
ASTERISK

NR. 72 DECEMBER 2014

AARHUS UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU)

TEMA

didaktikkens
revival



Mere
magt til
didaktikken
?

FORELÆSNINGEN
- darling
eller dinosaur?

GENERATION IPAD
mangler digitale
kompetencer

KYS LEKTIER FARVEL
De skaber
ulighed og stress



DIDAKTIKKEN ER DØD, LÆNGE LEVE DIDAKTIKKEN

Af CLAUS HOLM, KONSTITUERET INSTITUTLEDER,
INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK

Mark Twain så sin nekrolog og telegraferede: Rygterne om min død er stærkt overdrevne! Det samme kan man sige om didaktikken og ikke mindst om fagdidaktikken. I godt 40 år – fra 1970'erne til starten af 00'erne – lå fagdidaktikken på dødslejet, uden synlige tegn på bedring. Men i de sidste 10-15 år er der taget tilløb til både en styrkelse af fagdidaktikken og en 'didaktisering' af pædagogikken.

Det afspejler sig konkret i høje forventninger til fagdidaktikkens rolle inden for læreruddannelse og pædagogisk forskning. For nylig har *Forum for koordination af uddannelsesforskning* for eksempel anbefalet mere forskning i fagdidaktik i folkeskolens fag. Så noget tyder på, at didaktik er en sejlivet institution, der ikke uden videre går over i historiebøgerne om dansk pædagogik. Tværtimod. Men hvad er det for en didaktik og ikke mindst fagdidaktik, der er bragt til live fra 00'erne og frem til i dag?

Professor Jørn Lund argumenterede i bogen *Sidste udkald* fra 1999 og i bogen *Det faglige løft* fra 2007 for, at fagdidaktikken fik en renaissance. Formålet var at skabe større integration mellem faglighed og didaktik forstået som almen undervisningslære. Begrundelsen for at kræve en større integration var Jørn Lunds erfaring med, at de tidligere seminarier og den tidligere Danmarks Lærerhøjskole var blevet lige lovlig didaktisk orienteret. Det gik ud over de studerendes systematiske opbygning af viden og indsigt i fag og discipliner hver for sig og i samspil. Symptomerne herpå var, at man i læreruddannelsen og i

»I godt 40 år lå fagdidaktikken på dødslejet, uden synlige tegn på bedring. Men i de sidste 10-15 år er der taget tilløb til både en styrkelse af fagdidaktikken og en 'didaktisering' af pædagogikken«

efter- og videreuddannelsen af lærerne lagde for lidt vægt på faglige kurser og for meget vægt på almene pædagogiske kurser.

Men Jørn Lunds kritik var hverken den første eller eneste slags kritik af dansk didaktik. Faktisk var 1990'ernes læseforskning anført af blandt andre professor Carsten Elbro fra Københavns Universitet og lektor Jan Mejding fra det tidligere Danmarks Pædagogiske Institut ude med kritik af, at hverken skolelærerne eller seminarierne havde tradition for at undervisningstilrettelægge læsning ud fra evidens om, hvilke metoder der virkede bedre end andre, hvis man skulle uddanne elever til at blive kompetente læsere. Groft sagt vidste man fra forskning i læsning godt, hvilke metoder der virkede, men i metodefrihedens navn blev denne viden ikke benyttet systematisk.

I begyndelsen af 00'erne ser man så de spirende tegn på, at fagdidaktikken får nyt liv, men først og fremmest kan vi i bakspejlet se,

at det er den læringsmålstyrede fagdidaktik, der bliver pustet stadigt mere liv i. Udtrykt på anden vis: Den aktuelle folkeskolereform er præcis kendetegnet ved, at den målstyring, der blev indført med nationalt bindende Fælles Mål i 2003, er blevet præciseret og forenklet. Skolereformen flytter fokus fra undervisningens indhold til undervisningens resultater i form af elevudbytte. Det betyder, at lærernes didaktiske ekspertise fremover forventes at knytte sig til, hvad den enkelte elev skal lære, og ikke til en bestemt og fagligt kanoniseret viden.

Historisk set kan man hævde, at dansk pædagogik har defineret sig som didaktik i den forstand, at vi har haft svært ved at finde ud af, hvad man bruger pædagogik til i uddannelsen af lærere. Undervisningslære, didaktik, det går derimod an. Men det er ikke en stærk overdrivelse at sige, at det officielle ideal i dag er, at didaktisk ekspertise knytter sig til evidens- og målstyret (fag) didaktisk ekspertise. Den indholdsstyrede didaktik er død, længe leve den læringsmålstyrede didaktik. ■



Redaktører

Claus Holm
(ansvarshavende redaktør)
Camilla Mehlsen
Signe Tonsberg

Redaktionskomité

Charlotte Ringsmose
Hanne Knudsen
Anne Maj Nielsen
Henrik Nitschke
Mads Haugsted
Søren Christensen
Carsten Henriksen

Skribenter

Signe Tonsberg
Annette Haugaard
Signe Løntoft
Carsten Henriksen
Knud Holt Nielsen
Camilla Mehlsen
Niels Kryger

Korrektur

Kirsten Kovacs

Redaktionens adr.

Institut for Uddannelse og
Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Kontakt til redaktionen

E-MAIL: asterisk@dpu.dk
TELEFON: 87 15 18 15

Abonnement

Abonnement er gratis
og kan bestilles på
www.edu.au.dk/asterisk

Design: Hiske Jessen

Forside: Colourboks / Hiske

Tryk: Scanprint A/S

ISSN nr.: 1601-5754

Oplag: 14.500

Asterisk er et magasin for
aktuel uddannelsesforskning.
Asterisk udkommer
fire gange årligt og er ud-
givet af Institut for Uddan-
nelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet.
Artikler eller illustrationer
må ikke eftertrykkes uden
tilladelse.



