordnet? Er oplægget til debat om undervisningen et reelt oplæg til ligeværdig dialog eller til afsluttende udveksling af høflige bemærkninger? Høflighed og respekt er stærkt tematiseret i visse kulturer, mens temaer som ligeværdighed uanset position er stærkt tematiseret i Danmark. Det kommer til udtryk i de gældende sproglige konventioner og aktørernes forventninger til hinandens positioner i et læringsrum, der involverer autoritet eller forhandling om magt. Mange stereotype forestillinger om andre bundet i misforståelser og manglende viden om de sproglige og sociale normer, vi hver især er underlagt. Derfor kræver det stor tålmodighed, gensidig respekt, evne til at lytte og evt. flere forskellige tilgange til evalueringen, hvis man skal have anvendelige resultater.

I det følgende vil jeg beskrive en tilgang, der egentlig ikke er en evaluering, men snarere en slags dialog om, hvad der gør undervisning udfordrende og engagerende både for den enkelte

og for klassen som helhed. Det er altså et bud på, hvordan man kan øge kursisternes refleksion over deres læringsstil og behov og samtidig lave bindende aftaler for både læreren og eleverne for det fortsatte forløb. Metoden er inspireret af et australsk projekt om metakognition i fysik og kemi på gymnasieniveau (Beyer 1997) og det har vist sig at være en god metode også i flerkulturelle klasser, fordi den ikke lægger op til en direkte kritik af undervisningen og af underviseren, men snarere peger på den enkeltes behov for at opleve undervisningen som en positiv udfordring.

Kursisterne skal vurdere sig selv først.

Oplever de i undervisningen:

1. høje eller lave faglige krav
2. højt eller lavt personligt engagement

Dette sker ud fra nogle overvejelser om, at kombinationen høje (men ikke for høje) faglige krav og høj grad af interesse eller lyst er optimalt i en læringssituation.

Andre kombinationer som høje krav kombineret med lille interesse, høj interesse kombineret med lave krav eller lave krav kombineret med lav interesse fører til, at undervisningen i ringe grad eller slet ikke opleves som en positiv udfordring. Der kan indsættes en "middel" kolonne i skemaet, men der kan også være en pointe i at skulle "vælge side."

	Højt	Lavt
Er det faglige niveau i undervisningen		
Synes du dit eget engagement er		

Ikke overraskende opfatter de fleste kombinationen af høje faglige krav og højt personligt engagement som mest positiv. Allerede her kan der som regel spores en gryende erkendelse af egen indstilling til undervisningen.

Herefter skal både kursister og lærer vurdere forhold, der har betydning for deres oplevelse af undervisningen som en *positiv udfordring*.

Alle skal svare på følgende spørgsmål:

Hvis du skal opleve en undervisningssituation som en positiv udfordring, hvor vigtige er så disse forhold:

1. Der skal være meget arbejde
2. Arbejdet skal være vanskeligt
3. Arbejdet skal være vigtigt
4. Arbejdet skal være relevant i forhold til den viden, de færdigheder og interesser, jeg har i forvejen. Arbejdet giver mulighed for at udbygge denne viden, disse færdigheder og interesser
5. Der skal være variation
6. Der skal være mulighed for at deltage aktivt
7. Jeg skal hve personlig indflydelse på, hvad vi arbejder med
8. Der skal være gode personlige relationer
9. Der skal være gode fysiske omgivelser

Derefter skal alle (også læreren) hver især vurdere, om de er tilfredse med undervisningen inden for disse ni områder og i fællesskab formulere tre punkter til forbedring af kursisternes opførsel/indsats, og tre områder til forbedring af lærerens.

Herefter holder man hinanden løbende fast på disse punkter og gør hver især rede for, hvordan man forsøger at forbedre sig på områderne.

Lærer og kursist skal huske at "kedeligt" ikke bare er det modsatte af "interessant". At noget er

kedeligt kan betyde, at udfordringen er for lille, at interessen ikke rækker dybt nok, eller at andre ydre faktorer spiller en større rolle i situationen. Den sproglige nuance skal udvikles sammen med refleksionen.

Denne evaluering kan tage lang tid, og en hel del begreber kræver forklaring og uddybning, men optimalt fører det til en øget erkendelse, der peger fremad på en meget anvendelig måde.

### Litteratur

Beyer, Karin: *Det er ikke tænkning det hele* i Hansen, Bjarne Gorm: *Voksenliv og Læreprocesser*, Munksgaard 1997

## II SPROGET I LÆRINGSRUMMET

Alle fag er sprogfag. I alle fag skal der tilstræbes en effektiv kommunikation, der skal skabes sociale relationer gennem sproget, der skal indøves faglige og før-faglige ord, og det er gennem sproget, at de sociokulturelle aspekter og konventioner for samvær med andre kommer til udtryk. Alle faglærere, der står i et læringsrum med mange tosprogede, må gøre sig klart, at de ikke alene er faglærere, men også sproglærere i dansk som andetsprog.

Bidragyderne til anden del af antologien har alle samlet erfaringer med undervisning i læringsrum med mange tosprogede. Bidragene er ikke et udtryk for et samlet og defineret sprogsyn. I nogle artikler lægges der vægt på tilegnelse af sprogsystemets regler, dvs. at udvikle lingvistisk kompetence. I andre er der fokus på det at udvikle fælles konventioner for sprog og samvær. Altså en pragmatisk kompetence, der også styrker kursisternes forståelse af de kvaliteter, muligheder og begrænsninger, der ligger i forskelligheden. Fælles for bidragene er dog den grundtanke, at det er nødvendigt for undervisere at øge opmærksomheden på sproget i fagene og på deres egne og undervisningsmaterialets indbyggede forventninger til kursisternes ordforråd - både det faglig og det førfaglige - og til hvad der er "godt dansk".

### **Nogle definitioner på modersmål, andetsprog og tosprogethed**

*Modersmålet er det - eller de - sprog, man har lært først (oftest af forældrene). Modersmålet er ikke nødvendigvis det sprog, man som voksen taler bedst eller hyppigst. Men det er stadig modersmålet for sprogbrugeren, selv om et andet sprog måtte være blevet sprogbrugers foretrukne sprog.*

Andetsprog er betegnelsen for sprog, der tilegnes efter modersmålet i en situation, hvor sproget er dagligsprog. Dansk er andetsprog for herboende, som har et andet modersmål end dansk.

Man er tosproget, når man i sin hverdag har brug for og anvender mere end ét sprog. Denne definition af tosprogethed er funktionel.

Den handler:

- *ikke* om, hvordan man behersker sprogene
- *ikke* om, hvornår man har lært dem
- *ikke* om holdningen til sprogene
- *ikke* om, man eventuelt bruger mere end to sprog.

Hvad skal læreren vide om tosprogethed?

- at tosprogede elever forbliver tosprogede hele livet
- at personlig identitet er tæt knyttet til modersmålet og samspillet med andetsproget i hverdagen
- at modersmålet er en vidensressource for eleven.

Hvad skal læreren blandt andet vide om tilegnelse af dansk som andetsprog?

- at tilegnelse af dansk som andetsprog er en løbende proces; det er vigtigt at kende begrebet mellemsprog
- at andetsprogsudvikling og faglig (videnskabsmæssig) udvikling er to sider af samme sag.

# 1. Ordene

Af Henrik Andreassen

Henrik Andreassen er fysik- og matematiklærer ved Avedøre Gymnasium. Som lokalgymsium for bl.a. Avedøre Stationsby og Brøndby Strand, er skolen vant til en stor andel af "ikke-boglige" elever, og de seneste godt 15 år har de haft en støt stigende andel af tosprogede elever (pt. ca. 40%). Siden 1986 har Henrik Andreassen undervist i GIF-klasser (Gymnasiale Indslusningskurser for Fremmedsprogede), hvor alle eleverne er tosprogede.

Det basale - og i grunden også banale - vigtige budskab i det følgende er, at det er nødvendigt, at vi har vores opmærksomhed rettet mod elevernes ordforråd.

Selv om eksemplerne er hentet fra et bestemt fag (fysik), er budskabet alment, og i *alle fag* vil man kunne genkende ordforrådsproblemet og betydningen af en skærpet opmærksomhed på forholdet i undervisningen.

## Faglæreren er også sproglærer i dansk

Jørgen Gimpel har i artiklen "Bakker og udale" (Sprogforum nr. 3, 1995) beskrevet forhold vedr. elevernes ordforråd i forbindelse med undervisningen.

Det efterfølgende er inspireret af hans beskrivelser af ordforrådsundersøgelser og hans konklusioner. Selv om de refererede undersøgelser omfatter elever, der er yngre end vores elever i ungdomsuddannelserne, mener jeg ikke, der er tvivl om, at resultaterne svarer til den virkelighed, som vi underviser i.

"Faglærerne skal gøre sig klart, at de ikke alene er faglærere, men også samtidig sproglærere i dansk som andetsprog. Det kræver i virkeligheden, at man på skoler med tosprogede elever bliver enige om en fælles sprogpedagogik."

"Andetsprogsudviklingen er en livslang proces. Og hver gang tosprogede børn eller voksne møder nye emner eller fag eller situationstyper, stilles de over for to udfordringer: en faglig

begrebsmæssig og en sproglig. Og skolen har et pædagogisk ansvar for dem begge." Jørgen Gimpel i "Bakker og udale", 1995.

Jørgen Gimpel peger på to indsatsområder, som lærerne og skolerne skal tage fat på:

- lærerens *opmærksomhed* på elevernes ordforråd
- skolens udvikling af en *fælles holdning* til arbejdet med den sproglige udfordring.

I den forbindelse er det også nødvendigt at rette opmærksomheden mod kravene til og forventningerne om ordforråd i de enkelte fag.

Er der i et fags undervisningstradition eller bekendtgørelseskrav og tradition for udformning af skriftlige opgaver indbygget forventninger om et ordforråd, der rækker for langt ud over fagets faglige ord og sprogets "almindelige" ord?

Et tredje indsatsområde for alle de, der beskæftiger sig med faget må derfor være en dialog mellem fagets lærere og fagets lærebogsforfattere og normsættere (fagkonsulenter, opgavekommissioner m.v.) om, hvordan og i hvor høj grad, der kan og skal tages *hensyn* til det ordforråd, man *reelt* kan forvente hos eleverne.

## Fagord og førfaglige ord

Ordforrådet i en faglig lærebog kan deles op i tre kategorier (jf. Jørgen Gimpel):

1. De mest "*almindelige*" ord, som på grund af deres hyppighed må forventes kendte af elever - og specielt også af tosprogede elever - på de klassetrin, som lærebogen er skrevet for.

2. Fagets *fagord* forstået som de ord i teksten, som bliver forklaret i undervisningen.
3. En "mellemgruppe" af ord, som ikke forekommer så hyppigt, at man kan forvente, at de er kendte, men som er af væsentlig betydning for forståelsen af den faglige tekst. Disse ord betegnes de *førfaglige ord*.

Fagordene i det ordforråd, som eleverne skal beherske i undervisningen, skal ikke gøres til genstand for særlig opmærksomhed i denne sammenhæng. De bliver præsenteret, forklaret, eksemplificeret og øvet som en naturlig, traditionel del af undervisningen, og her er alle elever lige hvad angår ordforrådsmæssige forudsætninger.

Derimod er der en risiko for, at mange lærere vil opfatte de førfaglige ord som en del af alle elevernes ordforråd og derfor ikke forklarer dem nærmere i undervisningen. Disse førfaglige ord er ofte ord, som vi ikke forbinder med bestemte fag; men en af de undersøgelser, som Jørgen Gimpel refererer, viser overraskende, at ordene alligevel i høj grad er fagspecifikke.

De førfaglige ord  
*tilnærmelsesvis, tidsrum, umiddelbart, omdannelse, øge og bevarelse*  
har eksempelvis nok en større hyppighed i fysiktekster end i andre fagtekster uden at være fysikfagord.

Tilsvarende vil ordene  
*perspektiv, association, karakteristik, borgerskab og epoke*  
nok have en større hyppighed i en danskfaglig tekst.

Sprogtilegnelsen og dermed opbygningen af et ordforråd er knyttet til konkrete situationer, og man lærer det sprog, som er relevant i brugssituationen. Det er derfor helt naturligt at forestille sig, at mange børn og unge - danske såvel som

tosprogede - ikke i deres liv uden for skolen møder et sprog, som er tilstrækkelig funktionsdygtigt i skolens faglige sammenhænge.

Det er vigtigt at have denne erkendelse i baghovedet, når man i sin undervisning møder læseproblemer eller forståelsesproblemer. Det er vigtigt, at man ikke er for hurtig til - hverken over for sig selv eller over for eleverne - at drage konklusioner om manglende evner, dovenskab eller manglende lektielæsning, men i stedet tænke: *De ord kender de nok ikke; hvor skulle de også kende dem fra?*

### Sproget i lærebøgerne

Der er tradition for, at man i en del fag benytter en lærebog som ryggraden i undervisningen. Det er en god tradition, fordi lærebogen giver eleven overblik over de emner, som faget omfatter og overblik over omfanget af stoffet. Samtidig præsenterer en lærebog de forskellige emner på en ensartet måde, så det er muligt for eleven at lære at skelne mellem de forskellige niveauer i fremstillingen (definitioner, vigtige sammenhænge, forklaringer, eksempler, appetitvækkere osv.). Men lærebogen er ikke skrevet af klassens lærer og ikke skrevet til klassen. Læreren har (måske) valgt bogen blandt forholdsvis få muligheder, og dette valg vil ofte være truffet ud fra andre faglig-pædagogiske overvejelser end bogens sprogbrug. Lærebogen er (typisk) skrevet af en kollega over 50, der - ud over sin faglige viden og undervisningserfaring - kan Falkenstjernes litteraturudvalg, Munchs verdenshistorie, den tyske grammatik, de franske verber (+ Sartre og Anouilh), Homer og Platon og kun tillod sig at være uopmærksom under gennemgangen af de store kirkefædre, og som er vokset op med sygekassebog, dyrtidsregulering og sort-hvide polske film. Og den lærer, der bruger bogen i undervisningen, er (typisk) magen til.

Det kan ikke være overraskende, at det, der forekommer som et naturligt ordforråd i forfatterens og lærerens hoved, ikke nødvendigvis stemmer overens med ordforrådet fra den verden, eleverne befinder sig i. Naturligvis er det en vigtig del af



undervisningen at udvikle elevernes sprog og udvide deres ordforråd (også det førfaglige ordforråd); men måske må vi øve vold mod det ideale mål (vores eget sprog og ordforråd) og finde et rimeligt, nødvendigt (del)mål. Unge kolleger på skolerne viser, at det meget vel er muligt at fungere som lærer med et sprog, som heller ikke helt ligner den ældres. Jeg tror, vi (ældre) kan lære en del af - i bogstaveligste forstand - at lytte til dem. Lærebogsforfattere ønsker ofte at skrive en bog,

der er spændende, inspirerende og relevant for eleverne og samtidig er faglig korrekt og fagligt overskuelig. Det er en svær udfordring, fordi man skal bruge sproget på to forskellige måder: en mindre forpligtende, fortællende måde og en stringent, logisk måde. Det er selvfølgelig muligt ved hjælp af bogens layout og struktur at angive, hvad der er hvad, men eleverne skal også lære at læse på forskellige måder: Læse for at blive orienteret og læse for at forstå.

### Inspirerende og appetitvækkende førfaglige ord?

I en lærebog i fysik beregnet for elever i 1.g er der et indledende, bredt formuleret, orienterende kapitel om fysik i almindelighed.

På de første tre sider af dette kapitel (ca. 90 linier tekst) er der - efter min mening - følgende problematiske førfaglige ord og vendinger:

<i>registrere</i>	<i>sammenfatning</i>	<i>forlade sig på</i>
<i>basal</i>	<i>indhøstet viden</i>	<i>i princippet</i>
<i>derigennem</i>	<i>sund skepsis</i>	<i>selvforståelse</i>
<i>påvise</i>	<i>uafhængig</i>	
	<i>før i tiden</i>	
<i>opbygning</i>	<i>langvarig</i>	<i>de seneste år</i>
<i>objekt</i>	<i>umiddelbart</i>	<i>i løbet af</i>
<i>opfattelse</i>	<i>betydningsfuld</i>	<i>i sidste ende</i>
<i>forudsigelse</i>	<i>grundlæggende</i>	<i>jo ... desto</i>
<i>afprøvning</i>	<i>stjerneklar</i>	<i>præget af</i>
<i>tænkemåde</i>	<i>meningsfuld</i>	<i>åben for</i>
<i>fænomen</i>	<i>næstmærmeste</i>	<i>uanset om</i>
<i>spekulation</i>	<i>banebrydende</i>	<i>ske gennem</i>
<i>vidnesbyrd</i>	<i>omdiskuteret</i>	<i>bygge på</i>
<i>synet</i>	<i>fordomsfri</i>	<i>komme til udtryk</i>
<i>hørelsen</i>	<i>forudfattet</i>	<i>i strid med</i>
<i>tankesæt</i>	<i>dybest set</i>	
<i>dertil kommer</i>	<i>vel at mærke</i>	

Når jeg i ovenstående eksempel kalder ordene problematiske, er det ikke ment som en kritik af, at de er blevet brugt i teksten (dog kunne nogle af dem måske have været undgået, fx *indhøstet viden*, *forlade sig på*, *vidnesbyrd*), men det proble-

matiske ligger i, at der er en risiko for at nogle elever ikke kender ordene og derfor ikke kan læse teksten eller (hvad der er værre) tror, de kender ordene (måske fordi de ligner nogle kendte ord) og derfor får en forkert forståelse af teksten.

### Spørgeskemaundersøgelse

En fysikklasse blev via spørgeskema spurgt, om de kendte og forstod 64 udvalgte ord fra to sider i en fysikbog. Halvdelen eller derunder kendte og kunne umiddelbart forstå ordene:

<i>stejl</i>	<i>groft taget</i>	<i>propel</i>
<i>hyppigt</i>	<i>adderes</i>	<i>storetåen</i>
<i>bequemme</i>	<i>oprindelse</i>	<i>skorsten</i>
<i>eksotisk</i>	<i>omsatte</i>	<i>træflis</i>
<i>groft udtrykt</i>	<i>fossile</i>	

Til gengæld havde mange angivet, at de kendte og forstod ordet *gøremål*; men den efterfølgende snak om undersøgelsen viste, at kun få kendte den rigtige betydning af ordet - resten troede, at de forstod ordet.

Af de 64 ord var der kun 11 ord, som alle klassens elever angav, at de forstod.

### Og hvad så?

Mange lærere vil mene, at eksisterende bekendtgørelser krav til pensum og forskellige undervisningsaktiviteter ikke levner megen tid til at beskæftige sig med sproglige aktiviteter, og ofte vil man være tilskyndet til at bruge eventuelle frirum til fagenes lidt mere eksotiske emner. Der er således ikke nogen idé i at foreslå løsninger med større læseprojekter eller større undersøgelser af ordforråd.

Men det er alligevel muligt at arbejde med sproget:

*Erfaring.* Man kan bevidst samle erfaring om ordforrådsproblemer. Registrere og om muligt kategorisere de problemer, man mere eller mindre tilfældigt møder i undervisningen.

Erfaringerne kan på formel eller uformel måde deles med fagkolleger eller med de øvrige kolleger, der underviser samme klasse.

*Opmærksomhed.* Man kan bevidst skabe opmærksomhed om ordforrådsproblemer sammen med eleverne, dels for at vise, at man ved, at der kan være ord, de ikke forstår, dels for at gøre det legitime for eleverne at fortælle, at der er ord, de ikke

forstår. Opmærksomheden skal selvfølgelig også omfatte det sprog og de ord, man selv vælger at bruge i undervisningen.

*Holdning.* Selv om en klasses arbejde i timerne ofte kan være præget af mange elevers manglende koncentration og arbejdsindsats, må man ikke forledes til at tro, at det alene er forklaringen på manglende viden, forståelse og interesse. Den mulighed, at bogens eller lærerens sprog er svært at forstå for eleverne, skal også tages i betragtning og tænkes med i planlægningen.

### Litteratur

Jørgen Gimpel: "Bakker og udale" (1995).

## 2. To forslag til introduktionsforløb

### Introduktionsforløb hvor eleverne arbejder med at producere en Blå Bog, bestående af portrætinterview af eleverne i klassen

Af Alma Rasmussen

*Alma Rasmussen er cand.mag. dansk hovedfag, fransk bifag, desuden studievejleder. Ansat ved Amtsgymnasiet i Roskilde. I Dansk lærerforeningens bestyrelse 1983-93, hvor hun især har arbejdet i forlaget og med skrive- og litteraturpædagogik. Forfatter til flere lærebøger, bl.a. Ellen Krogh, Alma Rasmussen og Søren Søgaard: Skrivebogen, Dansk lærerforening 1994, og forskningsrapporten: Mi'janne Juul Jensen m.fl.: Når sproget vokser, Dansk lærerforeningens forlag 1998.*

Når begynderklasserne rummer elever med meget forskellige forudsætninger kulturelt og sprogligt, er det vigtigt at indlede med forløb, som giver alle mulighed for at være med, samtidig med mulighed for differentiering. Undervisning, der integrerer skriftligt og mundtligt arbejde, er vel-egnet til differentiering.

Det er ligeledes vigtigt at sætte målene højt, så der er noget at stræbe efter, og sådan at ingen føler sig talt ned til. Men det betyder, at læreren skal støtte eleverne undervejs, indtil de er nået så langt, som de kan. (Om stilladsbyggeri og zonen for den nærmeste udvikling, se fx Olga Dysthe eller Ivar Bråten m.fl.).

Formålet med dette introduktionsforløb er:

- at lære eleverne om genren portrætinterview,
- at lære dem at interviewe,
- at lære dem både at producere og analysere tekster,
- at bevidstgøre dem om klasserummet,
- at lære dem at lytte til hinanden og respektere hinandens forskelligheder,
- at lære dem at turde tage ordet,
- at starte på at arbejde med skriveprocessen, dvs.
- at coache og give respons samt at skrive for sig selv (personlig skrivning) og for andre (kommunikativ skrivning/formidling).

#### 1. dobbelttime:

Efter de første indledende manøvrer sættes eleverne i gang med en hurtigskrivning.

#### Instruktion:

Skriv i otte minutter løs, så hurtigt du kan, så vidt muligt uden at stoppe op og tænke.

Emnet er: En positiv barndomserindring.

Sæt dig med lukkede øjne og se en scene for dig, start med at skrive om denne scene.

De elever, som ikke kan komme i gang, hjælpes på forskellig vis - enten i klassen ved at opfordre dem til at tænke i ferie, fest el.lign., eller hvis de stadig ikke kan komme i gang i klassen, så udenfor på gangen, der går det i reglen bedre. Hvis enkelte ikke kan klare at tænke i deres barndom, så find på noget godt for ganske nyligt i deres liv. Dernæst læser eleverne teksten op for hinanden i grupper på tre.

Inden oplæsningen instrueres eleverne i at give og modtage grundrespons med henblik på at finde gode steder i hinandens tekster, gerne steder med don't tell it - show it.

Derefter grundrespons.

#### Grundrespons:

1. Peg på et godt sted i teksten
2. Stil et spørgsmål til teksten
3. Kom med et konkret forslag til forbedring af teksten  
(3. kan evt. udelades i starten)

### *Forløb:*

Den første person læser sin tekst for de to andre. Imens tager de to lyttere notater og tager efter oplæsningen ordet efter tur. Til slut kan læseren evt. svare på de stillede spørgsmål. Det er vigtigt at holde tiden, så alle når deres tur. En gruppe-deltager er derfor ansvarlig for at holde tiden. Tidsforbrug i alt ca. 25 min.

Nu skal hele klassen høre de gode steder. Ideen er, at man lærer ved at lytte til gode formuleringer og får ideer til, hvordan man selv kunne have gjort det. Og alle får ordet. I begyndelsen kan man evt. få en sidemand eller -dame til at læse op for en meget usikker elev.

Til slut fælles gennemgang af: Hvad er godt og levende sprog med vægt på, hvad der er sanseligt sprog og sammenligninger.

Opsamling af temaerne for de positive barndoms-erindringer - gemmes til senere brug.

**Lektie:** Erindringen skrives om og færdig derhjemme og afleveres.

Kort lærergennemgang af genren portrætinterview med et eksempel fra dagspressen.

**Lektie:** Eleverne skal tage et portrætinterview med hjemmefra.

## **2. dobbelttime:**

Næste gang arbejdes med disse aviseksampler med vægt på genre, opbygning og spørgsmål-svar teknikker. Desuden ses på rød tråd samt indledning og afslutning.

Brainstorm i klassen med henblik på de faktiske oplysninger, som gerne skal med i en blå bog, men pointen er, at de næsten alle kan placeres i faktabokse.

Kort lærergennemgang af spørgeteknikker.

(Mere om interview-øvelse kan fx ses i Krogh, Rasmussen og Søgaard: *Skrivebogen*, Dansk lærerforening 1994).

Så begynder interviewarbejdet i grupper på tre. Eleverne instrueres i, at metoden er den, at interviewer skriver ned undervejs, men langt fra alt, og kun medtager enkelte replikker ordret.

A er interviewer,

B er offer,

C er observatør og tidtager.

Udgangspunktet for interviewet er barndoms-erindringen, derfra går de videre. Tidsforbruget er ti min. pr. interview.

Bagefter får observatøren ordet og kommenterer forløbet.

Til slut skal de andre kort kommentere, før rollerne byttes om.

Hvis der er mere tid, begynder de at skrive; ellers skrives udkast til næste gang.

## **3. time:**

Grupperne samles igen, oplæsning i gruppen med respons, ofrene godkender, gode steder læses op i klassen. Udkastene omskrives på computer med spalter, mellemrubrikker og faktaboks(e). Læreren opbevarer den Blå Bog til afslutningen af skoleforløbet.

Hjemmearbejde:

Hjemme interviewer eleverne en forælder eller en person på ca. forældrealder om en positiv barndoms-erindring.

Interviewet skrives og afleveres.

Temaerne for forældrenes barndoms-erindringer samles op.

#### 4. time:

Eleverne skriver til slut en sammenligning af de to generationers erindringer. Forskelle og ligheder diskuteres.

Det er altid spændende at se, om der er systematiske forskelle mellem generationer, kulturer etc.

#### **Om forløbet**

Det er min erfaring, at introduktionsforløbet her lærer eleverne at tage ordet og at lytte respektfuldt til hinanden. De bliver fortrolige med arbejdet i runder, hvilket giver alle mulighed for at være med. De lærer noget om kvalitet i tekstarbejde, hvilket er en god start på at lære tekstanalyse. De lærer desuden at give og modtage konstruktiv kritik, hvilket kan bruges gennem hele deres skoleforløb.

#### **Litteratur**

Eva Tverskov: *At skrive sætter spor*, Dansk lærerforening 1990.

Olga Dysthe: *Det flerstemmige klasserum*, dansk udgave Klim 1997.

Ivar Bråten m.fl.: *Den nærmeste udviklingssonen som udgangspunkt for pedagogisk praksis*, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4, 1995.

Krogh, Rasmussen og Søgaard: *Skrivebogen*, Dansk lærerforening 1994.

*Dette introforløb er udarbejdet sammen med gruppen bag forskningsrapporten: Når sproget vokser, Dansk lærerforening 1998, nemlig Mi'janne Juul Jensen, Ellen Krogh, Inger Lise Nordsborg, Alma Rasmussen og Agnes Witzke.*

### 3. Et eksempel på introforløb, hvor det viser sig, at det er en ressource at kunne flere sprog

Af Viggo Bank Jensen

Viggo Bank Jensen er cand.mag. Han er læsevejleder og underviser i dansk, samfundsfag og filosofi ved htx, Københavns tekniske Skole.

I det følgende er beskrevet, hvordan man kan tilrettelægge et introforløb, så det bliver vedkommende for tosprogede elever og giver dem mulighed for at inddrage deres særlige ressourcer. Forløbet tager udgangspunkt i, at en dansk- eller klasselærer møder sin nye 1.g.

En vigtig pointe er, at den tilretning, der sker pga. lærerens ekstra fokus på de tosprogedes situation, er interessant for både de tosprogede og de etnisk danske elever.

Forløbet er blevet brugt i starten af en 1.g i htx med 25-30 % tosprogede i klassen, repræsenterende mange forskellige sprog.

Formålet fra lærerens side har været at signalere, at det er en ressource at kunne flere sprog. Det kan dels have betydning for elevernes selvforståelse, dels for lærerens relation til eleverne.

Det lille forløb blev afviklet i den tredje og den fjerde lektion, klassen havde dansk. Læreren inddelte (ved tælling, dvs. tilfældigt) klassen i syv grupper á fire personer. Alle grupper fik til opgave at skrive "jeg elsker dig" på så mange sprog, de nu tilsammen kunne. De fik endvidere at vide, at gruppen til den efterfølgende lektion fire dage efter skulle lære alle deres sproglige udgaver udenad med henblik på kor-fremlæggelse i klassen. Ved timens slutning skulle de aflevere deres original til læreren (men var selvfølgelig velkomne til at lave en ekstra udgave til sig selv).

Til den efterfølgende gang havde læreren så lavet

overheads af de syv gruppers arbejde, men grupperne skulle fremlægge i kor (uden at måtte læse). Korfremlæggelsen skete efter lærerens kommando, der sørgede for, at der skete en passende fordeling mellem grupperne i fremlæggelsen på de over 30 sprog, som klassen tilsammen var i stand til at sige de søde ord på.

Én gruppe bestod af fire etnisk danske elever. De syntes, det var uretfærdigt, at de ikke havde nogle tosprogede i gruppen. Indirekte bekræftedes jo hermed et af øvelsens formål, nemlig at gøre kendskab til flere sprog til en anerkendt ressource.

En anden gruppe havde skrevet: "jeg walla dig" (Nørrebro-ghetto). Hermed havde læreren jo fået en spændende indfaldsvinkel til, hvad dansk egentlig er som sprog.

## 4. Dansk - Et forløb om ordforråd

*Af Viggo Bank Jensen*

- Indledning
- Målene for forløbet
- En sprogbeskrivelse af en tosproget elevs leksikalske kompetence vedr. adjektiver
- Beskrivelse af forløbet
- Erfaringer med afprøvning
- Forslag til videre forløb

### Indledning

Det følgende er et eksempel fra dansk på, hvordan man kan tilrette et undervisningsforløb, så det bliver vedkommende for tosprogede elever og giver dem mulighed for at inddrage deres særlige sproglige ressourcer.

En vigtig pointe er, at den tilretning, der sker pga. lærerens ekstra fokus på de tosprogedes situation, er interessant for både de tosprogede og de etnisk danske elever.

Der er tale om en redigeret udgave af en opgave skrevet til kompetenceudviklingskursus vedrørende tosprogede gymnasieelever. Forløbet fandt sted i en 1.g i htx.

På kurset havde vi meget fokus på de tosprogedes behov for at få udvidet ordforrådet.

I mit valg af område inden for 'ordforråd' havde jeg to kriterier - dels skulle det være danskfagligt relevant, dels skulle det være et område, som også elever med et velkvalificeret forhold til dansk som modersmål kunne have glæde af.

Ordklassen adjektiver lever fint op til begge kriterier. I tekstanalyse er det meget ofte brugt af adjektiver, der er med til at fastlægge værdierne i teksten, fx sympati og antipati. Adjektiverne er også ofte vigtige i fastlæggelsen af stemningen i

teksten - og omvendt har eleverne ofte store problemer med at finde et godt adjektiv, når de skal beskrive stemningen i fx en lyrisk tekst. I det hele taget har mange elever en ret "restringeret kode", når det gælder adjektiver. Et yderligere argument for fokus på adjektiver i danskundervisningen er, at der ikke rigtig er andre af de obligatoriske fag i htx, der lægger op til det. Endelig er adjektiver faktisk en af de vanskeligste ordklasser at fange på et ikke-modersmål, da de er svære at "pege på".

Klassen var ved at afslutte et forløb om islandske sagaer. Da adjektiver stort set er fraværende i sagaer, indlagde jeg et lille 2-3 lektioners break for at afprøve ideerne - med en let kobling til sagaerne.

*Målene med forløbet er:*

- 1) (sprogligt): at eleverne får større ordforråd inden for adjektiver
- 2) (fagligt mht. litteratur): at eleverne bliver bedre i stand til at analysere forskelle mellem beskrivende og berettende tekster
3. (socialt): at alle elever får en god og sjov oplevelse i arbejdet med sprog
- 4) (socialt): at inkludere de tosprogede elevers særlige (modersmåls)ressourcer i undervisningen

### En kort sprogbeskrivelse af en tosproget elevs leksikalske kompetence (ordforråd) vedrørende adjektiver

Inden beskrivelsen af selve undervisningsforløbet er her et eksempel på en beskrivelse af en af de tosprogede elevers leksikalske kompetence vedrørende adjektiver. De to elevtekster er skrevet af samme elev L.

Den første elevtekst stammer fra L's besvarelse af en lille skriftlig opgave i et tidligere forløb, hvor eleverne blev bedt om at fortælle deres lidt yngre kusine, hvad de havde lært om nyheder og om analyse af faktatekster. Jeg har i elevopgaven kaldt det formidlingsskrivning. Hensigten er, at de ved at tænke på en modtager, der ved mindre end dem selv, bliver klogere ved at skulle forklare de indlærte ting.