S. 4-10

DIDAKTIKKENS GENKOMST

Didaktikken er det solide kompas, som praktikere skal navigere efter i en tid, hvor børne- og skolefeltet vader i daglige udfordringer, krav fra folkeskolereform og læreplaner og halvtomme tilbud om nye smarte modeller, værktøjer og metoder. Det mener lektor emeritus Mads Haugsted og professor MSO Stig Broström.

S. 11-13

3 NYE DIDAKTISKE ARENAER

Didaktikken breder sig fra hjemmebanen i skolen til nye arenaer på forfatterskoler, museer og biblioteker.

S. 14-17

PRO ET CONTRA FORELÆSNINGEN

Bør vi aflive den klassiske forelæsning, hvor forskeren øser autoritativt af sin viden i bunden af auditoriet? Ja, siger Niels Bonderup Dohn, der forsker i didaktik og motivation. Nej, siger professor i uddannelsesfilosofi Lars-Henrik Schmidt.

s. 14



RASMUS JUUL

S. 18-21

TIDSREJSE I DEN DIDAKTISKE BERMUDATREKANT

Gudinden Athene var blandt de første, der praktiserede fagdidaktikken. Siden har den stolte disciplin overlevet mangen en elev og underviser. Tag med på fagdidaktisk tidsrejse fra Homer til folkeskolereform.

S. 24-25

CURLINGFORÆLDRE ER EN MYTE

Idéen om at danske børn bestemmer for meget, og at deres forældre er curlingforældre, er en myte, mener Grethe Kragh-Müller.

S. 26-29

DIGITALE UNGE ER KNAP SÅ INDFØDTE

Der er stadig lang vej igen til titlen som digitale indfødte, men danske elever klarer sig fint i ICILS 2013 – en international undersøgelse af elevers computer- og informationskompetencer.

S. 32-33

GLEM LEKTIERNE

Folkeskolereformen bør være det endelige farvelkys til lektierne, der skaber ulighed og stresser familierne, advarer lektor Niels Kryger.

S. 2 LEDER

S. 23 KORT NYT

S. 30-31 NYE BØGER

S. 35 KALENDER

side 4

Didaktik genkom



Af SIGNE TONBERG

Fagdidaktikken har levet en omskiftelig tilværelse. Den har været stjernen, der skulle få skolerne til at lyse op. Den har samlet støv, da den blev fortrængt af moderne læringsteori og smarte metoder. **Nu ryster den støvet af sig og allierer sig med andre pædagogiske discipliner for at forløse folkeskolereform og pædagogiske læreplaner i dagtilbud og for at give en tidssvarende undervisning på gymnasier og universiteter.**

kens
nst

side 6





I DET 21. ÅRHUNDREDES uddannelsesdagsorden har 'didaktik' levet en lidt klem tilværelse. Vi har været vilde med at tale om 'læring' og 'kompetencer' og om konkrete metoder til god undervisning. Men hvad blev der egentlig af didaktikken; af læren om undervisningens formål, mål og indhold? Svaret er, at didaktikken er mere aktuel end nogensinde – og den er ved at få en genkomst.

I dagtilbud, i skoler, på gymnasier, på universiteter – ja sågar på museer og biblioteker griber man lige nu med ny begejstring ud efter didaktikken. For netop fokus på didaktik er centralt for at opnå målene i de pædagogiske læreplaner i dagtilbud, i folkeskolereformen og gymnasiereformen. Kort sagt: Didaktikken lever. Faktisk er didaktikken langt hen ad vejen nøglen til at løse børne- og undervisningsområdets kerneopgaver og udfordringer lige nu. Det mener lektor emeritus Mads Haugsted og professor MSO Stig Broström, der begge er ansat på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

De peger på, at didaktikken og de didaktiske overvejelser om børns læring og dannelse er lige præcis det solide kompas, som praktikere skal navigere efter i en tid, hvor børne- og skolefeltet vader i både udfordringer og tilhørende inciterende tilbud om nye smarte modeller, værktøjer og metoder.

»Der findes tonsvis af forskning om og i undervisning, og der kommer hele tiden nye metoder og modeller til. Vi diskuterer evnen til klasseledelse, relationskompetencer og alt muligt andet hos lærerne. Men i denne her higen efter nye tilgange til læring glemmer vi nogle gange substansen i det samvær, som vi kalder undervisning: Hvad er indholdet, hvorfor er det indholdet, og hvordan administrerer jeg som underviser det indhold på den bedste måde? Lige netop det er kernen i didaktikken. Og det er også kernen i folkeskolereformen,« siger Mads Haugsted, der har beskæftiget sig med fagdidaktik i en lang årrække.

Didaktik er en by i Sibirien

Behovet for fornyet fokus på didaktikken får aktualitet og ny næring af folkeskolereformen, som Mads Haugsted betegner som kerne-didaktisk, fordi der på den ene side er et ønske om at styrke fagene og på den anden side et ønske om at skabe en anderledes skoledag med bedre trivsel, udpræget grad af undervisningsdifferentiering, mere bevægelse i en mere åben skole. Det fordrer grundlæggende didaktiske overvejelser af fag, mål og indhold.

»Når man som lærer har en **kompetence i didaktisk tænkning**, kan man forholde sig analytisk til de virkemidler, som de forskellige metoder tilbyder, og sige 'hvad i denne her model eller dette medie kan jeg bruge?' «

Lektor Mads Haugsted



HVAD ER DIDAKTIK?

Didaktik og **almendidaktik** er læren om undervisningens formål, mål og indhold. Almendidaktikken er et produkt af fagdidaktikken og kan ikke eksistere uden fagdidaktikken.

Fagdidaktik er læren om et bestemt fags formål, mål og indhold.