Første elevcitater:

*I det forløb hvor vi havde dansk, blev vi undervist i meget forskellig ting.*

*Vi blev undervist om nyheder. Nyheden er en særlig tekst om en begivenhed, der høre fundet sted, Og som modtagerne orienteres om for første gang, og som modtageren tror på er sand.*

L har kun været tre år i Danmark (med arabisk, persisk sproglig baggrund) - og har derfor naturligt et problem med ordforråd på dansk. Han betjener sig af forenklinger. Han gentager således ordene "forskellig", "nyhed" og "modtager" flere gange i de tre første linjer. Han har ikke faste vendinger, men bruger til gengæld mange fagudtryk (korrekt stavet og ofte med korrekt bøjning), idet han skriver flere ting direkte fra bogen eller tavlen. I hans tilfælde opfatter jeg det som en god indlæringsstrategi, idet jeg tror, at han faktisk indoptager adskillige af disse nye ord ved sit grundige arbejde, jf. også næste elevcitater.

Anden elevtekst er L's udgave af en fem minutters skriftlig evaluering af adjektiv-forløbet. L er en meget grundig elev, der prøver at arbejde så korrekt som muligt, hvis tiden tillader det. Det er interessant sprogligt at analysere et skriftligt udsagn fra L, hvor han ikke har haft tid til at søge støtte eller læse den korrekte udgave. Jeg vil derfor også lave en lille sproglig analyse af evalueringssiden (selv om den slet ikke er beregnet til det). Det er imidlertid meget lærerigt for læreren.

Andet elevcitater:

*Jeg synes at jeg har lært nogle nye tillægsord.*

*Jeg har også lært, hvad ord synonym betyder.*

*Jeg ved også nu, hvad den beskrivende tekst og den berettende tekst er.*

*Og den sidste var at jeg ved hvem Anders and er.*

Her bruger han korrekt flertalsformen "nye". Måske har han fornemmelse for formen i velkendte ord. Desuden skriver han fint den lange tillægsform ("beskrivende", "berettende") de to gange han bruger den (har formentlig lært den fra tavlen). Mens det går galt med den korte tillægsform, de to gange den er på banen: "jeg har lært" begge gange. Måske fordi det skriftlige spørgsmål hed: "Hvad synes du var det vigtigste du lærte i dag?" Han afprøver altså meget fint en hypotese om bøjning - ud fra lærerens oplæg.

### **Beskrivelse af et lille forløb med henblik på at fremme elevernes tilegnelse af større ordforråd inden for adjektiver (2-3 lektioner)**

Klassen havde inden forløbet arbejdet med sagaer, herunder lært om den skrivestil, der er kendetegnende for disse.

#### **Opgave 1**

Her får eleverne på en side, ved siden af hinanden, to tekststykker fra henholdsvis Nils Johan Rud: Tagkammerlykke (1935) (Samlerens Antologi) og Gisle Surssøns saga.

Følgende spørgsmål hører til:

- 1) Sæt bolle om alle tillægsord/adjektiver. Sæt også et 'P' ved de tillægsord, der handler om personer.
- 2) Hvilken betydning har det for teksten, at der er mange tillægsord.
- 3) Skriv tillægsordene under hinanden på det udleverede ark. Start med dem, du har sat 'P' ved.
- 4) Prøv for hvert af tillægsordene at finde et synonym - og skriv det ned. Hvis du ikke kender et synonym, så skriv i stedet for en oversættelse til et sprog du kender.



Skemaet er bygget op på denne måde:

Tillægsord/adjektiv	Synonym	Oversættelse

*Formål med opgave 1:*

- at eleverne fokuserer på adjektiver og adjektivs virkning (her i litterære tekster)
- at indarbejde nye adjektiver, først receptivt ved læsning, siden ved bearbejdning (synonymer eller oversættelse)
- at give plads til eventuelle modersmålsfærdigheder i undervisningen (via oversættelsesmuligheden; engelsk er dog naturligvis lige så OK som arabisk)
- at eleverne får nogle input (vedrørende adjektiver), som de kan bruge som basis for output i opgave 2 (om Anders And).

Desuden er det vigtigt, at “de langsomme elever” (i denne sammenhæng fx nogle af de tosprogede) får materiale nok til at kunne gå videre med de næste opgaver, uden at “de hurtige” skal vente for længe. Det er en af grundene til sidste sætning under punkt 3.

Eleverne løser enkeltvis opgaven i timen - men under afslappede former, dvs. de må gerne udveksle synspunkter.

**Opgave 2:** Anders And-opgave.

Skriv alle de tillægsord du kan finde om Anders And. Du kan både bruge nogle, der beskriver ham generelt og nogle, der beskriver ham i konkrete situationer.

*Formål med opgave 2:*

- at “presse” egne produktive færdigheder mht. adjektiver, evt. suppleret med inddragelse af nogle af P-ordene fra opgave 1.

**Opgave 3:**

Eleverne får nu til opgave at lave personbeskrivelser af personerne i Gisle Surssøns saga. Meningen er, at de skal prøve at bruge adjektiver, som passer til deres oplevelse af personerne.

*Formål med opgave 3:*

- at nogle af de nylærte/genopfriskede tillægsord bliver brugt produktivt i en sammenhæng. Det er meningen, at den enkelte elev skal sidde og arbejde med sin beskrivelse i ca. 20-30 minutter (kan fx bruge spontanskrievning) - og derefter i grupper på tre fortælle historier til hinanden, dvs. der kan være tale om både skriftlig og mundtlig produktiv anvendelse. Det er selvfølgelig tilladt for de tosprogede elever at bruge ordbog fra deres modersmål. Det ses meget gerne, at de medbringer ordbogen i undervisningen.

**Erfaringer fra praksis**

**En dobbeltlektion**

Jeg var på forhånd usikker på hvor lang tid, tingene ville tage - især hvis jeg skulle tage hensyn til de tosprogede elever i klassen. Jeg havde derfor besluttet mig til at tage den tid, der følte sig nødvendig for at skabe en afslappet stemning frem for en stresset stemning. Min primære målgruppe med denne undervisningssekvens var jo de dansksprogligt set svageste elever.

Først introducerede jeg kort - i fællesskab med klassen - til, hvad tillægsord/adjektiver er - og hvad de bruges til. Jeg fremhævede selv deres vigtighed i netop danskundervisningen, jfr. tidligere afsnit. Vi nåede frem til en tavleorden, ca. som dette:

Tillægsord/adjektiver er beskrivende mht.:

- personer og andre levende væsner
- ting
- begreber, fx stemninger (i digte).

Jeg oplevede, at denne introduktion til formålet med fokus på adjektiver havde en positiv virkning på klassens engagement. Det var i øvrigt bemærkelsesværdigt, at en af de elever, der klart har fulgt med i folkeskolen fremhævede den grammatiske side, "at tillægsord lægger sig til navneord", mens det tog længere tid at nå frem til tillægsordenes funktion, "at beskrive".

Derefter igangsatte jeg opgave 1. Jeg understregede, at oversættelser til alle kendte sprog var gyldige, og nævnte tysk, fransk, engelsk, arabisk og urdu. Jeg gik rundt i klassen og prioriterede de tosprogede elever - samt øvrige elever med forespørgsler. Alle elever arbejdede godt - men i meget forskelligt tempo. Undervejs opstod adskillige diskussioner af, hvad et tillægsord var (fx er der en hel del adverbial-t-former i den første tekst). Nogle af de hurtige elever (herunder også en af de tre tosprogede) valgte at skrive en lang liste med alle de fundne tillægsord, før de begyndte at udfylde de andre skemaer. Det vigtige i denne fase var at få de langsomme elever med, og få dem til at skrive de fem-otte personrelaterede tillægsord ned på deres liste og fortsætte med synonym/oversættelses-opgaven. Her hjalp jeg med at udpege dem.

Da vi nåede frem til pausen efter 1. lektion havde alle fået arbejdet med i al fald de fem-seks klart personrelaterede tillægsord.

Jeg valgte så her at lave fælles opsamling efter pausen. Jeg havde teksterne på overhead og lod eleverne på skift udpege næste tillægsord, mens jeg markerede på overheaden. Vi havde nogle tvivlsspørgsmål (især ved adverbialformerne og ordenstal) - og dermed lidt kortfattet "diskussion"/lærerafgørelse. Eleverne var stadig engagerede - bl.a. for at kontrollere deres egen løsning, og afprøve deres egne hypoteser om tillægsord.

Her opsummerede jeg lige (sammen med eleverne), at den ene tekst var meget beskrivende (og at der hermed brugtes længere tid på den enkelte handling), mens den anden (sagaen) var berettende, altså meget handling på få linjer - og at tillægsordene havde en vigtig rolle at spille mht. denne forskel.

Jeg tog fem af de personrelaterede tillægsord og skrev på tavlen:

- stolt
- streng
- svimmel
- glad
- forfængelig.

Her fik vi så på tavlen en række interessante synonymmer, samt oversættelser til engelsk, tysk, arabisk og italiensk. Desuden var begrebet antonym kommet på banen, da en af eleverne som synonym til "ung" kun havde kunnet finde "ikke så gammel". Så vi fik også antonymer på tavlen. Det skal i øvrigt bemærkes, at vi også havde en enkelt kryds- og tværsordbog (fra 1958), samt en synonymordbog i lokalet. Der var flere af eleverne, der blev meget inspireret til at bruge dem. Der var nu kun kort tid tilbage. Men de fik opgave 2 om Anders And - og gik frisk til opgaven. De fik lov til at arbejde videre på den til næste gang, da de ikke nåede så meget. To af eleverne (hvoraf én tosproget) havde udtrykt, at de ikke kendte Anders And så godt. Så de fik lov til at kigge i et medbragt eksemplar.

Til allersidst var der lige fem minutter, hvor eleverne skriftligt skulle give en kort evaluering ud fra spørgsmålet: Hvad synes du, var det vigtigste, du lærte i dag?

Generelt handlede evalueringerne om:

- genopfriske noget fra folkeskolen om tillægsord
- forskel på tillægsord og biord
- forskel på (nøgtern), berettende sagastil og beskrivende stil
- lært nye ord
- og en enkelt nævnte yderligere, at han havde

lært noget arabisk og italiensk (det var referenten, som havde travlt, og havde visse problemer når han skulle skrive tavlen af, især med de arabiske ord).

Selv synes jeg, at der generelt var en god (arbejds)stemning i klassen - og at det gav et godt pift til danskundervisningen, at der blev inddraget andre sprog.

Den korte skriftlige evaluering var i sig selv en sproglig succes, jf. L's evaluering ovenfor. Sådan fem minutters skrivning er jo altid en god sprogøvelse.

### **En opfølgningslektion om Anders And-opgaven**

Den efterfølgende undervisningsgang brugte vi knap en lektion på at samle op på Anders And-opgaven. Tavlen blev inddelt i otte spalter og otte stykker kridt lå klar. Og otte ad gangen skulle eleverne så gå op at skrive alle de adjektiver, de havde fundet på. Der var i alt 59 forskellige med "uheldig" som klar topscorer.

### **Forslag til opfølgning vedrørende adjektiver senere i danskforløbet**

Et af de store problemer for næsten alle gymnasieelever er at have et varieret ordforråd til at beskrive stemninger i lyrik. Det vil derfor være naturligt i et lyrikforløb at bruge samme model vedrørende adjektiver.

Læreren kan selv - eller via brainstorm sammen med klassen - udarbejde en liste på ca. 40 adjektiver eller flere, der kan angive stemninger.

Eleverne arbejder med adjektiverne efter samme princip som i den foregående opgave. Arbejdet påbegyndes i timen og gøres færdigt hjemme. Eleverne skal have udfyldt en rubrik for hvert adjektiv, altså enten synonym, antonym eller oversættelse til et andet sprog.

Eleverne deles op i grupper på fire. Hver gruppe får et digt med hjem. (I det videre regnes med en

klasse på 20). Alle elever forbereder deres digt hjemme. Næste gang mødes grupperne og udveksler synspunkter mhp.:

- at hver elev kan give et kort referat af digtet
- at angive, hvilken stemning der er i digtet
- begrunde deres forslag med tekststeder.

Derefter sammensættes fire grupper med fem i hver, dvs. en repræsentant for hver af de oprindelige grupper. På skift fremlægger hver elev i de nye grupper besvarelsen af de tre spørgsmål. De skal altså ikke gennemføre en "færdig" fortolkning.

Pointerne er:

- a) det grundige forarbejde (for-task) med adjektiverne
- b) gruppearbejdet, hvor man kan støtte hinanden
- c) fremlæggelsen over for andre, der ikke kender digtet på forhånd (informationskløften).

I det efterfølgende forløb kan man læse digtene på klassebasis - nu med henblik på egentlig analyse og fortolkning.

## 5. Det flerkulturelle som en gevinst i spanskundervisningen

Af Malene Friis

Malene Friis er lektor på Avedøre Gymnasium, hvor hun underviser i historie og spansk.

Der lægges i bekendtgørelsen for spansk forholdsvis stor vægt på undervisning i spansk og latin-amerikansk kultur. Normalt synes jeg, at det kommer af sig selv og ganske naturligt i forbindelse med tekstlæsning og brug af audiovisuelt materiale. Vi behandler et emne og sætter det i et større kulturhistorisk perspektiv.

Selv om kun et mindretal af vores elever, når de starter i 1.g, har besøgt et spansktalende land, så har en del af dem et vist kendskab til spansk og latinamerikansk kultur og historie. Det kan være inden for områder som diktaturer i Latinamerika, borgerkrige og befrielsesbevægelser i Mellemamerika, Cubas politiske status, spanglishkulturen i USA, den katolske kirke, spansk fodbold, tyrefægtning, ETA, flamenco, salsa og malere som Picasso, Salvador Dalí og Frida Kahlo. De seneste år er musik fra den spansktalende verden blevet mere og mere populær i Europa, og endog er der elever, der før har hørt navnet Pedro Almodóvar eller navnet på en af hans film. Det drejer sig om emner, som de kender til gennem medierne og måske har hørt lidt om i folkeskolen eller har læst om i avisen.

Der er her tale om et fælles vidensfelt tilknyttet den vestlige verden.

### Arabisk påvirkning af spansk

Men det er muligt at gå et spadestik dybere i den spanske kulturhistorie, når der i klassen sidder elever fra den arabiske verden. Og her er det ikke kun de andre elever, der kan bliver klogere, men også læreren.

“Gibraltar”, sagde en af mine irakiske elever for

nogle år siden, “har sit navn efter den mauriske hærfører Jabal Tariq, og det betyder Tariqs bjerg. Det var ham, der satte over fra Afrika til Spanien og begyndte den arabiske erobring af Spanien”. Han kunne ikke huske, hvorfra han vidste det. Det var bare en del af hans almindelige viden. Det var ikke en del af min almene viden dengang!

Ofte i undervisningen er der arabisk-talende elever, der nikker genkendende til ord, der forekommer dem bekendte, og efterhånden er også jeg ved at få et lille indblik i, hvilke ord der er tale om.

Det er for eksempel stednavne:

*Andalucía*, arab. “andalosh” (vestland), *Alhambra*, arab. “al hamra” (det røde hus), *Gibraltar*, arab. “dschebel al Tarik” (Tariks bjerg), *Guadalquivir*, “wad-al-kebir”, wad: flod, kebir: stor.

Og andre navneord som:

*ajedrez*, arab. “axetrench” (skak), *alcalde* (borgmester), arab. “alcaldí” (dommer), *alfombra*, arab. “aljomra” (tæppe), *almohada*, arab. “almojadda” (pude), *jarra*, arab. “charra” (krukke), *naipe*, arab. “naib” (kortspil).

Og gastronomiske ord:

*azúcar*, arab. “acucar”, persisk “xácar” (sukker), *aceituna*, arab. “azeituna” (oliven), af *aceite*, arab. “azeit” (olie), *limón*, arab. “leimón” fra persisk “limoun”, (citron) og *naranja*, arab. “narandj” (appelsin).

Her er blot et lille bitte udkast af ord, som maurerne bragte ind i det spanske sprog under

deres herredømme fra 710-1492. Ca. hvert femte ord på spansk har arabisk oprindelse.

### Genkendelse

I den almindelige undervisning er det selvfølgelig sjovt for arabisk-talende elever, at de kan genkende deres eget sprog i et andet. Men endnu mere spændende er det at forstå, hvorfor netop disse ord har arabisk oprindelse. Det hjælper eleverne til at tænke på sprog som kulturhistorisk fænomen, og på den måde er spansk en "gave", fordi det både har latinske og arabiske rødder, der er let genkendelige.

Et yderligere kuriosum er ord af forskellig indiansk oprindelse, der i dag er en naturlig del ikke kun af spanske, men også af andre europæiske sprog. Ord som: *chile*, mexicansk "chilli", *tomate*, mex. "tomat", *chocolate*, mex. "chocolat", "choco" (kakao) og "latl" (vand), *patata* og *papa*, af inkaernes sprog quichua "papa" (kartoffel) og *llama*, quichua "llama" (lama).

Desværre er det endnu ikke lykket mig at have en elev i klassen, der taler et indiansk sprog.

### Kulturelle gevinster

Ikke kun i sprogligt henseende er det spændende at have elever med arabisk baggrund. Også kulturelt set kan elever med anden etnisk baggrund være til stor glæde i spanskundervisningen. Jeg tænker her specielt på elever, der er opvokset i et muslimsk land eller i en muslimsk familie.

For nylig underviste jeg en 10. klasse fra Brøndby som en del af et brobygningsprojekt. I klassen var der én dansk elev (fra Bornholm), og ellers kom resten af de 16 elever fra alle mulige lande alle øst for Øresund. Nationalt set var den største gruppe fem afghanske elever.

Vi så Carlos Sauras dansefilm *Carmen* (1983) og sang nogle spanske julesange som afslutning på brobygningsforløbet. Jeg tror aldrig før, at jeg har haft elever, der blev så påvirket og optaget af *Carmen*. Min erfaring er, at vores etnisk danske ele-

ver synes, at filmen og specielt dansen er flot, men at dramaet er overdrevet og urealistisk. De har svært ved at forholde sig til de stærke følelser, som kommer til udtryk i filmen. Derimod var eleverne i denne 10. klasse meget interesserede i at diskutere netop spørgsmål som kvindelighed, jalousi, utroskab og hævn. På en måde oplevede jeg dem som meget åbne ved også at inddrage egne følelser i diskussionen.

Nogle af julesangene bl.a. "Los peces en el río" lyder for en dansk elev slet ikke som "jul". Den bringer ingen julestemning. Men elever af tyrkisk og arabisk oprindelse kan genkende lyd og rytme fra egen musik.

I min 2.g har vi gennemgået *Los Santos Inocentes* (1984), også en film af Carlos Saura baseret på Miguel Delibes roman af samme navn. Filmen foregår på landet i Spanien i 1960'erne. For dem, der ikke kender filmen, kan jeg tilføje, at jeg har historiekollegaer, der har benyttet den til at illustrere feudale samfundsforhold. Det er helt tydeligt, at der er elementer i filmen, som klassens eneste tyrkiske elev forstod på en anden måde end de andre, fordi han kunne sammenligne dem med erfaringer fra den landsby, hans familie kommer fra.

Endelig vil jeg tilføje, at elever fra Middelhavsområdet lader til at have let ved at udtale spansk.

### Mødet med den Anden

Den spansktalende verdens historie og samtid er præget af kulturmøder, og man kan med udgangspunkt i disse drage paralleller til kulturmøder i dag. Kulturmødet er, som den mexicanske forfatter Carlos Fuentes skriver i sin bog *Det begravede spejl* "mødet med den Anden, han eller hun, der ikke er som dig eller mig".<sup>5</sup>

Carlos Fuentes skriver:

"Måske er spørgsmålet endnu en gang, at være eller ikke at være. At være sammen med andre eller at være alene? Isolation betyder død. Møde betyder fødsel, endda genfødsel."

5) Fuentes, Carlos, *Det begravede spejl*. Tanker om Spanien og Den nye Verden. Gyldendal 1992, s. 33.

Han fortsætter:

“Er noget folk bedre forberedt på at tage sig af denne centrale opgave - at forholde sig til den Anden - end vi, spaniere, spansk-amerikanerne, latinamerikanerne i USA? Vi er indianere, sorte, europæere, men frem for alt blandede, mestitser. Vi er iberiske og græske, romerske og jødiske, arabiske, gotiske og sigøjnere. Spanien og Den nye Verden er centre, hvor mangfoldige kulturer mødes - centre for inkorporering, ikke for udelukkelse. Hvis vi udelukker, bedrager vi os selv. Når vi inkluderer, finder vi os selv.”<sup>6</sup>

Til undervisningsbrug kan meget materiale illustrere kulturmøder. Jeg vil her blot nævne et par eksempler på kulturmøder af i dag. Den engelske instruktør Ken Loach har lavet to film, der omhandler kulturmøder mellem den spanske og den engelsksprogede verden. Filmen *Carlos Song* (1996) handler om en nicaraguansk pige, flygtet fra Nicaragua i perioden under Kontraernes angreb på landet. Hun ankommer til Glasgow, hvor hun møder en ung engelsk buschauffør. Han tager med hende tilbage til det krigsramte område i det nordlige Nicaragua. Filmens hovedtemaer er en flygtnings ensomhed, krigstrauma, længsel hjem og angst for at vende tilbage. Filmen fortæller også om at være ung og arbejdsløs i dagens Skotland og om hverdagen i en krigszone.

I den anden film, *Bread and Roses* (2000), der aldrig er kommet til Danmark, følger man en ung mexicansk pige, der illegalt krydser grænsen til Californien og får job som rengøringsassistent. Sammen med andre indvandrere fra forskellige lande kæmper hun for at forbedre løn- og arbejdsforhold inden for branchen. Filmens hovedtema er indvandreres kamp for bedre rettigheder, men den giver også et godt indblik i Californiens latino-kvarterer.

Endelig kan nævnes et andet materiale, der berører kulturmødet mellem nordafrikanske flygtninge og Spanien, nemlig sange af den spansk-franske sanger Manu Chau.

Både ud- og indvandring er fænomener, der er aktuelle i spansktalende områder. Derfor er der i undervisningen rig mulighed for at berøre forhold, der er vedkommende for vore indvandrer-elever.

### **Diktatur og demokrati**

I den aktuelle situation efter krigen i Irak, hvor *demokrati* og mangel på samme fylder debatten, er det bestemt ikke uinteressant sammen med danske og udenlandske elever at betragte overgangen fra diktatur til demokrati i Spanien og i Latinamerika. Jeg kan anbefale et dansk produceret interview med den tidligere spanske ministerpræsident Felipe González fra en temalørdag på DR 2 (25.11.2000). Han giver et meget fint billede af, hvad det vil sige ikke blot for det spanske samfund generelt, men også for den enkelte spanier at leve i et samfund, der accepteres af andre demokratiske samfund som demokratisk, at blive accepteret som en del af Europa, som europæer.

Fra et arabisk synspunkt kan man tale om spørgsmålet om at blive accepteret som en del af verdenssamfundet på egne præmisser.

### **Ojalá**

Jeg vil derfor konkludere, at det for mig at se er en fordel i spanskundervisningen at have elever af forskellig kulturel observans. Det gælder for de arabisktalende elever, der kan genkende mange arabiske ord, for udenlandske elever generelt, der ved at flytte fokus fra problemstillinger i Danmark til andre lande kan betragte egen situation ud fra en ny vinkel. Og endelig gælder det også for danske elever, der således får udvidet deres sprog- og kulturhistoriske viden.

Hvis man skal sige det meget fornemt:

!Ojalá las clases de español sean una plataforma neutral para intercambiar sabiduría y experiencias lingüísticas y culturales del este y del oeste! (Gid spansktimerne kan være en neutral platform til udveksling af sproglige og kulturelle erfaringer fra øst og vest!) - ojalá betyder “gid”, “bare” eller

6) Citat. Ibid. S. 342

“Gud give”. Det er et ganske almindeligt ord på spansk og kommer af det arabiske “ná xaAláh” (Gud give).

**Litteratur:**

1. Fuentes, Carlos, *Det begravede spejl. Tanker om Spanien og Den ny Verden*. Gyldendal 1992, s. 33.
2. Citat. Ibid. S. 342

## 6. Læsestrategier

Af Alma Rasmussen

I starten af en klasses skoleforløb skal eleverne præsenteres for forskellige læsestrategier. Præsentationen skal dog altid være integreret i arbejdet med tekster, således at eleverne fra starten føler, at metoderne kan bruges til noget. Studieteknik som isoleret forløb virker aldrig på længere sigt. Derfor er det også vigtigt at fortsætte med at anvise dem forskellige metoder til forskellige tekster. De skal lære at anvende flere forskellige læsemetoder, således at de bliver bevidste om, at de kan vælge. Nogle elever foretrækker måske en metode frem for en anden, andre elever kan finde ud af at veksle mellem forskellige læsemetoder afhængigt af stoffet, faget etc.

Læsestrategier kan ikke være de samme for alle fag. Jeg vil nu præsentere nogle metoder, som kan anvendes i faget dansk og måske også i andre læsetunge fag som historie eller samfundsfag.

### Læsedagbog

Denne metode egner sig fx til et fagstof, og den

kan naturligvis varieres. Vigtigt er det, at eleverne præsenteres for den flere gange, så man ikke hver gang skal instruere dem i det.

Eleverne skal inden læsningen af stoffet forberede sig på at notere undervejs i læsningen. De streger en A4 side ned midt igennem. Venstre spalte skal bruges til at notere vigtige facts undervejs i læsningen. Højre spalte skal bruges til at stille spørgsmål til teksten (forundringsspørgsmål) - og til svære ord eller udtryk. Gennemgangen kan så starte med at tage udgangspunkt i højre spalte. Hvis det er en tekst med mange forståelsesproblemer, er det bedst at begynde med forståelsespørgsmålene og dernæst gå over til forundringsspørgsmålene. Ellers er det mere interessant at starte med forundringsspørgsmålene.

I venstre spalte skriver du citater fra teksten.

I højre spalte skriver du dine kommentarer og refleksioner.

#### *Eksempel*

##### **Tekst**

Her noterer du, hvad du hæfter dig ved i teksten.  
Det kan være facts eller interessante sætninger til brug for arbejdet med teksten  
Skriv citat med henvisning til kapitel, side, linie  
....

##### **Tanker**

Associationer du får  
Konklusioner du drager  
Spørgsmål du vil stille  
Ros/kritik du vil give  
....



Metoden kan også bruges til at skygge en person i en tekst. Her noteres så ned, hver gang man støder på noget vigtigt om personen i venstre spalte, mens højre spalte reserveres til refleksioner om personen.

Det er ofte i begyndelsen svært for eleverne at stille forundringsspørgsmål; de er mere vant til at svare på lærerens spørgsmål end selv at stille dem, så de skal trænes i det. Træningen får de, ved at alle læser deres spørgsmål op i klassen, sådan at de hele tiden får flere ideer til spørgsmål ved at høre på hinanden.

Rent praktisk foregår det sådan, at der er én elev, som læser et af sine spørgsmål op. Man kan så vælge enten at gå videre til næste elev og lave runde, inden besvarelsene begynder. Eller man kan tage spørgsmålene et ad gangen, men her når færre elever at tage ordet.

### **Nøgleord understreges**

Denne metode kender eleverne ofte fra tidligere skolegang.

Nøgleordene understreges hjemmefra. Timen kan så tage udgangspunkt i oplæg om valget af nøgleord i runde - i hele klassen eller i grupper. Hvis der arbejdes i grupper, siger hver gruppe sine nøgleord, og så kan arbejdet gøres færdigt i plenum, hvor læreren styrer oplæggene fra grupperne.

Metoden kan bruges til at bevidstgøre dem om tekstens struktur og indhold og kan også bruges fx som forberedelse til en redegørelse for tekstens indhold skriftligt eller mundtligt.

### **Læs med blyanten**

Denne metode egner sig til mange slags tekster, men fx til en svær lyrisk tekst. Metoden består i, at eleverne får et par minutter til at sætte en streg under et sted i teksten, som de synes om/som siger dem noget. Dernæst læser alle op i runde, kun det understregede, og uden at kommentere noget, hverken eget valg eller andres. Heller ikke

hvis flere har valgt det samme sted. Virkningen heraf er ret interessant; der kommer en slags bølgebevægelse igennem klassen. Efter oplæsningen i runde kan man så fortsætte på forskellig vis:

- læreren kan indlede med at tage udgangspunkt i det mest valgte sted eller steder,
- eleverne kan begrunde deres valg og diskutere det i grupper,
- eller de kan begrunde valget skriftligt og dernæst læse op igen i klassen eller gå i grupper og gøre det.

I alle tilfælde vil de bevæge sig langt ind i fortolkningen af teksten uden at tænke meget over, at de startede med at synes, at det var en svær tekst.

Hvis det er en tekst med strofer, kan de vælge den strofe, der siger dem mest, og dernæst gå i grupper enten sammen med de andre, der har valgt samme strofe, eller med andre, der netop har valgt de andre strofer. Udgangspunktet for diskussionen i grupper er en begrundelse for valget. Begrundelserne sætter dem i gang med tolkningen af teksten.

Disse metoder er alle baseret på, at man i timerne tager udgangspunkt i elevernes arbejde - udført enten hjemme eller i klassen. Det giver læreren muligheder for at stille autentiske spørgsmål - ikke kun tjekspørgsmål.

### **Litteratur**

Olga Dysthe: *Det flerstemmige klasserum*, da. udg. Klim 1997.

Karin Esmann m.fl.: *Dansk i Dialog*, Dansk lærerforening 2000.

Anne Holmen og Karen Lund: *Studier i dansk som andetsprog*, Akademisk Forlag 1999.

Mijanne Juul Jensen m.fl.: *Når sproget vokser*, Dansk lærerforening 1998).

## 7. Om studiekompetencer og arbejdsmetoder

Af Allan Krøier

Allan Krøier underviser på Københavns VUC, hf. Han er læsevejleder og underviser i dansk og historie.

Mange kursister ved hf-enkeltfag har svært ved at leve op til de krav, der stilles i uddannelsen. Det kan skyldes flere ting, fx at de kommer fra studiefremmede miljøer eller fra undervisningsmiljøer, hvor der forventes helt andre kompetencer af kursisterne. En stor del af hf-lærernes tid bruges på at justere disse forhold.

Kursister med så forskellige tilgange til det at studere bør ikke kategoriseres. De bør behandles som de individualister, de er. Nogle er hurtige læsere, andre læser langsomt. Nogle tager for udførlige notater, andre slet ingen. Nogle sidder helt stille, mens andre snakker hele tiden. Nogle har kun ét sprog, mens andre er så heldige at have to. I mit arbejde med meget blandede kursistgrupper har jeg fundet nogle forhold, som jeg prøver at være særlig opmærksom på; forhold, der ikke mindst berører de tosprogede i klassen. Disse forhold vil jeg kort berøre i det følgende.

### Forforståelse

Den enkelte kursist har stor gavn af at have et overblik over det samlede forløb og de enkelte lektioner.

Et forløb kan begynde med at kursisterne formulerer sig skriftligt ud fra følgende tre spørgsmål:

1. Hvad ved jeg om emnet?
2. Hvad tror jeg, jeg ved om emnet?
3. Hvad vil jeg gerne vide mere om emnet?

De kan fx få 1/2 time til de tre spørgsmål, hvorefter de i tilfældigt sammensatte grupper fremlægger for hinanden, hvad de er kommet frem til. Hver gruppe formulerer et samlet svar på spørgsmål 3.

Dette svar kan så danne udgangspunkt for undervisningen i det aktuelle emne. Besvarelser kan til lige bruges som grundlag for gruppearbejder og til opsummering af det samlede forløb. Fik vi svar på vores spørgsmål?

Ideen med denne introduktion er, at alle bidrager med deres undren og nysgerrighed, og dette engagement giver også kursisterne et bedre overblik over indholdet og formålet med forløbet. Ofte har kursister med anden kulturel baggrund overraskende og brugbare indfaldsvinkler.

### Lektier

Brug god tid på at give lektier for, den kommer mangefold igen.

1. Har alle materialet/teksterne, der skal læses?
2. Hvad skal materialet bruges til (er det en oversigt, skal det bruges til diskussion, skal det fremlægges, skal de kunne det i detaljer)? Hvilken form for læsning skal bruges?
3. Hvilken form for notater skal bruges?
  - a. fokuser på de tre vigtigste ting i materialet
  - b. hvilken struktur kan man lægge teksten ind i? (flowdiagram, tabel, andet)
  - c. lav en mindmap over lektien
  - d. hvad forstår du ikke?

Det kan betale sig for kursisterne at lave ordlister til teksten. Det er ikke specielt arbejdskrævende, hvis man bruger den synonymfunktion, der ligger i Word.

Det letter læsningen meget, hvis kursisterne får en ganske kort introduktion til indholdet på forhånd.

Disse metodiske overvejelser er til stor hjælp for mange tosprogede kursister. De får hermed metoder til at læse lektier på en måde, som forhindrer den traditionelle udenadslære.

### **Eleverne arbejder**

Timerne kan fx begynde med at kursisterne får 10 minutter til med sidemanden at fokusere på det, de ikke forstod i lektien. Det kan være problemstillinger, grafer, begreber, ord osv.

Mange ord og begreber er ikke entydige og kræver diskussion og afklaring. Derfor er det vigtigt, at der i klassen er adgang til ordbøger og et minimum af håndbøger. Det skal blive en vane at afklare ting med det samme.

Derefter kan der være en gennemgang af en mindmap og kursisters fokuspunkter.

Netop formen med en mindmap på tavlen giver alle kursister mulighed for at bidrage til undervisningen, og en præsentation og gennemgang af en mindmap er en glimrende sproglig træning, hvor man skal kategorisere, underordne og fremlægge sammenhænge.

I det hele taget er det fornuftigt at undgå den sædvanlige række af kontrollerende spørgsmål, hvor den tosprogede kursist har svært ved at gøre sig gældende. Diskussion er bedre end kontrol.