Områdedidaktik er en sammensætning af fag eller fagaspekter med fælles didaktiske problemstillinger.

Småbørnsdidaktik er arbejdet med formål, mål og indhold i arbejdet med mindre børn i fx børnehaver, vuggestuer og dagpleje.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har peget på, at der er tre lige vigtige kompetencer hos den gode lærer:

- Faglig kompetence
- Relationskompetence
- Ledelseskompetence.

»Vellykket didaktik er samspejlet mellem de tre kompetencer. Du skal vide noget om dit fag, du skal kende dine elever og sætte mål for deres udvikling og din undervisning, og du skal påtage dig ansvaret og lederskabet og sikre, at I når de mål og lever op til formålet med faget,« siger lektor Mads Haugsted.

Udfordringen ved at give didaktik en central placering er imidlertid, at de færreste har en grundlæggende forståelse af, hvad didaktik er, konstaterer Mads Haugsted.

»Problemet er, at de færreste ude i samfundet aner, hvad didaktik er. Det er paradoksalt, for forældre er optaget af, hvad deres børn skal lære, og eleverne er optaget af, hvorfor de skal lære det – og begge dele er kerne-didaktiske spørgsmål. Folkeskolereformen er didaktisk helt ind i kernen, og hele den diskussion, vi har af, at skolen skal 'back to basics', er en diskussion af fagenes indhold. Det er om noget didaktik, og alligevel er didaktikbegrebet en by i Sibirien for almindelige mennesker og for den sags skyld også for en hel del universitetsfolk.«

Mads Haugsted har oplevet, at fagdidaktikken har været nedprioriteret i en årrække af både økonomiske og ideologiske årsager. Det er fx væsentligt dyrere at lave en ordentlig gruppebaseret og e-læringsbaseret undervisning end at putte 120 mennesker ind i et forelæsningslokale, som Mads Haugsted konstaterer. Nu vejrer han imidlertid tegn på morgenluft for fagdidaktikken, ikke kun i folkeskolen, men også på gymnasier, på universiteterne, i museumsverdenen og på en række af de kunstneriske uddannelser, hvor fagdidaktikken ellers har været ikke-eksisterende.

I år er der kommet flere bøger med fokus på god undervisning og pædagogik på videregående uddannelser, for eksempel er den første store, samlede danske bog om universitetspædagogik udkommet og er ved at blive oversat til engelsk.

»Hele universitetspædagogikken har været præget af, at ansættelsesproceduren primært, nærmest udelukkende, tog udgangspunkt i ansøgernes akademiske, forskningsmæssige kvaliteter. Men du kan godt være en stor tænkner uden at være en dygtig formidler. På samme måde i gymnasiet, hvor man tidligere blev ansat, fordi man var cand.mag., og ikke så meget fordi man havde et fantastisk pædagogikum eller storslåede matematik-fagdidaktiske visioner. Sådan er det ikke i samme grad længere. Vi oplever i stigende grad en genkomst for fagdidaktikken,« siger Mads Haugsted.

Skolificering eller vitaminer til legen?

Også på 0-6-årsområdet er didaktikken svaret på mange af udfordringerne. I hvert fald hvis man spørger Stig Broström, der er professor MSO ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, hvor han arbejder med småbørnsdidaktik i forskningsprogrammet LOBS – Læring for Omsorg, Bæredygtig-

hed og Sundhed. Allerede i begyndelsen af 1990'erne stod Stig Broström fadder til begrebet *småbørnsdidaktik*.

»Didaktikken henvendte sig jo som udgangspunkt til skolen, men jeg kunne se, at de teoridannelser, jeg lærte på den daværende lærerhøjskole, hørte lige så meget hjemme i børnehaven, så jeg begyndte at transformere begrebet, og så opstod *børnehavedidaktik*,« forklarer Broström.

Med indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004 gik didaktisk tænkning fra at være en mulighed til en nødvendighed i institutionerne. Det kræver simpelthen didaktiske overvejelser at leve op til kravene i læreplanerne. Gennem årene har mange stejlet over at skulle bedrive *undervisning* i børnehaven.

»Ofte forveksler folk læring med *indlæring*. Dengang læringsbegrebet blev indført i loven, gjorde pædagogerne stor modstand mod begrebet, fordi man oplevede, det var et begreb fra en skolekontekst, der blev fedtet af på børnehaver og vuggestuer,« forklarer Stig Broström, der ser undervisningsbegrebet meget bredere.»Undervisning er for eksempel, når den voksne sammen med børnene skaber et trivsels- og læringsmiljø, hvor man arbejder med temaer med indhold i. Det er en proces, som foregår både i samspil mellem

børn og voksne og mellem børnene indbyrdes, som fører til læring.«

Han har de sidste 20 år hørt pædagoger påpege, at didaktisk tænkning bremser spontaniteten og den frie leg. Men den køber han ikke.

»Leg skal fylde meget i børnehaver. Men den leg, der nogle gange hyldes, er en be-

vidstløs leg, hvor børnene leger det, de leger i går. Forældre og pædagoger kan kvalificere legen, for det, de skaber med børnene, bliver reflekteret i legen. Det er tydeligt at se, at børnenes leg ændrer sig, i takt med at de får kundskaber. Så den didaktiske tilgang giver faktisk næring til legen,« forklarer han.