### **Pladsen i rummet**

Det kan være svært for tosprogede kursister at tilkæmpe sig plads i rummet. Derfor er det vigtigt for læreren at turde holde pausen og bevidst overse de sædvanlige fingre. Det kan også være til fordel for de ivrige at tænke sig om i lidt længere tid.

Hvis nogle kursister ikke er med i samtalen og for sjældent byder ind, kan det ændres ved at lave aftaler med den enkelte.

Eksempel: *“Næste gang skal vi diskutere engelsk industrialisering, på et tidspunkt spørger jeg om betydningen af de engelske jernbaner og forventer, at du svarer. Du kan evt. sende mig en mail med et forslag til svar, så skal jeg se på den inden timerne.”*

Den tosprogede kursist får måske brudt et mønster og erobret lidt terræn.

### **Projektarbejde/gruppearbejde**

Det kræver bestemte kompetencer at gennemføre et projektarbejde:

- a. sproglig kompetence
- b. social kompetence
- c. studiekompetence

Hvis en kursist fx bliver opfattet som sprogligt mindre stærk, risikerer han dels at blive holdt ude af andre og dels selv at søge bort fra sammenhænge, hvor han risikerer at få udstillet en sproglig begrænsning. Som underviser må man være ekstra opmærksom på disse mekanismer, og det er ikke altid nemt at få det til at fungere, men måske skal vi ændre vores og kursisters holdning til og forståelse af, hvad et projektarbejde er og kan være?

Grundlæggende er projektformen dog en metode med mange faglige og pædagogiske fordele for de tosprogede kursister. I løbet af de forskellige faser, kan de gøre sig gældende på flere områder.

1. Problemativering
  - de tosprogede kursister har mulighed for at trække på egne erfaringer.
2. Indsamling af materiale
  - det kan være en nyttig kompetence at kunne læse en webside på fx serbokroatisk, når emnet er krigen på Balkan.
3. Produktion
  - det er vigtigt at tosprogede kursister ikke overlader skrivearbejdet til andre, men det er også vigtigt, at der bliver givet støtte til en finpudsning, så resultatet også sprogligt ser fornuftigt ud.
4. Formidling
  - den tosprogede behøver ikke nødvendigvis at holde foredrag; formidling kan også være at lægge op til og styre en diskussion.

Det gælder om at samle på gode oplevelser og undgå nederlagssituationer for tosprogede kursister. Nogle af de største nederlag opstår ved gruppefremlæggelse for klassen. Sproglig usikkerhed ved fremlæggelsen kan betyde almindelig uro og usikkerhed i klassen. Hvad er det, hun siger? Har jeg forstået det rigtigt? Er det rigtigt? Det kan hurtigt opleves pinagtigt for alle parter.

Hvad kan man så gøre ved det? Man kan tale åbent om det og variere rapporteringsmåden. Produktet behøver ikke altid være skriftligt, ligesom formidlingen kan antage mange former. Alle behøver ikke sige lige meget. Grupperne behøver ikke altid stå over for resten af holdet/klassen, men kan aflægge rapport for hinanden to og to.

### **Gruppedannelsen**

Hvis projektarbejdet strækker sig over længere tid, og der skal arbejdes med det ud over skoletiden, bliver gruppedannelsen vigtig.

Når gruppedannelsen er helt fri, er det i hf ofte de tosprogede, der bliver fravalgt. Valget bliver socialt og ikke fagligt. Så hjælper det ikke at være god til serbokroatisk.

Det kan være en pædagogisk/faglig fordel, at der en gang imellem dannes grupper af tosprogede kursister. Det faglige niveau kan hæves, hvis deltagerne selv kan vælge arbejdssprog, men der skal selvfølgelig rapporteres på dansk.

Læreren bør i starten sammensætte grupperne, og det foretrækker mange af kursisterne; de ved godt, at læreren tager sociale, faglige og pædagogiske hensyn.

*Projektgrupper får ofte problemer, fordi deltagerne ikke har tilstrækkelig studiekompetence til at kunne fungere i et gruppearbejde, men det er en del af læreprocessen, hvor den tosprogede kursist indgår som fuldgældigt medlem.*

Hvis man sikrer, at grupperne som udgangspunkt laver nogle klare aftaler, øges muligheden for, at alle får en rolle, og ingen føler sig forbigået. Aftalerne kan gælde følgende:

*Mødepligt (mødeplan), forberedelsespligt (hvem læser hvad?), afbudspligt (til hvem?), referatpligt (dagbog, hvem fører den, og hvad skal med?), målgruppen (nedskrives), tidsrammen (kalender i dagbogen), omfanget og produktformen (klart defineret, aftale om, hvorvidt alle skal lave lige meget), rapporteringsformen (vælges i samråd med læreren), evalueringsformer (skal læreren inddrages?), kriseløsninger (hvornår og hvordan inddrages læreren).*

### III KROPPEN I LÆRINGSRUMMET

#### Om identitet og krop i det flerkulturelle læringsrum

Kultur og identitet handler begge grundlæggende om selvforståelse. Hvem er jeg? Hvem er vi?

Det væsentlige i denne sammenhæng er, at kultur og identitet gensidigt forudsætter hinanden. Det problematiske kommer, når vi må erkende, at vores kultur er inde i et enormt opbrud. Dermed er den personlige identitet stillet over for en udfordring, der handler om, at hvert enkelt individ må foretage et identitetsarbejde. Dette identitetsarbejde har to aspekter dels den personlige identitet og dels den sociale identitet, hvorfor ethvert menneske altid vil være dobbelt bestemt i sin selvforståelse.

Det postmoderne samfunds kulturelle opbrud har ændret vilkårene for identitetsdannelsen, hvorfor den sociale dimension i dag spiller en langt stærkere rolle. Det postmoderne samfund kræver, at vi aktivt skal kunne træffe beslutninger, gribe ind i verden, vælge, vurdere og påvirke. For at kunne udvikle disse kompetencer må vi besidde selvidentitet, hvor selvidentitet er den måde, man reflektivt opfatter sit selv på baggrund af sin egen historie, men også som skabelse af sit eget livsforløb.

I denne sammenhæng spiller kroppen en væsentlig rolle, idet man i skabelsen af sit eget livsforløb konstruerer og forsøger at kontrollere sin egen krop. Kroppen bliver således en fremtrædende del af fortællingen om os selv. Vores identitet er ikke bare en på forhånd fastlagt størrelse, men er en social konstruktion, som må forhandles i forskellige sociale miljøer. Kroppen bliver en måde at iscenesætte og fremstille selvet på. Med kroppen kan vi henvise til gruppetilhørsforhold og sociale roller; og med kroppen kan vi udtrykke vores

handling og følelser og give udtryk for en bestemt livsstil og identitet.

Jagd og Madsen beskriver i deres artikel "Identitet under bevægelse" tre principielt forskellige måder, mennesker kan opleve deres krop på. Den første er *den tause krop*, hvor kroppen ikke giver viden fra sig, men blot opfattes som et hylster for tankevirksomhedens muligheder. Sådanne personer har ikke noget forhold til deres krop og fortæller i princippet ikke noget med kroppen. Den anden gruppe opfatter, at de *har en krop* og bruger kroppen som en genstand til at opnå præstationer og/eller som et middel til en æstetisk selvscenesættelse (i denne sammenhæng kunne tænkes opnåelse af position i det sociale eller faglige rum). De har altså en bevidsthed om kroppen og udnytter den målrettet, men har ikke et forhold til deres krop som den sidste gruppe hvor personen kan sige: "*Jeg er en krop*". Kroppen opleves og beskrives som en integreret del af personligheden og ikke bare som et vedhæng - kroppen snakker med!<sup>1</sup> Det er i denne sammenhæng vigtigt, at både afsender og modtager er opmærksomme på disse mekanismer, og på hvad det betyder i kommunikationsøjemed. I hvilket omfang kroppen taler med, får eleverne i særlig høj grad erfaring med gennem undervisningen i dramatik og idræt, men da vi konstant har kroppen med os, er alle fag i den forstand kropsfag.

Vi udvælger også bestemte sociale rum, hvor vi lader vores kroppe komme til syne og forhandler vores identitet. Den enkelte elev forsøger således målrettet at bekræfte sin selvopfattelse og selvforståelse i nogle udvalgte identitetsfremmende sociale rum. Dermed også sagt, at i nogle andre rum vil den enkelte elev ikke føle sig hjemme med sig selv og sin krop.

1) Jagd H. og Madsen H., Identitet under bevægelse, Samvirke nov. 1996.

## **Karakteren og kroppen danner scenens baggrund<sup>2</sup>**

Hvilke pædagogiske udfordringer står vi overfor, når vi møder elever fra forskellige kulturer, der hver har forskellige måder kropsligt at udtrykke deres identitet på?

- den muslimske pige med tørklæde
- den letpåkledte pige med bart maveskind og synlig g-streng
- den muskuløse dreng med piercing og tatovering
- den muslimske dreng, der ikke vil røre ved pigerne
- den undervægtige pige med spiseforstyrrelser
- den overvægtige dreng med dårlig kondition.

Et entydigt svar på de pædagogiske udfordringer, disse mangeartede kulturudtryk repræsenterer, gives ikke, men vigtigt er det som underviser aktivt at kunne forholde sig til denne mangfoldighed med sigte på at inspirere og udfordre elevernes kropsudtryk for på den måde at medvirke til at udvikle en identitet og selvopfattelse hos den enkelte elev, hvor kroppen - kropsopfattelsen - bidrager positivt.

## **Magt og krop**

*“Magt kan ligge i at udnytte og beherske det kropslige sprog” (Turner 1996)<sup>3</sup>, “Kropslige kompetencer afspejler menneskers evner til at skabe position i sociale rum - handle i rummet og forandre position i rummet”.*

Politikere/magtfulde mennesker anvender kropssproget til at udtrykke meninger/positioner eller forstærke ord og holdninger. Bevidstheden om kropssproget giver større bevidsthed om, hvordan man agerer i forhold til omgivelserne, hvilke signaler der skal til i forskellige sammenhænge. Det giver muligheder for iscenesættelse af sig selv, for at spille forskellige roller, vide hvornår de forskellige roller skal spilles, eller blive et med sine roller, hvis det er nødvendigt at have flere (jeg har fx

en rolle på arbejdspladsen og en anden i hjemmet, eleverne spiller en rolle med kammeraterne og en anden over for læreren - hvordan er min krop placeret i dette spil?). At kende sit kropssprog betyder også, at man bliver bedre i stand til bevidst at agere i samspil og med respekt for omgivelserne. Selvet har ikke altid succes med udelukkende at handle ud fra tankevirkosomhed, der ikke er koblet til en kropslig dimension og uden hensyntagen til de signaler, der måtte komme udefra.

*Hvis jeg kan noget med min krop, er der en større sandsynlighed for, at folk lytter til det, jeg siger! Hvis jeg i mit kropsudtryk udviser sikkerhed, og ordene er velovervejede (ikke nødvendigvis rigtige), er det lettere at sælge varen.*

2) Stelter Reinhardt, Oplevelse og iscenesættelse s. 22, DHL/Systeme 1995.

3) Jensen, Bente, Kropslige kompetencer i social kontekst, Uddannelse nr. 6-00.

# 1. Kulturmødet og kroppen

*Af Erik Bagger, lektor i idræt og samfundsfag på Vestre Borgerdyd Gymnasium og HF, Ishak Gyrleyik, adjunkt i matematik og idræt på Frederiksborg Gymnasium, Janette Hansen, lektor i biologi og idræt på Vestre Borgerdyd Gymnasium og HF, Conny Lustrup, lektor i dansk og idræt på Rysensteen Gymnasium, Thorbjørn Ratzga, adjunkt i idræt og psykologi på Vestre Borgerdyd Gymnasium og HF og Lars Westergaard, lektor i engelsk og idræt på Fyns HF-Kursus.*

## **Krop og kommunikation i den flerkulturelle skole**

Det er uomtvisteligt, at fælles fysiske udfoldelser kan medvirke til at fremme integration. Som i den organiserede og uorganiserede idræt uden for undervisningsverdenen, vil også idrætsundervisningen i de gymnasiale uddannelser kunne give sit bidrag til integrationen af unge, socialiseret i en anden kultur end den danske. For at idræt i gymnasiet og hf skal kunne bidrage til integrationsprocessen, er det vigtigt at gøre sig klart, hvilke elever man har med at gøre. Socialiseringsmønstre og kulturbaggrunde er vigtige parametre at have kendskab til for at kunne tilrettelægge undervisningen hensigtsmæssigt. I langt de fleste tilfælde vil elever af anden etnisk oprindelse end dansk uden problemer indgå i den fysiske udfoldelse, og det fælles rum, som den fysiske aktivitet skaber, bliver afsæt for det fælles sprog, som er normsættende for udfoldelsen. Disse fællesoplevelser kan ofte være udgangspunkt for yderligere fælles udfoldelser uden for idrættens rum.

## **Tolerance og værdier**

I nogle tilfælde vil forskelle i elevernes grundlæggende socialiseringsmønstre skabe nye udfordringer for afviklingen af den fysiske aktivitet. Det kan dreje sig om piger, der ikke vil dyrke idræt, når der er drenge tilstede, piger, der ikke vil iføre sig hensigtsmæssig idrætsbeklædning, og drenge, der udviser en adfærd, som gør det yderst vanskeligt at undervise dem, og dette til tider mest udpræget, når kvindelige idrætslærere står for undervisningen. Spørgsmål og holdninger med afsæt i religiøse eller kulturelle forestillinger vil vi som undervisere møde oftere og oftere. For at kunne håndtere disse udfordringer er det vigtigt at have indsigt i og viden om, hvordan for-

skellige socialiseringsmønstre kan give sig konkret udtryk i idrætsundervisningen. Disse forudsætninger er samtidig vigtige for at kunne takle givne situationer hensigtsmæssigt - og ikke mindst for at kunne være sikre på, hvornår vi skal sige fra. Tolerance er ikke ensbetydende med accept af hvad som helst - det kunne nemt blive ligegyldighed.

Når kulturforskellene tydeligt træder frem, bliver diskuteret eller giver anledning til konflikt, er det vigtigt, at vi i handling og ord lever op til de ideer, der er de grundlæggende og bærende i uddannelsessystemet. Det er ofte i konfliktsituationer, at de grundlæggende kulturforskelle viser sig. I dagligdagen er det ved eksemplets magt - gennem handling og adfærd - at værdierne formidles.

Kulturmødet giver i høj grad anledning til at få sat ord på de værdier, der er grundlæggende for vores professionelle liv. Værdierne kan kort udtrykkes som medmenneskelige og humanistiske: *Respekt for det enkelte individ med udgangspunkt i menneskerettighederne, demokratisk adfærd, som fremmes ved deltagelse og engagement samt ligestilling mellem kønnene.*

## **Udfordringer og muligheder**

Vi vil i det følgende give eksempler på, hvordan undervisningen hensigtsmæssigt kan tilrettelægges i et flerkulturelt læringsrum, så den fysiske udfoldelse sikres for alle elever. I forlængelse heraf vil vi præsentere nogle iøjnefaldende situationer fra idrætsundervisningen, som mødet med elever socialiseret i et andet kulturmønster end det danske kan give og dermed få afdækket nogle af de problemfelter, som kan være de bagvedliggende

forklaringer på, at undervisningen stilles over for nye udfordringer. Det beskrevne har afsæt i idrætsundervisningen, hvor forhold vedr. kroppen i rummet naturligt er potentieret i forhold til andre fag. Men da kroppen bæres med, vil de beskrevne forhold og situationer kunne overføres til og genfindes i undervisningen som sådan.

### **Krop og kompetencer**

*Kropslige kompetencer er en del af den måde individet indtager verden på<sup>4</sup>*

Vi besidder kropskompetencer, når vi er fortrolige med vores krops ageren i forskellige faglige såvel som sociale relationer. Kroppen vil under alle omstændigheder (i alle tilfælde) reagere på de handlinger/hændelser, man udsættes for eller udsætter sig selv for, men man kan være mere eller mindre bevidst om disse reaktioner. Bevidstheden kan betyde en større indsigt og dermed give mulighed for indflydelse på udnyttelse og udviklingen af reaktionerne.

*Kroppen er det ydre hylster for de indre rørelser; den er bærer af sjælen ... kropssproget udtrykker suverænt personligheden<sup>5</sup>*

(det er derfor vigtigt at forstå kroppen og kropssproget)

De kropslige kompetencer kan opdeles i de rent fysiske færdigheder:

- kropsbasis
- kraftudfoldelse
- udholdenhed
- balance
- elegance (kvaliteten i bevægelserne)
- maskulint/feminint
- placering i rummet
- kinæstetisk sans

og de færdigheder som især knytter sig til forandringskompetence og relationskompetencerne

- kropsopfattelse
- kropssprog - afkodning af kropssprog - kommunikationsform
- selvfremsstilling - identitet
- vidensindlejring i kroppen
- sociale kompetencer/sociale spilleregler
- situationsforfølelse
- kreativitet
- selvstændighed
- ansvar
- handling.

### **Forandrings- og relationskompetencer i idrætsundervisningen**

Den grundlæggende kropslige træning giver kropsbevidsthed, giver øget indsigt i, hvorledes kroppen agerer i forskellige sammenhænge. Kropsbevidstheden i sig selv har indflydelse på selvværdet og øger individets evne til selvstændigt at indgå i forskellige relationer<sup>6</sup>.

I idrætsundervisningen placeres eleverne i en fysisk sammenhæng, hvor det gælder om at forholde sig til egen funktion i relation til de med- og modspillere, der måtte være i den givne situation. Eleven udfordres altså på mange niveauer: Hvor er jeg selv placeret, hvad har min medspiller tænkt sig at gøre, hvad vil modspillerne gøre? - og hvis der ikke handles hurtigt, mister jeg måske min mulighed for at få indflydelse på det videre forløb. I denne situation bliver mange forskellige kompetencer sat i spil.

- Hvordan har jeg *aflæst kropssproget* hos mine medspillere?
- Hvilke signaler *modtager* jeg fra mine medspillere, og er jeg parat til at modtage dem?
- Hvordan samarbejdede jeg?
- Forstod jeg regelsættet (både det skrevne og det uskrevne)?
- Var jeg i stand til at justere mine handlinger i forhold til de enkelte hændelser?

4) Jensen, Bente, Kropslige kompetencer i social kontekst, Uddannelse nr. 6-00.

5) Bender Johan, Med kroppen i Rom, Uddannelse nr. 6-00.

6) Jensen, Bente, Kropslige kompetencer i social kontekst, Uddannelse nr. 6-00.



- Hvordan takler jeg nederlag og succes?
- Hvordan kommer jeg videre?
- Overskred eller flyttede jeg nogle grænser?
- Hvordan bliver jeg bedre til at tackle konflikt-situationer.

Har man i undervisningen fokus på de enkelte delelementer, vil man gennem de fysiske aktiviteter oparbejde mange forskellige kompetencer, som ikke kun kan udnyttes i idrætslige sammenhænge, men også ved individets indtagelse af andre rum og andre udfoldelser.

Kropssproget, herunder mimik og gestus, kan ikke undgå at komme i spil i idrætsundervisning. Samspillet med andre og relationen til andre er også med både i boldspil og i aktiviteter som fx musik og bevægelse, dans og redskabsaktiviteter. Nogle bevægelser er konstruerede andre ud-springer af et meget bredt kreativt forståelses- og råderum, der opøves og gennem en automatisering kan blive en meget dynamisk medspiller i mange forskellige sammenhænge. Det er ikke altid muligt at dissekere alle detaljer i kroppens råderum og dermed analysere betydningen af de enkelte elementer, men reflekteres der over dele, kan det bidrage til en delvis forståelse af, hvorfor nogle mennesker "sprudler på banen". Det være sig i idrætsrummet såvel som i det intellektuelle rum. Der skal også hele tiden tænkes kreativt, da aktiviteterne sjældent har én enkelt løsning, og på denne måde skabes der vedvarende muligheder for innovativ tankegang. Eleverne får også mulighed for at afklare gode og dårlige sider både hos sig selv og de andre elever og ikke mindst blive konfronteret med, at der er nogle sider, der ved en relativ lille indsats og indsigt kan forbedres væsentligt.

### **Handlekompetence**

Vi må bibringe eleverne et *helt* kompetencesæt, så de bliver kompetente til at møde den verden, de står i, og bl.a. også bliver i stand til at handle i forhold til integration og kultur møder ikke mindst gennem de kropslige "sammenstød"! Man kan læse utrolig meget ud fra kropssproget og

gennem idrætten træne og opøve en meget fin situationsfornemmelse. I idrætten fortælles meget med kroppen, kobles der ord på, kan det gøres i fin overensstemmelse med kroppens udtryk. Ofte sker imidlertid de kropslige handlingerne her og nu, og man/læreren lykkes ikke med den verbale kommentar omgående. Efterfølgende kan rime-ligheden i udfaldet diskuteres, og eleverne har måske lært, hvornår krop og ord hænger tæt sammen, og er blevet gode til at se, når kroppen og det talte ikke hænger sammen.

## 2. Dreng- og pigeadfærd

### Flerkulturel elevsammensætning

Undervisning af klasser og hold i idræt med en flerkulturel elevsammensætning giver ikke i sig selv anledning til ændring af den pædagogiske metode. Idrætsundervisningen er altid - på godt og ondt - en pædagogisk udfordring, da elevernes kropserfaringer og kropsbevidsthed og i det hele taget erfaringer med fysiske udfoldelser er meget forskellige. Derfor er idrætslæreren altid fokuseret på den enkelte elevs forudsætninger som udgangspunkt for tilrettelæggelse af længere undervisningsforløb og planlægningen af den enkelte time. Undervisningsdifferentiering er et "must" for at give alle eleverne udbytte af undervisningen.

Med en flerkulturel elevsammensætning får denne hensyntagen til forskellige elevforudsætninger en - eller flere - dimensioner mere. I langt de fleste tilfælde vil tosprogede elever have gået i dansk folkeskole og dermed have deltaget i idrætsundervisningen som alle andre. De tosprogede elever vil således - med den store variation, der normalt er på elever med hensyn til lyst og interesse for idrætsundervisningen - indgå på lige fod med alle andre. Udfordringen for idrætslæreren vil være at aktivere og motivere de elever, for hvem den hjemlige socialisering har betydet, at de ikke umiddelbart kan indgå i gymnasiets og hf 's idrætsundervisning på lige fod med de andre elever.

#### **Drengadfærd**

Det følgende vil væsentligst tage afsæt i en beskrivelse af, hvad man kan iagttage hos nogle tosprogede elever, som har en mellemøstlig kulturbaggrund.

Blandt drengene møder vi de meget tilbageholdende, mens andre er meget egoistiske, "tonser" af

sted med konkurrenceelementet og resultatet som drivkraft. Den sidste type af drenge er mere typisk blandt de tosprogede og har sit tydelige fundament i en meget kønsspecifik socialisering. Man kan udtrykke det sådan, at i den mellemøstlige kultur har man en omvendt opdragelsesmetode i forhold til dansk tradition. I dansk kulturtradition begynder opdragelsen tidligt i de første leveår, hvorefter barnet får mere og mere frirum med alderen. I den mellemøstlige kulturtradition har barnet stor frihed i begyndelsen for derefter langsomt at blive indført i de kulturelle normer og traditioner. Alle i barnets omgangskreds deltager i opdragelsen. Der er altid en voksen fra familien eller fra den nære bekendtskabskreds, der kan løfte en pegefingert over for børnene og være med til at sætte rammer. Det er derfor en naturlig indstilling fra forældrenes side, at folkeskolelæreren skal være med til at opdrage deres børn. For mange er det stadig bedsteforældrene, der har med den primære opdragelse at gøre. Faderen er ikke direkte aktiv i opdragelsen af barnet. Faderen virker som identifikationsfigur og har ansvaret for familiens ansigt udadtil. Fra barnet er nul til ca. seks år bliver barnet, specielt drengene, opdraget som små prinser, hvor der ikke sættes specielt faste ydre grænser for, hvad de må og ikke må. Først i seksårsalderen lærer de små så småt af deres omgangskreds nogle af de normer og skikke, der gør sig gældende under forskellige forhold. Omkring puberteten stopper opdragelsesprocessen for drengene, som nu forventes at opføre sig som voksne. Dette kombineret med de kulturelle æres- og skamregler kan være en væsentlig forklaring på, at der blandt drengene ses adfærdsformer, som umiddelbart kan være svære at tackle i en undervisningssituation. Sådanne drengetyper vil have meget svært ved at acceptere krav om social adfærd, sammenspil og i det hele

taget hensyntagen til andre, hvilket giver store udfordringer ikke mindst ved kønsintegreret undervisning. Processen med at få undervisningen til at fungere kan være hård og lang, men det er vigtigt, at idrætsunderviseren påtager sig rollen også som opdrager, og dermed er villig til at stå inde for værdier, som ikke kun i idrætsundervisningen, men i hele undervisningssystemet, er vigtige at formidle. Samtidig skal det ikke glemmes, at drengene også i perioder skal have mulighed for at udfolde sig fysisk på deres egne præmisser, men stadig sådan, at hensyntagen og social adfærd hele tiden er i fokus.

### **Pigeadfærd**

Som blandt drengene fungerer langt de fleste tosprogede piger fint i idrætstimerne. De er glade for faget og deltager meget aktivt. Dog er der også blandt pigerne eksempler på elever med en meget traditionsbunden og dermed kønsspecifik socialisering, som giver sig udslag i, at de pågældende elever kan være vanskelige at integrere i den almindelige idrætsundervisning. Deres kropslige blufærdighed er stor, deres idrætslige erfaringer er ofte ringe, og endelig er det ofte tilfældet, at de ikke må udfolde sig i idrætstimerne, hvis der er drenge til stede, det gælder også mandlige idrætsundervisere.

Hvilke mekanismer er så årsag til denne fremmedgørelse af kroppen, hvad er det, der gør, at det bliver "farligt" at bevæge sig og udtrykke sig med kroppen?

Mange piger med mellemøstlig baggrund får, i modsætning til drenge, sat nogle meget klare rammer for, hvilke ting der er acceptable, og hvilke der ikke er, ligesom de tidligt bliver pålagt forpligtelser af huslig art. Så snart pigerne kommer i puberteten, skal de desuden passe på deres dyd. Hele familiens ære, dyd og ansigt udadtil hviler specielt på pigernes skuldre. Et dårligt rygte om en pige vil ramme hele familien, den vil få et dårligt ry udadtil og dermed blive marginaliseret. Pigens renlighed og uskyldighed kan således opfattes som symbolet på, om hun kommer fra

en god, velfungerende og respektabel familie. Den mindste lille plet på hendes adfærd vil kunne resultere i sladder og negativ snak om hele hendes familie. Ofte er mistanken og dermed sladdereren nok til at pigen stemples som et dårligt menneske af sine egne. Denne traditionsbestemte kønsrolle hæmmer pigerne i deres udfoldelser i det undervisningsrum, som er meget præget af danske krops- og kønsnormer.

### 3. De fysiske færdigheder - krop og energi

Gennem undervisningsforløb med fokus på kroppens egne muligheder og begrænsninger øges bevidstheden hos eleverne om, at de har en krop med muskler, som kan bruges til noget. Kompetencebegrebet vil her blive opfattet som en evne til at handle med de erhvervede færdigheder. Bodybuilderen har et sæt af muskler (færdigheder/kvalifikationer), men kan de også anvendes/bruges i forskellige fysisk sammenhænge - kan han handle med sine muskler?

De basale *færdigheder* hos det enkelte individ mht. muskelstyrke, muskeludholdenhed og kondition er et område i gymnasieskolens idrætsundervisning, der kan arbejdes med, men ikke i et sådant omfang, at det til fulde kan dække det gennemsnitlige behov. Det er selvfølgelig indlysende, at en person med en veltrænet krop oplever det lettere at bevæge sig rundt og handle fysisk, end hvis det gør ondt i musklerne, hver gang man skal gå op ad trapper, eller generelt føler, det er besværligt for kroppen at bevæge sig. Gennem kropsbasisundervisning eller som nedenstående eksempel fra "Projekt om krop og energi" kan vi have fokus på betydningen og værdien af en grundform, men må generelt henvise den enkelte elev til selvstændigt at forbedre grundformen. Generelt bliver eleverne med de forskellige fysiske aktiviteter konfronteret med, hvad kroppen formår, og hvad den kan holde til, samt hvad der skal til for at yde bestemte fysiske præstationer.

Undervisningseksemplet er et tværfagligt projekt, som udbygger elevernes forståelse af kroppens fysiologiske funktioner og personlige udtryk og lægger op til en diskussion af kropsforståelse og identitet:

#### **Projekt om krop og energi**

Er et projekt for en sproglig klasse i fagene idræt,

naturfag og biologi, der er tilrettelagt med to projektdage + opfølgning i de respektive fag. Et projekt, som tager udgangspunkt i elevernes krop, og hvis mål er at give dem en indføring i naturvidenskabelige metoder inden for de tre fag og bevidstgøre dem om kroppens muligheder og begrænsninger. Målet er ligeledes, at de træner deres evne til at arbejde sammen i mindre grupper med øvelser og rapportskrivning.

#### **Projektets formål:**

I skal:

- **Lære om** kondital, muskelarbejde og iltomsætning i kroppen.
- **Lære metoder** til at måle kondital, stofskifte, varmeafgivelse fra kroppen.
- **Træne i** at analysere og sammenligne data.
- **Undersøge** metoder til udregning af idealvægt.
- **Diskutere** fremstillingen af kroppen i det offentlige rum.

I skal undersøge, om der er sammenhæng mellem:

- Kondital og hvilepuls.
- Kondital og hvilestofskifte.
- Køn og fedtprocent i kroppen.
- Budskaber i medier og reklamer og hvordan de påvirker dit syn på din krop.

Eksperimentelle undersøgelser i løbet af projektet:

- 1) Måling af kondital på ergometercykel.
- 2) Måling af kondital vha. løbetest.
- 3) Måling af hvilepuls.
- 4) Måling af hvilestofskifte.
- 5) Måling af varmetransport gennem huden.
- 6) Måling af højde, vægt etc.
- 7) Udregning af idealvægt.

Ideelt set skal alle elever gennemføre målingerne, men skolens faciliteter kan begrænse opfyldelsen af dette mål.

Ved at koble den naturvidenskabelige metodes objektive måde at beskrive og vurdere kroppen på med den sociologiske og historiske værdiladede, opnår gruppen en større åbenhed over for deres kroppe og deres forskelligheder. En sigende episode i starten af projektet, da eleverne fik at vide, at de skulle udregne idealvægt, var, at to piger kom hen til læreren i en pause og bebudede, at de i hvert fald ikke skulle være med til disse udregninger - de vidste godt, at de var overvægtige, og det havde de ikke lyst til at diskutere med resten af klassen. Det var nødvendigt at forsikre dem om, at udregningerne var anonyme og blot var en præsentation af en metode og en diskussion af denne metodes brugbarhed.

Udgangen af denne del af projektet blev, at alle gik glade og tilfredse hjem efter målingerne, som viste, at de fleste i gruppen lå i underkanten af den ideelle vægt. Desuden fik de diskuteret deres idealbillede af en mande- og en kvindekrop.

Dette projekt bidrager således til videreudvikling af den faglige, kropslige og sociale kompetence inden for det naturvidenskabelige område, som idræt også hører til. Eleverne opnår et mere nuanceret billede af kropsfunktioner og kropsidealiser og lærer hinanden og deres respektive kroppe bedre at kende. Med den nye indsigt og viden, eleverne opnår i projektet, er grundlaget til nye temaer/projekter lagt.

#### **“DANS - MUSIK - BEVÆGELSE - PROJEKT”**

Dette oplæg er ment som en idébank til, hvorledes man kan arbejde med et tema om “Dans, kultur og kropsudtryk” i det flerkulturelle læringsrum. Udtrykket dans skal i denne sammenhæng forstås som dans med koreografisk planlagte bevægelser dog med mulighed for kreativitet med henblik på rækkefølgen i valget af variationer. Formålet med projektet kan være at have fokus

på baggrunden for forskelle og ligheder i dansenes betydninger og udtryk, herunder kan man beskæftige sig med:

- Historien bag dansen.
- Hvad formidler dansen?
- Hvilke kropslige udtryk er karakteristiske for de forskellige danse?
- Hvori består ligheder og forskelle i de forskellige danse kulturer og hvorfor? (rytmer, bevægelseskarakter, totalbevægelser, kønsfordeling, etc.)
- Er der elementer i dansene, som har betydning for kropsudtrykket i vores dagligdag?
- Er der forskel på, hvad man kan gøre i dansen, og hvad man gør i sin dagligdag?

Hvilke valg skal der foretages, når projektet skrues sammen? (Det er selvfølgelig indlysende, at eleverne er med i beslutningsprocessen). Man kan tage udgangspunkt i de nationaliteter, som er repræsenteret i elevgruppen, eller der kan være tale om et valg med udgangspunkt i modpoler i dansenes kulturer (eksempelvis i den seksuelle udstråling). Det vil også være muligt at se på en historisk udvikling i et par af dansene. Der er mange muligheder for kombinationer. Her nogle eksempler på dans:

- Folkedans
- Latinamerikansk dans
- Standarddans
- Mavedans
- Asiatisk dans
- Afrikansk dans
- Streetdance
- Kædedanse.

Projektsamarbejde med biologi, dansk, musik og engelsk i 1.g med temaet: “Sexologi”, vil også være en mulighed. Problemstillingen for temaet kan fx være: “Hvorledes viser de kønsspecifikke udtryk sig i litteratur, kropsudfoldelser, musiktekster, og hvilken rolle spiller hormonerne og nervesystemet i denne sammenhæng?” Der vil her være rig lejlighed til at udfordre de forskellige synspunkter/holdninger, der kan være i de for-

skellige kulturer, og der vil også være rig mulighed for at arbejde med den kropslige dimension.