En vandpyt med didaktik i

Stig Broström bruger også begrebet *fag* om aktiviteterne i børnehaven – med det ene øjenbryn hævet, fordi han ved, at også det i mange pædagogorer er kontroversielt. Men han fastholder, at når børnehavebørn tegner og maler og laver papmaché, så er det billedkunst. Når de laver teater og synger, er det drama, og når de læser, taler sammen og laver legeskrivning, så er det en kopi af skolens danskfag, hvor man beskæftiger sig med den skriftlige, mundtlige og litterære dimension af dansk. Men det betyder ikke, at børnehaven skal være en miniskole, og Broström sprutter højlydt over begrebet 'førscole'. Essensen i småbørnsdidaktikken er nemlig, at pædagoger gør sig nogle overvejelser om mål og formål, som betyder, at de kan gribe de øjeblikke og muligheder, der opstår med børnene, didaktisk. Han advarer derfor også imod, at man udelukkende ser didaktik som

»Hvis det didaktiske udspil er alt for færdigt, så dør det. **Der skal være en åbenhed og noget ufærdigt, så de dygtige praktikere kan erobre didaktikken og gøre den til deres egen.**

Jeg ser meget hellere tusind didaktikker blomstre end en kollektiv copy-paste af en facitliste.«

Lektor **Stig Broström**





den pædagogiske planlægning. Selvfølgelig er det didaktisk arbejde, når pædagogerne sidder ved et voksenbord og planlægger formål, mål, indhold, organisering og tidsramme. Men det er helt essentielt for god småbørnsdidaktik, at den er knyttet til øjeblikket.

Og den slags didaktiske øjeblikke opstår hele tiden. For eksempel hvis en pædagog og en lille gruppe børn er på vej ud for at fodre børnehavens høns en novembermorgen, og et af børnene pludselig glider på en vandpyt, der er frosset til is.

»Så handler det pludselig ikke om hønsefodring, men om vand og om is, og hvordan vand kan antage forskellige former. Lige dér udspiller fagdidaktikken sig. Her har vi science og natur og teknik for fuld udblæsning. Det er måske startskuddet på et isprojekt, hvor børnene senere samler snebolde og ser, hvad der sker med dem, når de kommer inden for i varmen. Og her kommer den pædagogiske planlægning og den didaktiske refleksion ind,« siger Stig Broström.

Superabstrakt og ultrakonkret

Der er altså en rød tråd fra de overordnede didaktiske overvejelser til situationen med vandpytten. Og zoomer vi ind på didaktik-

begrebet, dækker det netop både over det allermest abstrakte og det allermest konkrete ved undervisning, pointerer Mads Haugsted. Det er didaktik at overveje det overordnede formål med at have faget dansk i folkeskolen eller formålet med at fokusere på sproget i børnehaven. Men det er også en didaktisk overvejelse at planlægge helt konkret, hvad blå stue skal undersøge på en tur i mosen, eller hvad 3.B skal lave i deres dansktimer mandag morgen fra klokken 8 til 10.

»Didaktik er en teoretisk størrelse, der helt skåret ind til benet handler om forholdet mellem et fags indhold, mål og formål – og dermed også dets metoder. Det er den simple definition. Men så er der jo en hel masse andre brikker og spillere i det. For hvem bestemmer, hvad indholdet i et fag skal være? I 3. klasse er det jo læreren, men i et vist omfang også skolen, kommunen og Undervisningsministeriet. Så den enkle definition på didaktik og et spørgsmål som 'Hvad skal klassen lave i dansktimen?' lyder måske simpelt, men der er enormt mange lag i didaktik,« forklarer Mads Haugsted.

Derfor diskuterer didaktikerne også fortsat.

»Forvirringen om, hvad didaktik er, skyldes, at der er forskellige skoler inden for for-

ståelse af begrebet. Du kan for eksempel sagtens finde en didaktikbog, der udelukkende handler om metode. Men for mig som fagdidaktiker er metode bare en lille del af didaktikken. Metode handler om, hvordan man formidler et indhold, men man kan ikke adskille metode og indhold, for det hænger sammen – lige som form og indhold i en tekst i dansk,« siger han.

Didaktik kan kvalificere metoder

I en tid, hvor alt fra politikere og forældre til lærebogsforlag og andre virksomheder har deres mening om ingredienserne i god undervisning, er den didaktiske sans hos den enkelte lærer det bolværk, der kan sikre god undervisning og læring. Skolernes stigende brug af forskellige færdigpakke metoder og 'køgebogsløsninger' kan desværre komme til at skygge for didaktikken og sætte lærernes selvstændige didaktiske overvejelser og tænkning under pres, fortæller Mads Haugsted.

»Når man som lærer har en kompetence i didaktisk tænkning, kan man forholde sig analytisk til de virkemidler, som de forskellige metoder tilbyder, og sige 'hvad i denne her model eller dette medie kan jeg bruge?',« siger Mads Haugsted og konstaterer, at der

ofte sker det, at skolen og lærerne bliver revet med af en idé, fordi der nu er købt et helt skolesæt eller en kursuspakke af et system eller en metode. Det kan være kurser i alt fra klasseledelse til bevægelse i skolen.

»Det kan undre, for inden man når dertil, bør nogle jo sætte sig ned og klarlægge skolens profil og svare på didaktiske spørgsmål som: Hvad er det, vi vil med det her fag på denne her skole i forhold til det, vi skal? Ud fra de svar kan man så finde ud af, hvilke metoder man har brug for. Men metoderne er og bliver sekundære. Didaktikken er det

primære,« siger Mads Haugsted og peger på, at et stort efteruddannelsesefterslæb hos lærerne gør, at de bliver nemme ofre for færdigpakkede, begejstrede metoder, der anviser håndgribelige redskaber og værktøjer til undervisningen.

»Den kritiske sans og det grundlæggende fokus på, hvor vi vil hen, er i stigende grad ikke-eksisterende,« siger Mads Haugsted og nævner den intense brug af iPads som et andet eksempel på et felt, hvor den didaktiske tænkning med fordel kan støves af og skærpe den kritiske sans.

»IPads kan nogle ting, men det kan en telefon og en båndoptager også. Så det handler om at finde ud af, hvad kan vi lige præcis bruge dem til i undervisningen, når vi nu har det her mål, formål og indhold,« forklarer han.

Didaktisk misbrug

På småbørnsområdet har man i snart ti år skullet arbejdet systematisk med småbørnsdidaktik som følge af de pædagogiske læreplaner. Men feltet er fortsat bredt. En del af børnehaverne arbejder som en naturlig professionelt med didaktikken, mens andre børnehaver knapt har taget hul på arbejdet med læreplaner. Netop det billede er Stig Broström og hans to kolleger Anders Skriver Jensen og Ole Henrik Hansen ved at undersøge sammen med Kjeld Rasmussen fra Dansk Pædagogisk Forum. De har sendt spørgeskemaer ud til 750 danske institutioner for at se, hvordan arbejdet med småbørnsdidaktik bliver opfattet her ti år efter de pædagogiske læreplaners indtog i institutionerne. Resultaterne ligger klar i foråret 2015.

»Min fornemmelse er, at der er en fortrop, en mellemgruppe og en bagtrop blandt institutionerne. Der findes ypperlige pædagoger, der naturligt tænker didaktikken

ind i alt, hvad de gør. Men der findes også stadig børnehaver, hvor de ikke arbejder med læreplaner, og institutioner, der ikke kan se værdien i dem og derfor arbejder modvilligt med dem. Og så er der nok også en ikke helt lille gruppe, der arbejder didaktisk på en meget mekanisk måde med afkrydsningslister og voksenplanlægning hen over hovedet på børnene i stedet for at udvikle en situationsbestemt didaktik i samspil med børnene,« forklarer Stig Broström.

Et eksempel på en mekanisk og gammeldags opfattelse af didaktikken er de storebørns-grupper, som mange børnehaver laver for de største børn, før de skal i børnehaveklasse. Her bliver børnene ofte sat i et rum med en voksen for at *lave opgaver* og skrive tal og bogstaver. Stig Broström har i sin forskning interviewet børnene om netop den overgang.

»Børnene oplever det som et skift fra en nærværende pædagogik til en mere stiv pædagogik. Og det er jo, fordi pædagogerne kommer til at lave et forberedende arbejde, der er møntet på en gammel form for skole, som slet ikke er der mere. Det er et eksempel på, at pædagoger får didaktikken galt i halsen og laver 1950'er-didaktik, som skolen for længst har forladt, og det viser, hvor svært det er at udvikle didaktiske begreber,« siger han.

Død mus-pædagogik

I nogle kommuner og institutioner arbejdes der så struktureret med didaktikken, at lange, detaljerede tjeklister over de kundskaber og kompetencer, børnene nu skal have opnået, kommer til at overskygge arbejdet med didaktik i øjeblikket.

Eksemplet med den frosne vandpyt fra tidligere i artiklen er et eksempel på didaktik i børnehavehøjde, når den er optimal, påpeger ▶

»Min fornemmelse er, at der er en fortrop, en mellemgruppe og en bagtrop blandt institutionerne. Der findes ypperlige pædagoger, der naturligt tænker didaktikken ind i alt, hvad de gør. Men der findes også stadig børnehaver, hvor de ikke arbejder med læreplaner.«

Lektor Stig Broström

FRA FRØBEL OG FREM: DIDAKTIK I BØRNE- HAVEHØJDE

Fokus på didaktik og struktureret pædagogik i børnehaven er ikke noget nyt. Ifølge professor Stig Broström oplever det pædagogiske felt en konstant pendulbevægelse mellem det frie og det strukturerede. Her giver han et kort rids over de didaktiske bølger i børnehavehøjde:

1960'erne

Hulter til bulter

I slutningen af 1960'erne var pædagogikken fri og antiautoritær bygget op om leg og børnenes eget initiativ.

1970'erne

Struktureret pædagogik

I 1970'erne blev den frie leg afløst af en struktureret pædagogik med en kritisk marxistisk orienteret tilgang.

1980'erne-1990'erne

Selvforvaltning

I 1980'erne og 1990'erne svinger pendulet igen den anden vej, og fri leg og selvforvaltning kommer blandt andet som følge af store nedskæringer i høj-sædet i institutionerne.

2000'erne →

Læreplaner og småbørnsdidaktik

Fra 2000 og frem ser vi igen en bølge mod det mere strukturerede med indførelsen af læreplaner og udbredelsen af begrebet småbørnsdidaktik.

»**Metoderne er en del af den didaktisk tænkning,** men de er underordnede og skal tjene forholdet mellem indhold, mål og formål – ikke omvendt.«

Lektor **Mads Haugsted**

Broström. Det er en her og nu-situation, der har børnenes fulde opmærksomhed, og derfor kan pædagogen praktisere en *situationsbestemt, dynamisk didaktik*, hvor læringen opstår i et dynamisk samspil mellem børn og pædagog. Hvis det skal lykkes, kræver det, at de voksne ser og griber øjeblikkene. Hans forskningskollega Anders Skriver Jensen taler om, at pædagogen skal have en *didaktisk situationsbevidsthed* for at kunne improvisere og gribe det didaktiske øjeblik. I Sverige, der ligesom Norge har beskæftiget sig systematisk med småbørnsdidaktik en del længere end os, kalder man det 'den døde mus-pædagogik'. Begrebet dækker over situationer, hvor man havde en plan, men skifter spor, fordi man finder eller oplever noget, der vækker børnenes nysgerrighed. Så griber man øjeblikket og børnenes nysgerrighed og lærelyst og fokuserer på fx den døde mus, man finder på skovstien.

Lad det blomstre

For Stig Broström er der også torne i den småbørnsdidaktiske (børne)have. På den ene side har mange pædagoger og andre professionelle glæde af og brug for guidning og inspiration til at arbejde didaktisk i dagpleje, vuggestuer og børnehaver. Og det får de blandt andet i det småbørnsdidaktiske lærebogsmateriale, som Broström og hans kolleger er ved at udarbejde. Men det er en evig balancegang, for der er ikke langt fra inspiration til copy-paste-tjeklister.