I idræt kan man fx tage udgangspunkt i, at eleverne i grupper sammensætter en lille dans, som de enten skal give et maskulint eller feminint præg, grupperne kan eventuelt sammensættes således, at de enkelte grupper repræsenterer hver sin kulturelle baggrund. Efterfølgende analyseres, hvad de enkelte opfatter som maskulint og feminint - er der nogen sammenhæng til den kulturelle baggrund?

Det er vigtigt også i denne sammenhæng at have overvejet, hvilke kropskompetencer, der er fokus på i det pågældende projekt. I undervisningseksemplet kan fokus oplagt rettes mod den *kvalitative* opfattelse af kroppens bevægelser. Der kan være tale om præcision eller æstetik i bevægelsen. Hvilken konsekvens eller afkodning er der koblet til de forskellige bevægelseskvaliteter? Hvad gør min krop, når omgivelserne opfatter det som svævende, og vil jeg også selv opfatte bevægelserne svævende. Eleven skal altså stifte bekendtskab med forskellige bevægelsesformer og de variationer i kvaliteter, der er koblet hertil. Dette vil igen bibringe en større forståelse for kvaliteten af egen krops ageren i forskellige sammenhænge, og i sidste instans give mulighed for bevidst at spille på det kropslige register og ikke mindst forstå forskelle og ligheder også på køn og kultur.

*Gennem legen finder vi ud af, hvor langt armene rækker<sup>7</sup>*

---

7) Birkvad Birgitte, Hvor kommer kompetencerne fra?, Uddannelse nr. 9-99.

## 4. Gruppeprocesser og socialt samspil

Uden at foretage pædagogiske krumspring er idrætsundervisningen i stort omfang undervisningen, som kun fungerer, hvis eleverne besidder eller udvikler sociale kompetencer. I alle holdboldspil skal eleverne agere i større eller mindre gruppesammenhænge, hvor det er afgørende for opnåelsen af stillede mål, at gruppen udvikler nogle fundamentale smågruppiefærdigheder som rollefordeling, samarbejdsevne og kommunikation. En undervisningsidé, hvor disse smågruppe-kvaliteter er i fokus er afprøvet med følgende indhold.

### “OL i Teamwork”

#### *Idé*

Gennem forskellige gruppeaktiviteter/holdspil opstilles såvel eksterne (vinde konkurrencer) som interne (vinde gruppesociale konkurrencer) målsætninger.

#### *Målsætninger*

- Gøre hinanden gode.
- Være opmærksom på den rolle man har på holdet/i gruppen.
- Være opmærksom på de roller ens medspillere/gruppemedlemmer har.
- Registrere hvordan gruppeaktiviteterne påvirker holdet.
- Udvikle brugbar kommunikationsform.
- Opnå bedst mulige resultater i gruppeopgaverne/ holdspillene.

#### *Praktiske aktiviteter*

- Kortstafet
- Pladebasket
- Ringbold
- Partibold
- Volleyball
- Fodbold, indendørs

- Skulpturopgave
- Orientering i nærmiljøet.

Rækken af spil og opgaver kan udvides, ændres og tilpasses elevantal og faciliteter på utallige måder.

Kampene/aktiviteterne udføres på tid (7 min.) - point føres i centralt skema. Alle hold skal møde alle i alle discipliner.

#### *Praktiske indgangsvinkler til teamwork*

I holdspillene skal I “spille hinanden bedre” - den, som afleverer bolden, har ansvaret for, at den kan gribes/spilles videre, dvs. kend din medspillers kompetence.

Positiv feedback (opmuntring): Ikke vrisse, ikke være bedrevidende, men i stedet give gode forslag til at komme videre på.

Alle har plads på holdet - få det bedste ud af det. Coaching, hvem skal coache, og hvordan?

Praktiske forhold: Fx udskiftning af spillere.

#### *Evaluering*

Holdene tildeles point for holdånd, samarbejdsevner og kommunikationsform.

Pointene sammenlægges med alle de point, holdet scorer i diverse discipliner.

Holdene er på skift med til at evaluere de gruppesociale processer.

#### *Refleksion*

Efterbehandling af forløbet vil sætte fokus på vigtige adfærdsformer hos den enkelte elev i forhold til sine omgivelser, adfærdsformer, som også rækker ud over adfærd og attituder i idrætsundervisningen.

En anden dimension, som eleverne bliver kon-

fronteret med er af mere fysisk karakter, opfattelsen af kroppens *placering i rummet* - hvordan mærkes det, når jeg står på hovedet i skulpturopgaven, hvor sikker er jeg, når jeg indtager en balancestilling, hvordan opfatter jeg det, når min ryg er rank i forhold til krummet? Når eleven skal foretage et lay-up i basketball, trænes balancen ved afsættet, armenes håndtering af bolden samt kroppens placering frit svævende i rummet.

I selve spilsituationen arbejdes der med, hvordan egen krop er placeret og agerer i forhold til de andre medspillere. Alle disse elementer er med til at træne personens bevidsthed om kroppens *indtagelse af rummet* både under fysisk aktivitet, men også i forbindelse med andre faglige og sociale sammenhænge. Her er der altså mulighed for, at det enkelte individ får erfaring med egen krops formåen og udviklingsmuligheder samt træning i at afkode med- og modspillere og dermed tolke, beslutte og indpasse egen handling i forhold hertil.

### **Boldspil med fokus på kommunikationen på tværs af kønnene**

#### *Mål*

At arbejde med elevernes inter- og intrapsyriske kompetencer, så de bliver i stand til at forstå sig selv og det modsatte køn i en idrætsmæssig sammenhæng. "Tonserdrengen" skal blive bedre til at samarbejde, og den stille pige skal blive bedre til at udvise aggressivitet på boldbanen.

#### *Indhold*

- Eleverne skal i en periode på seks dobbeltlektioner arbejde med boldspil.
- Eleverne skal arbejde i grupper, såvel kønsintegrerede som kønsadskilte.
- Eleverne skal lære at udvikle boldspil til såvel eget som det modsatte køn.
- Eleverne skal kunne identificere forskellige spilkvaliteter i de boldspil, de spiller.
- Eleverne skal lære at deltage i "kaos-spil" som netop er kendetegnet ved, at kommunikationen fungerer mellem medspillere som modspillere.

#### *Undervisningsplan*

1. dobbeltlektion. Kønsintegreret spil.
  - Introduktion af mål og indhold i forløbet.
  - Opvarmning med fokus på fodboldtekniske kvaliteter.
  - Kaosspil, hvor eleverne spiller på kønsintegrerede hold á fire personer. tre hold spiller mod hinanden på halvhåndboldbane. Der kan scores gennem tre opstillede trekants-keglemål. Vælger man at spille med fødderne, skal bolden sparkes gennem et keglemål. Vælger man at spille med hænderne, skal bolden trilles gennem et keglemål.
  - Kaosspillet stoppes undervejs, og læreren giver eksempler på den gode kommunikation på banen. Hvordan gør man sig selv spilbar såvel verbalt som nonverbalt.
  - Evaluering af lektionen, hvor eleverne skal drøfte, hvilke spilkvaliteter de oplevede i det kønsintegrerede spil. Disse spilkvaliteter nedskrives og gemmes.
2. dobbeltlektion. Spilkvaliteter i kønsadskilte spil.
  - Introduktion af begrebet spilkvaliteter.
  - Fælles opvarmning med fokus på håndboldtekniske kvaliteter.
  - Kønsadskilt partibold. Eleverne opdeles efter køn, hvorefter man spiller partibold med hænderne. Man spiller på halv håndboldbane med fire-seks spillere på hvert hold. Seks afleveringer inden for egne rækker er lig et point. Der spilles med håndboldregler bortset fra, at man ikke må dribble.
  - Efter at have spillet partibold i ca. 20 minutter finder deltagerne frem til de spilkvaliteter, som spillet tilbød.
  - Udvikling af et drengespil og et pigespil. Med udgangspunkt i det netop spillede partiboldspil skal drengene og pigerne hver for sig lave et spil, der tiltaler dem.
  - Lektionen afsluttes med, at drengene og pigerne hver for sig nedskriver de spilkvaliteter, de fandt i deres nye spil.



3. dobbeltlektion. Udvikling af spil til det modsatte køn.

- Introduktion af spilhjulet.
- Fælles opvarmning med fokus på fænomenet spilbarhed og kommunikation.
- Drengene og pigerne drøfter hver for sig, hvilke spil kvaliteter, de mener, det modsatte køn ønsker i deres boldspil. Disse spil kvaliteter nedskrives.
- Dernæst udvikler henholdsvis drengene og pigerne et boldspil, hvor netop disse kvaliteter kan komme til udtryk. Spilhjulet anvendes.
- Lektionen afsluttes med, at læreren evaluerer de udviklede spil med henholdsvis pigerne og drengene.

4. dobbeltlektion. Afprøvning af spil.

- Fælles opvarmning med almene boldtekniske kvaliteter.
- Fælles præsentation og afprøvning af spil. Pigerne præsenterer deres spil og de valgte spil kvaliteter for drengene og omvendt. Hvorefter spillene afprøves i praksis.
- Drengene og pigerne evaluerer spillene sammen.
- Med udgangspunkt i den fælles evaluering af spillene kan drengene og pigerne hver for sig justere det modsatte køns spil og udvikle et spil, der passer til deres eget køn.

5./6. dobbeltlektion. Udvikling af spil, der fremmer kommunikationen og spilbarhed på banen.

- Fælles opvarmning med fokus på den nonverbale kommunikation.
- Eleverne inddeles i grupper efter eget valg og skal dernæst udvikle et spil med fokus på kommunikation og spilbarhed.
- Afprøvning af spil.
- Forevisning og evaluering af spil. Det drøftes, om det valgte fokus (kommunikation og spilbarhed) havde indflydelse på de valgte spil kvaliteter, samt om spillene kunne spilles af både drenge og piger.

Afslutningsvis kan man vælge at se på de udviklede spil som et socialt rum. Hvorledes kommer

eleverne og deres kroppe til syne i disse spil.

Hvordan fremtræder de? Hvilken identitet forhandler de sig frem til? Fik den enkelte elev mulighed for i dette forløb at få bekræftet sin selvopfattelse og selvforståelse, og i hvilke sammenhænge/hvilke spil blev elevens selvopfattelse og selvforståelse udfordret?

## **Kultur og lege - "icebreakers" til arbejdet med kropskontakt**

### *Idé*

Gennem forskellige lege arbejdes med at motivere til kropskontakt. Ufarlige konkurrencer konfronterer eleverne med situationer, hvor de alene og sammen to og to eller i mindre grupper skal klare en opgave. Legene nedtoner tanker om egne grænser for adfærd i forhold til sig selv og andre.

### *Øvelseseksempler:*

1. "Menneskeskulptur": Bevægelse rundt i rummet til musik. Eleverne finder sammen i mindre grupper efter lærerens anvisning, når musikken standses, og skal danne figurer/skulpturer med et fastsat antal berøringspunkter med gulvet for hele gruppen.
2. "Nye Cirkler": Alle bevæger sig frit rundt i rummet til musik. Når musikken stoppes, skal der dannes cirkler, fx "4-cirkler", "7-cirkler", tilpasset efter antallet af elever. Cirklerne dannes med håndfatning. Tiloversblevne elever ved cirkeldannelse sidder over i næste runde, men udskiftes dernæst med nye tiloversblevne elever. Cirkelstørrelse varierer.
3. "Frugtsalat": Hele klassen danner en stor rundkreds. Alle undtagen én skal sidde på en stol. Afhængig af deltagerantallet vælges et antal frugter fx fem, hvis der er 25 elever i klassen. Hver person får tildelt en frugt. Legen går nu ud på, at den som ingen stol har skal skaffe sig en plads ved at nævne en frugt. Alle som har fået tildelt nævnte frugt, skal finde sig en ny plads. Idet personer rejser sig, må personen uden stol forsøge at tilkæm-

pe sig en plads. Den, som ikke opnår en plads, er nu i midten og må nævne en ny frugt. Personen i midten kan også vælge at sige frugtsalat, hvorefter *alle* skal finde en ny plads.

#### *Efterbearbejdning:*

- Hvordan foregik gruppedannelsen i øvelse 1 og 2? - var alle initiativrige?
- Hvordan opleves det at blive tilovers i øvelse 2? - var det ofte de samme?
- Hvordan opleves det at stå i midten i øvelse 3? - iagttag kropssproget.
- Hvem kom aldrig i midten? - lad dem udtale sig om hvorfor.
- Hvem var tit i midten? - lad personen udtale sig om hvorfor.
- Beskriv og diskutér lyden i lokalet (+/- latter, stemning).
- Hvad betyder konkurrencen for den enkelte? Er der forskel på drenge og piger?
- Er der kulturelle forskelle på, hvordan vi reagerer? Ændre dette mønster sig i forhold til opgavens karakter (se variationsmulighederne på øvelse 3)?

#### *Variationer i idrætslokalet:*

- a. I stedet for stole markeres antallet af pladser med en genstand. Bag ved hver genstand ligger en person på maven. Resten foregår som ovenfor beskrevet. Den, der først ligger på maven bag ved genstanden, har vundet pladsen.
- b. Personerne i rundkredsen skal danne makkerpar ved at ligge skulder ved skulder (markeringsgenstande er altså ikke nødvendige). Frugterne er tilfældigt fordelte, og kun den i makkerparret, som har den nævnte frugt, skal finde sig en ny makker. Parret er først etableret når deres kroppe har kontakt.
- c. I en lidt mere vovet udgave kan b. udvides med, at parret skal holde hinanden om livet.
- d. Den ene i parret skal sidde på ryggen af den anden (her skal der passes på ryggen!).
- e. Den ene i parret skal stå på alle fire, den anden sidder hen over ryggen som på en hest.

Der er mange variationsmuligheder og mange andre tilgange til øvelser, hvor kropskontakten er i centrum for undervisningen. Men under alle omstændigheder findes der mange sjove, enkle og nemme måder at få høj aktivitet om en på en gang selvstændig og fælles opgave, hvor kropskontakt vil være uundgåelig og spontan. I en flerkulturel undervisningssammenhæng vil arbejdet med forskellige lege og opgaveløsninger, hvor kropskontakten er central, være med til at øge elevernes bevidsthed om deres kropslige grænser og samtidig bidrage til at flytte disse.

#### **“GRAV-HVOR-DU-STÅR”**

##### *Idé*

Med udgangspunkt i den enkelte elevs egen idrætsudfoldelse “graves” den familiemæssige kropstradition frem via interview med familie-medlemmer.

##### *Muligheder og variationer*

Som optakt til et emne om gamle lege i den obligatoriske idrætsundervisning vil et afsæt i forældres og bedsteforældres oplevelser og erfaringer inden for idræt og leg give et godt og alsidigt udgangspunkt for det videre arbejde i klassen. Der vil således kunne afprøves lege og idræt fra flere kulturer. I den obligatoriske idrætsundervisning vil der som oftest kun blive tid til oplevelsesaspektet, mens vidensaspektet i højere grad kan inddrages i tværfaglige projektfølber og på valghold i idræt.

Kan emnet indgå i et projektsamarbejde med bl.a. historie vil der være mulighed for at bearbejde de mange forskellige oplysninger og få placeret de forskellige kropstraditioner i en historisk og kulturel sammenhæng. Tilsvarende vil emnet kunne gennemføres på valghold i idræt, hvor fokus kan varieres fra de historiske til mere sociologiske problemstillinger, som fx:

- Hvilke forklaringer kan gives på forskellene mellem piger og drenges kropslige udfoldelser nu og tidligere.

- Hvordan forklares og begrundes forskellene i idrætstraditioner mellem land og by.
- Hvilke forklaringer kan gives på forskellige kulturers idrætstraditioner.

Rækken af problemfelter kan nemt gøres længere, og fokus kan mere specifikt koncentreres om de kulturelle forskelle i nutiden og over tid. Ved at inddrage land/by problematikken og pigernes idrætsudfoldelse i og uden for undervisningsverdenen over tid i en dansk sammenhæng opnår - ikke mindst - de danske elever at få en viden om og indsigt i, hvor store ændringer der er sket i pigernes idrætsudfoldelser over en relativ kort historisk periode. Denne viden og indsigt hos alle eleverne kan være et godt grundlag for det videre arbejde med de kulturelle forskelle og ligheder.

*Forslag til spørgsmål, når den ældre generation skal interviewes*

- Alder og køn.
- Fødested, bopæl (land eller by).
- Familieforhold (størrelse, arbejde, fritid m.m).
- Lege og idræt. - Hvad lavede I? - Aktiviteter sommer og vinter. - Ude og Inde....
- Idrætsundervisningen. - Indhold, antal elever, antal timer, kønsadskillelse eller ej?
- Foreningsidræt. - Indhold, samvær og/eller konkurrence, hold-/individuel idræt.