»Vi skal udvikle en situationsbestemt dynamisk didaktik. Men vi må ikke ryge i den fælde, at det bliver så voksenplanlagt og beskrevet, at vi bare mangler at mase børnene ned i vores plan. Småbørnsdidaktik skal opstå i et dynamisk samspil,« forklarer Broström.

For pædagogerne handler det om at planlægge, tænke i mål og formål og være et skridt foran, men samtidig sørge for at lave pædagogik *med* børnene og aldrig *på* børnene.



COLOURBOX

Så dygtige praktikere skal gøre didaktikken til deres eget og ikke bare adoptere en mekanisk kogeboog eller manual.

»Hvis det didaktiske udspil er alt for færdigt, så dør det. Der skal være en åbenhed og noget ufærdigt, så de dygtige praktikere kan erobre didaktikken og gøre den til deres egen. Jeg ser meget hellere tusind didaktikker blomstre end en kollektiv copy-paste af en facitliste,« siger

Stig Broström, der egentlig ser lyst på småbørnsdidaktikkens fremtid. Men han advarer mod, at forvaltninger spænder småbørnsdidaktikken for deres new public management-vogn til at registrere og hakke børnenes kompetencer af i bokse på lange tjeklister.

»Jeg møder mange pædagoger, som arbejder spændende og godt og professionelt med didaktikken. Men jeg er beklemmt ved at se den new public management-tankegang, der kommer mere og mere ind over institutionsområdet og kaprer det. I værste fald kan den tage energien og lysten ud af de professionelle. Småbørnsdidaktikken er sig selv, og den skal ikke erobres af andre. Men den kan også blive magtens mulighed for at indfange en kritisk røst. Det er bekymrende,« siger Stig Broström.

Og det kan være en udfordring. For siden James Heckmans studier viste, at der er store økonomiske fordele i at investere i en tidlig kvalitetsindsats i dagtilbud, og at investeringer på børneområdet kommer mange fold igen, har Finansministeriet i stigende grad deltaget i arbejdet med læringshjul og systematisk dokumentation af det didaktiske arbejde med fx læreplanstemaer. Han advarer

mod, at iveren for at måle børnenes resultater og pædagogernes indsats kommer til at betyde, at pædagogerne ikke tør lave andet end snævre pædagogiske aktiviteter.

»Det er fint, at vi har økonomiske rapporter, der viser at god børnehavepædagogik og -didaktik skaber gevinst. Men vi må ikke strømline børnehavepædagogikken og skabe en motorvej uden afkørsler fra børnehaven til universitet. Og det er faren, hvis vi indfører alt for mange snævre indikatorer for det ene og det andet, som pædagogerne skal hakke af,« siger Stig Broström. ■



MADS HAUGSTED

Ph.d. og lektor ved programmet for fagdidaktik på Institut for Uddannelse og Pædagogik. Har hele sit arbejdsliv beskæftiget sig med fagdidaktik i faget dansk – især med fokus på mundtlighed. Redaktør af skriftserien *Cursiv om uddannelse, didaktik og pædagogisk forskning*, udgivet af Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Cursiv kan downloades her: edu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie



STIG BROSTRÖM

Professor MSO ved Institut for Uddannelse og Pædagogik. Forsker i en række felter på 0-6-årsområdet. Lancerede i begyndelsen af 1990'erne begrebet småbørnsdidaktik, som han har været med til at udvikle og har forsket i siden. Tilknyttet forskningsprogrammet LOBS – 'Læring for omsorg, bæredygtighed og sundhed'. Programmet er på vej med et materiale, der skal give pædagoger inspiration og værktøjer til at arbejde didaktisk.

3

NYE ARENAER FOR DIDAKTIKEN

Af ANNETTE HAUGAARD



Vi laver skriveøvelser, snakker om, hvad vi har skrevet, og hvad vi vil skrive, og du får gode råd til, hvordan du bliver en bedre forfatter.«

Når forfatterskoler inviterer børn og unge til at lære at skrive fiktion i fritiden, er det en undervisningsform, som unge slet ikke forbinder med skolens dansktimer. Deltagerne bliver tiltalt som forfattere in spe, får individuel og tekstnær respons, øver sig i at opbygge en figur, raffinere en metafor eller fastholde en stringent fortællesynsvinkel, og de skriver for at offentliggøre deres tekster.

Men mange af ingredienserne kan faktisk sagtens forenes med danskfagets didaktik og foregå i en almindelig undervisningstime. Det mener lektor Anna Karlskov Skyggebjerg fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, der har fulgt elever mellem 10 og 17 år på en forfatterskole i hovedstaden.

»Skolen kan lade sig inspirere af forfatterskolernes fokus på indhold, skrivehåndværket og elevernes identitetsskabelse. Selvom skolen er forpligtet til at arbejde efter fastsatte mål, kan forfatterens tilgang inkorporeres, for meget af det er allerede en del af dansklærerens repertoire,« siger Anna Karlskov Skyggebjerg.

Håndværk i skriveværksted

Undervisningsformen på forfatterskolen er stramt styret. Et kvarters fagligt oplæg følges af hurtige skriveøvelser, hvor eleverne sprøjter små fortællinger ud af tastaturet inden for en snæver ramme sat ved eksempelvis at slå terninger om, hvilken vinkel på et tema den enkeltes historie skal handle om. Bagefter giver elever og lærere individuel feedback på de historier, der bliver læst op.

»Man afleverer ikke bare en stil og får kommentarer tilbage om godt sprog eller spændende indhold. Det er en meget direkte respons, som specifikt går på den enkeltes ordvalg eller en indledningssætning, og så forfiner de teksterne ud fra kritikken.«

1

FORFATTERSKOLEN

Skrivelyst uden retskrivning

Når unge lærer at skrive fiktion i fritiden, opfatter de undervisningen som markant anderledes end dansktimerne. Her er ikke fokus på korrekte kommaer og staveord, men skriveværkstedernes tilgang kan godt overføres til skolen.

»Det er en håndværksdidaktik, hvor man bliver oplært i at skrive af nogen, som selv er gode til at skrive.«

Lektor Anna Karlskov Skyggebjerg

Forfatterskoler er arbejdende skriveværksteder, og det giver børn og unge en identitet som gode skribenter.

»Sproget er et materiale frem for en genstand, der holdes ud i strakt arm og analyseres. Det er en håndværksdidaktik, hvor man bliver oplært i at skrive af nogen, som selv er gode til at skrive. Eleverne bliver adresseret som potentielle forfattere vel vidende, at ikke alle får det som levevej, men det skaber en fælles identitet, som er værd at investere sit engagement i.«

Formel skriftlighed savner dannelse

I elevernes øjne er der stor afstand mellem skriveskolen i fritiden og deres faste skema i dagtimerne.

»Jeg går jo ikke til retskrivning,« svarer en 12-årig pige, da Anna Karlskov Skyggebjerg spørger, om det, der foregår i forfatterskolen, har sammenhæng med det, hun laver i skolen.

»Det er meget tydeligt, at eleverne forbinder danskfaget med noget radikalt anderledes end forfatterskolen. De oplever, at danskfagets skriftlige arbejde har et formelt fokus på tegnsætning og korrekte stavemåder, mens forfatterskolen fokuserer på, at man udfolder sin fantasi inden for forskellige skriveregner. Dansklærere videregiver næppe en isoleret, formel skriftlighed, men det bliver opfattet sådan af eleverne.«

Det er ærgerligt, fordi danskfaget mister muligheden for at lære elever at arbejde med skriftlighed som dannelsesproces.

»Evnens til at udtrykke sig skriftligt er en vigtig kompetence i forhold til at udtrykke og forme sin egen identitet nuanceret. Det er at bruge skrivning som en eksistentiel kommunikationsform og ikke kun som en ydre færdighed.«

Inspiration eller modig mesterlærer

Skolereformens ambition om, at skole og omverden skal befrugte hinanden, kan ifølge Anna Karlskov Skyggebjerg bygge bro mellem danskfaget og forfatterskolernes tilgang til skriftlighed.

»Det er ofte svært at få børn på mellemtrinnet og i udskolingen til at skrive og læse af lyst, men der sidder formodentlig en håndfuld i hver klasse, som er motiverede, hvis de inspireres. Man kunne invitere professionelle forfattere ind til længere skriveforløb i timerne eller åbne værksteder på skolebiblioteket som et tilbud på linje med kor eller drama.«

Nogle lærere kan også selv bruge forfatterskolernes metoder.

»Der er allerede stort fokus på proces-skrivning, og det kunne få et ekstra nyk. Den tætte, specifikke proces med at skrive, få feedback, skrive igen og til sidst præsentere det for andre tilføjer undervisningen autenticitet og fordybelse. Det kræver, at man tør prioritere det blandt danskfagets mange andre elementer og som lærer selv få erfaring med at skrive, så man giver mesterlæretilgangen værdi.«



ANNA KARLSKOV SKYGGEBJERG

Ph.d. og lektor på Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet, hvor hun også er uddannelsesleder for didaktikuddannelserne. Hun forsker i børnelitteratur og børns læsekulturer og præsenterer i efteråret 2014 sine studier af forfatterskoler for børn og unge.



Ej, hvor er det klamt,« hviner pigerne fra 3. klasse inde i en zebrastribet tunnel. De føler sig søsyge, men i virkeligheden går de på faste gulvbrædder.

Stribernes farvespil får synet til at flimre og snyder hjernen til at tro, at de er ude af balance.

På sciencecentret Experimentarium i København læser børn og unge sig ikke til viden om hjernens funktioner. De oplever det på egen krop i et slaraffenland af naturvidenskabelige forsøg, som involverer alle sanser. For nutidens museer har sagt farvel til rundvisninger med støvede kustoder og bruger i stigende grad didaktiske virkemidler til at skabe lærerige besøg.

»Der er en tendens til, at man skal kunne røre ved tingene på et museum og gøre noget selv. Man lægger vægt på didaktisk udvikling og samarbejde med skolerne, så elever arbejder med et emne både før, under og efter besøget. Ellers risikerer man, at de bare trykker på en masse knapper, og museumsbesøget kun bliver et afbræk i hverdagen i stil med at tage i Tivoli,« siger Helene Sørensen.

Hun er lektor emerita i naturfagsdidaktik på Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet og har blandt andet samarbejdet med Experimentarium om forskellige uddannelsesprojekter.

Iscenesættelse giver større læring

32 siders undervisningsmateriale ledsager den nyeste udstilling om hjernen på Experimentarium. Sjove opgaver, faglighed på børnesprog, beskrivelser af undervisningsforløb og de relevante fagmål hjælper naturfagslærere til at arbejde grundigt med museets aktuelle tema.

»Undersøgelser viser, at hvis et museumsbesøg skal øge børns interesse for naturvidenskab og lære dem noget fagligt, kræver det en fælles ramme, og at eleverne er klar over, hvorfor de tager afsted, og hvad de skal. Når de ved noget om emnet på forhånd og har et specifikt mål for besøget, kan de bedre gennemskue, hvad de står over for på udstillingen, og hvad de skal.«

Men det er lige så vigtigt, at museumsbesøg følges op i klasselokalet. Eleverne kan få data med hjem eller videregive deres nye viden til for eksempel mindre klassetrin.