Udviklingsmulighederne er mange og kan selvfølgelig afpasses efter det afsatte tidsforbrug og ønskerne blandt eleverne. Sikkert er det, at temaet er et relevant og interessant tema for alle elever, da de selv og deres baggrund er i fokus, de får ny viden, som i høj grad er indsamlet af dem selv, og de beskæftiger sig med et emne, som interesserer mange unge. Yderligere kan udgangspunktet i idrætslige udfoldelser være et godt afsæt for mere omfattende diskussioner af forskellige kulturelle traditioner nu og tidligere.

## 5. Kønsintegreret og kønsadskilt idrætsundervisning

I den gymnasiale idrætsundervisning er det utænkeligt at undervise permanent kønsadskilt. I dagens Danmark fungerer kønnene sammen i næsten alle dele af livets facetter, og det er derfor vigtigt, at vi lærer at forstå hinanden også på det kropslige område.

Hvis vi skal øge den gensidige forståelse individer imellem i et flerkulturelt samfund, må vi også mødes på "dansepladsen" og lære/få indsigt i hinandens trin - og dermed ikke træde hinanden for meget over tærne. Der er dog nogle værdier i det moderne samfund, som vi må insistere på.

### Billeder fra den kønsadskilte idrætsundervisningen

Fra Vestre Borgerdyds flerkulturelle idrætsundervisning er følgende tre situationer - eller billeder - hentet:

#### Første billede

*De fniser og griner, de tumler rundt i lokalet - vi har redskabsaktiviteter. Vi afprøver kroppens muligheder for at bevæge sig rundt i luftrummet både lavt og højt. De hjælper hinanden - der er kun piger til stede. Nogle har fuld fortrolighed med, hvad deres krop kan præstere, andre er totalt uerfarne og har aldrig prøvet at have hoved nedad. En enkelt nægter fuldstændig at deltage, selv de bedste overtalelsesevner rækker ikke. Hun bliver hjælper hele vejen igennem forløbet. Holdet i den anden sal består af drengene og de piger, der vil noget lidt vildere - en enkelt dreng på dette hold burde have været placeret i vores gruppe. Pigerne er klædt meget forskelligt, nogle i stramt siddende bluser og korte bukser, andre i løsthengende joggingtøj og et hensigtsmæssigt placeret tørklæde. Pigerne synes, det er sjovt - de fører hinanden rundt i mange mulige og umulige bevægelser - trykker hinanden på maven for at mærke,*

*om spændingen er i orden. En enkelt eller to smider tørklædet - det er varmt og generer i de forlæns rulninger. Nogle af de uerfarne tosprogede piger bliver vildt begejstrede over, at det lykkedes for dem at foretage en forlæns rulning. Det er dejligt for læreren at registrere succesoplevelser. Andre piger beskæftiger sig med at forfine bevægelsen og gennemføre i vanskeligere udgaver. De tosprogede piger er dem, der griner højest og henvender sig meget til læreren for at få rådgivning, så bevægelserne bliver rigtige. Holdet får en opgave - de skal i mindre grupper lave en lille forestilling (cirkusagtig), som de skal vise for resten af holdet - der er lagt nogle krav ind som skal være indeholdt i forestillingen. Nogle af de tosprogede går sammen (de uerfarne), resten blander sig og en enkelt har stadig tørklæde på - egentlig burde hun have været sammen med drengene (det havde ikke været noget problem for hende), men hun havde lyst til at være sammen med sine pigekammerater. Programmerne bliver fantastisk flotte, og som lærer spørger jeg, om vi ikke skal vise det for dem i den anden sal - det var dog for meget for nogle af de tosprogede at have numsen i vejret for øjnene af nogle drenge - det gik virkelig ikke (måske forståeligt nok), hvilke rygter kunne ikke blive sat i gang? Det blev til, at vi tog nogle digitalbilleder af deres "høje figurer" med henblik på at lægge dem ind på skolens hjemmeside, så andre kunne få glæde af deres store kreativitet. Til dette kom tørklæderne på igen, og en enkelt gruppe valgte ikke at blive fotograferet. Mødeprocenten i denne periode var ganske høj, og generelt var det en "fed" oplevelse som lærer at se, hvordan de tosprogede piger gik til den for at lære de nye bevægelser og blive en erfaring rigere mht. kroppens funktionsmuligheder.*

Ovenstående er et billede på et krop- og figurforløb - andre ville måske kalde det redskabsgymnastik. Her er der valgt at arbejde kønsadskilt for

at give de tosprogede piger, som ikke er så kropserfarne mulighed for at udfolde sig uden hensynet til eventuelle religiøse og/eller kulturelle restriktioner. Det er helt tydeligt, at pigerne oplever situationen som et frirum/fristed, hvor man kan slippe sine, efter vores opfattelse, naturligt indbyggede lyster til kropslig udfoldelse løs. Situationen byder også på, at de danske piger oplever de tosprogede piger fra en anden synsvinkel, som nok i stor udstrækning minder om deres egne oplevelser, men som blot i de fleste tilfælde er uafhængige af drenges tilstedeværelse. Det er også vigtigt her at præcisere, at en del af de tosprogede piger fint kan udfolde sig i krop og figur sammen med drenge, men det kan måske være gavnligt for nogle periodevis at arbejde i adskilte rum.

### **Andet billede**

*I det første år i gymnasiet anvender vi en pakkeløsning, når vi skal organisere undervisningen. Jævnligt tager en af pakkerne udgangspunkt i, at der måske er et sammenfald mellem manglende lyst eller erfaring med boldspil og en høj motivation for bevægelse til musik hos eleverne. Dette resulterer oftest (læs altid) i, at der bliver etableret et pigehold - ikke uventet. Nogle af de tosprogede vælger dette hold ud fra, at det er et rent pigehold, selv om de bedre kan lide boldspil (en del af de tosprogede piger er ret gode til især basketball).*

*Vi spiller basisbold - danske piger, som er uerfarne med boldspil, udtrykker stor angst for bolden, og/eller at boldspil er åndssvagt. De tosprogede piger skrigrer og jubler (det kan minde lidt om en børnefødselsdag), pisker rundt på banen fuldstændigt usystematisk, men bliver ved til de segner.*

*Aerobic - simple bevægelser - benene for sig - arme sættes på - der arbejdes med forskellige grundelementer og kombinationer. I slutningen af forløbet skal de i smågrupper udarbejde en koreografi til otte takter af musikken. En gruppe med tosprogede snakker højt, kommer med ideer, afprøver, finder på nyt og gennemskuer, at en i gruppen har det bedste overblik og lader hende styre. Det meste af deres komposition er en demonstration af, at de har hørt*

*efter i timen og lært grundbevægelserne i aerobic. Undervejs i processen må jeg hjælpe dem med den generelle rytme. De hører musikken og flytter arme og ben helt ude af takt. Vi tæller sammen, de kan godt høre, det går fint, når vi gør det sammen - de er vant til at gøre, som den voksne siger eller rytmen er uvant, og derfor er det godt med en, der dirigerer. Jeg slipper dem, og de fortsætter deres arbejde - men de bevæger sig som om "beat-controlknappen" skrues op og ned (mest op). I en gruppe er fire danske piger gået sammen. De har alle gået til aerobic, de kan mange fikse kombinationer, fod-i-sættet oser af sikkerhed, og rytmerne forplanter sig elegant gennem kroppen. I en anden gruppe er pigerne blandet. Der er lidt tvivl om, hvilket lederskab man vil acceptere i gruppen - en tosproget kommer med nogle bevægelsesforslag, men får at vide, at hun ikke følger rytmen - gruppen bliver ikke helt færdig, inden vi kommer til den proces, hvor de skal lære hinandens sekvenser, så det hele kan sættes sammen til sidst. Nogle af de tosprogede har svært ved at lære aerobic-pigernes kombination, men giver ikke op. Da timen er færdig, kommer en af dem hen og siger TAK for en god time - det er ikke så hyppigt, at man hører dette fra en dansk elev.*

*I forløbet var der flere og flere af de tosprogede piger, som smed deres tørklæde, efter at de havde forvissat sig om, at drengene havde fået besked på, at de ikke måtte komme ind i salen. Det smuttede en enkelt gang, hvor de "afklædte" piger før skrigende om bag nogle af de andre piger - let fnisende trods alt. Efterfølgende spurgte de, om døren ikke kunne blive låst, men jeg lovede blot, at det ikke ville ske igen, vel vidende, at det kunne jeg ikke være sikker på. Der var dog noget i mig selv, der sagde, at jeg ikke var i stand til at undervise bag låste døre!*

Billedet her taler næsten for sig selv - pigerne har nogle herlige timer, dog er der nogle af de danske piger, som kunne tænke sig at nå længere i de kropslige udfoldelser. De bliver også til tider irriteret over, at vi ikke kan lukke døre op ud til gården for at få lidt luft ind, da den høje aktivitet gør det temmelig varmt i lokalet, men der er for stor risiko for, at drenge kan komme til at kigge

ind i lokalet! Så valget står mellem, at pigerne må tager tørklæderne på igen eller lade være med at åbne dørene. Situationen kan være acceptabel, hvis vi tror på, at det flytter grænser og ikke cementserer eller forstærker nogle holdninger til kønnene, som efter danske normer hører fortiden til.

### **Kønsintegreret undervisning**

På tilsvarende vis møder idrætslæreren nye udfordringer, når piger og drenge af religiøse og/eller kulturelle årsager ikke må røre ved hinanden. Fra et kønsintegreret undervisningsforløb i fodbold på Vestre Borgerdyd med en 1.g. klasse opstod følgende episode.

#### **Tredje billede**

*Holdet bestod af 12 elever, hvoraf de fire var tosprogede drenge. Det er holdets første lektion i fodbold og undervisningen starter med en simpel samarbejdsøvelse, nemlig parfodbold. De tosprogede drenge nægter imidlertid at varme op, fordi de ikke ønsker at spille parfodbold sammen med en pige. Drengene på holdet er nemlig alle blevet sat sammen med en pige ud fra et pædagogiske ønske om, at drengene skal fungere som rollemodel for pigerne. Dette simple opvarmningsspil kommer imidlertid ikke til at fungere efter hensigten. Ikke fordi drengene ikke ønsker at give deres boldmæssige viden videre, men fordi de ikke formår at holde en pige i hånden. De fire drenge er vilde med at spille fodbold, men deres kulturelle og religiøse baggrund forhindrer dem i at arbejde sammen med en pige. Læreren forsøger at motivere drengene til at samarbejde, men drengene hverken kan eller vil ændre holdning. De fastholder stædigt, at deres muslimske tro forbyder fysisk kontakt mellem drenge og piger, når denne er bevidst og tilsigtet.*

Skal denne hændelse sætte “den skjulte lærerplan” endnu mere i fokus, så vi langsomt, med hensigtsmæssig tilrettelæggelse af undervisningen, får de tosprogede elever til at røre ved elever af det modsatte køn, og derigennem erfarer, at det ikke er “farligt”? Og/eller skal vi i åben respektfuld dialog med elever og forældre? Følgende billede kan være et sådant eksempel, selv om det ikke

har været tænkt sådan. Situationen er fra Fyns HF-kursus.

#### **Fjerde billede**

*Som en del af et elevopvarmningsprogram er der dømt fangeleg.*

*“Når I bliver fanget, skal I stå stille med spredte ben indtil en befrier kravler imellem benene på jer.”*

*DALIA, en tosproget pige, synes helt tydeligt, at det, der foregår, ser sjovt ud, men alligevel vælger hun blot at blive stående og se på. Men pludselig kommer MARTIN blæsende med ordene “spred benene”. DALIA ser forskrækket ud og presser knæene yderligere sammen samtidig med, at hun forsvarer sig med, at hun jo ikke er blevet fanget endnu. MARTIN insisterer, for hvis man ikke er i bevægelse, er man fanget, og det lykkes ham at presse sig imellem benene på DALIA, som herefter alligevel beslutter sig for at deltage helt i legen.*

Mulighederne for at få idrætsundervisningen til at fungere, når udgangspunktet er flerkulturelle hold er i høj grad til stede, men ofte vil nytænkning i planlægningen være nødvendig og vejen til opfyldelse af de opstillede mål kan være en del længere. Grundlæggende er den helt overvejende del af eleverne interesserede i at deltage i undervisningen, men for nogle kan det kulturelle afsæt være en umiddelbar begrænsende faktor for udfoldelse i en dansk gymnasie- og hf-undervisningstradition. Tilrettelæggelse af undervisningen for flerkulturelle hold må således tage afsæt i virkelighedens verden, og dermed tilpasse organisationen og til tider indholdet, så mulighederne for at give alle eleverne kropslige udfordringer og fælles kropserfaringer hele tiden er i fokus. Dette kan undertiden betyde, at kønsadskillelse kan blive løsningen, som indledning til den samlede undervisning eller et enkelt forløb, hvis dette er hensigtsmæssigt i forhold til målet om, at drenge og piger kan udfolde sig fysisk sammen i idrætsundervisningen.

## 6. Praktiske forhold i idrætsundervisningen - Omklædning, badning og idrætsbeklædning

Nogle få - oftest piger - vil gøre meget for at undgå idrættimerne for på den måde at slippe for at skulle risikere at blotte sig eller på en anden måde overskride deres fysiske grænser. Blandt de tosprogede piger er der nogle, for hvem deres kulturelle og/eller blufærdigheds kodeks kan betyde, at idrætsundervisningen med omklædning og efterfølgende badning kan være en svært overskridelig barriere. Er omklædnings- og badeforholdene det eneste problem, kan dette let klares fx med et badeforhæng, så omklædning og badning kan foregå ugenert. Erfaringer fra Vestre Borgerdyd tyder dog på, at opsætning af badeforhæng, så det er muligt både at klæde om og bade ugenert ikke får alle, der påberåber sig ikke at vilde bade med klassekammeraterne til alligevel at bade efter timerne! Både for drenge og piger - danske som tosprogede - kan det være et problem, at regelgrundlaget for omklædning og badning i forbindelse med idrætsundervisningen i gymnasiet og hf er ikke eksisterende. Det kan derfor være nødvendigt for den enkelte skole at udarbejde egne retningslinier, for dermed at undgå ofte tilbagevendende diskussioner og grænsesætninger.

### **Påklædningskrav i idrætsundervisningen?**

Elevernes tilstedeværelse i en gymnasial ungdomsuddannelse med obligatorisk idrætsundervisning betyder naturligvis aktiv deltagelse, som i

den pågældende uddannelses øvrige fag. Derfor er det vigtigt på de enkelte uddannelsessteder at præcisere, hvilke retningslinier for hensigtsmæssig påklædning, der skal overholdes. Helt afgørende er det at sikre, at undervisningen kan forløbe sikkerhedsmæssigt forsvarligt, hvilket betyder, at den enkelte elev ikke med sin påklædning må være til fare for sig selv eller andre. Fodtøj og øvrige beklædning må derfor tilpasses til den aktuelle fysiske udfoldelse samt til det fysiske rum indretning. Væsentligt er det også at påpege, at der i gymnasiets obligatoriske idrætsundervisning og på valghold gives karakterer, hvilket betyder, at påklædningen derfor også må tage hensyn til muligheden for at kunne evaluere den fysiske udfoldelse. Følgende påklædningsanbefalinger kan imødegå sikkerhedsrisici og samtidig give mulighed for evaluering af den fysiske udfoldelse: Hensigtsmæssigt fodtøj i forhold til fysisk aktivitet, shorts eller lange bukser, som ikke er så vide eller lange, så det giver mulighed for at træde i dem, bluse eller trøje som maksimalt går til knæene; evt. hovedbeklædning må ikke være til gene for udsyn og ikke give mulighed for at flagre og dermed skabe fare for at hænge fast i omgivelserne. For de elever, der fastholder en hovedbeklædning under idrætsudfoldelser, kan anskaffelse af et "idrætstørklæde" være en stor fordel. Nedenstående er retningslinierne for hensigtsmæssig idrætsbeklædning fra Vestre Borgerdyd Gymnasium og Hf.

**Retningslinier for omklædning til idrætsundervisningen på VB.**

Idræt er et fag på lige fod med dine øvrige fag i gymnasiet, hvorfor du vil modtage undervisning i idrætstimerne og dermed også få karakter i faget.

Da du i faget idræt skal være fysisk aktiv, skal du være klædt på, så du har den fulde bevægelsesfrihed og samtidig ikke er til fare for andre og dig selv.

Påklædningen skal give lærerne mulighed for at evaluere bevægelseskvaliteter i de enkelte discipliner.

Vejledende eksempler på anvendelig idrætsbeklædning:

- Benklæder der giver fuld bevægelsesfrihed dog ikke bredere end at de sikkerhedsmæssige krav overholdes.
- Overdel der ikke går længere end til knæet og stadig giver fri bevægelighed i benene.
- Fodtøjet skal være med lav sål og give støtte om foden.
- Ingen løsthængende smykker og ringe.
- Piercinger som kan være til fare under den fysiske aktivitet tages af eller plastres til.

I tvivlstilfælde er det idrætslærergruppen som afgør om beklædningen er forsvarlig.

Idrætslærerne på VB