»Når eleverne taler om det, de har oplevet, eller laver en film om det, bearbejder de deres læring frem for, at det blot er en personlig oplevelse. De får indsigt i, hvad de nu har lært, og de får indflydelse på stoffet. Indenfor

2

MUSEET

Rør og gør er det nye museum

Knogler og flinteøkser i glasmontrer med alenlange tekster fanger ikke længere børns interesse. I dag formidler museer oplevelser, og det kræver didaktiske overvejelser at få læring ud af besøget, så det ikke ender som ren underholdning.

»Når eleverne taler om det, de har oplevet, eller laver en film om det, bearbejder de deres læring frem for, at det blot er en personlig oplevelse.«

Lektor emerita **Helene Sørensen**

naturvidenskab har det særlig stor effekt på piger, som ofte har en lav faglig selvtilid, fordi de er præget til at tro, at teknik er naturligt for drenge, men fremmed for piger.«

Problemløsning er i høj kurs

Ifølge Helene Sørensen er der en række typiske didaktiske greb, som bruges i moderne museumsformidling. Børn og unge arbejder ofte med autentiske problemer hentet fra virkeligheden, de skal finde en løsning på ved at sammenkoble viden og handlinger, og problematikken må gerne pakkes ind i en narrativ fortælling.

»Eleverne skal kunne relatere til det, opgaven handler om, og det er jo ikke et ægte problem at lave en opstilling, som efterviser Ohms lov. De skal kunne identificere sig med arbejdet, for eksempel ved at lege detektiver, ingeniører, opfindere eller gå på skattejagt, og samle viden og måske også genstande.«

Og så er det vigtigt, at eleverne møder dygtige fagfolk.

»Man har især inden for naturvidenskab en ambition om også at vise, at forskning laves af rigtige mennesker til gavn for samfundet, for mange børn ser forskere som en stereotyp med strittende hår og kittel på et laboratorium, hvor noget eksploderer. Eleverne synes, det er spændende at møde helt almindelige, engagerede personer, der ved en masse fagligt og ikke skal opdrage ligesom deres lærer. Man går rent på fagligheden.«

Ægte genstande i nærområdet

Det er ikke kun sciencecentre som Experimentarium og Danfoss Universe, der arbejder med didaktik. Zoologiske haver bygger tunneler, hvor børn kan gemme sig ligesom kaninen, på akvarier kan man se en søstjerne, og på Geocenter Møn kan man finde kridt og forsteninger uden for museet i stil med det, udstillingen handler om.

»Det er også en tilgang, at eleverne kan røre ved de ægte genstande og materialer og få forklaringer på et emne eller en oplevelse, de kan spørge ud fra.«

Men faglige input fås også hos virksomheder i nærområdet, hvis turen rummer mere end rundvisning og sodavand i kantinen.

»Man kan lige så godt besøge den lokale smed eller landmand og lære af det, hvis turen er rammesat fagligt. Det kræver samme forberedelse og bearbejdning som et museumsbesøg, og at fagpersonerne kan fortælle eller vise noget, der er relevant for det, eleverne arbejder med. De skal kunne fange elevernes opmærksomhed, men det behøver ikke være med putte-nutte-sprog. Det vigtigste er, at der er en dialog, og noget som inddrager eleverne.«



HELENE SØRENSEN

Ph.d. og lektor emerita i naturfagsdidaktik på Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet. Hun forsker i elevers interesse for naturvidenskab med særligt fokus på køn og læring i uformelle omgivelser som museer.

Islam er tema for skolens projektuge, og eleverne skal forberede en præsentation af emnet. Engang gik de på biblioteket efter viden, i dag googler de sig ofte klogere. Eller dummere. For internettets hav af informationer er svært at navigere i, når man kun er 13 år og ikke aner, om hjemmesiderne religion.dk og danskmuslim.dk er lige pålidelige.

Projektet PopUp Eksperimentariet sætter digital dannelse på skemaet og erstatter læreren med en bibliotekar, gør netsøgning til dagens lektie og skifter tavleundervisning ud med YouTube-film. Målet er at udvikle og teste nye didaktiske metoder til at opnå informationskompetence.

»I dag skal børn lære at vurdere værdien af en digital informationskilde og analysere dens indhold kritisk. Det er oplagt, at skole og biblioteker samarbejder om den opgave, fordi bibliotekarerne allerede har ekspertisen, ligesom skolereformen lægger op til partnerskaber mellem skolen og andre institutioner,« siger Helene Høyrup.

Hun er lektor ved Det Informationsvidenskabelige Akademi på Københavns Universitet og følgeforsker på PopUp Eksperimentariet, som involverer to skoler og folkebibliotekerne i Vesthimmerlands Kommune samt læreruddannelsen på VIA University College i Skive.

Teknologi som læringsprincip

Biblioteket som læringsinstitution er ikke nyt. Det er en gammel tradition. Engang var det her, man uddannede sig ved at læse tykke bøger og opslagsværker, men siden blev biblioteket mere et lokalt kulturhus med læsestof til fritiden og foredrag som begavet underholdning. Nu ser Helene Høyrup en genfødsel af biblioteket som uformelt læringssted.

»Digitalisering betyder, at børns læring breder sig til uformelle rammer og blandt andet foregår på nettet, gennem computerspil og onlinekommunikation. Det gør det relevant, at andre institutioner end skolen bidrager til læring og tilmed er med til at føre læring op på et højere niveau.«

Biblioteket kan være med til at introducere nye didaktiske metoder, så skolen bruger sine nyindkøbte iPads og interaktive tavler som mere end teknologi.

»Undervisningen i skolen er på vej til at tænke digitale medier ind som et læringsprincip. Det er blevet så nemt at få fat på viden, at udfordringen nu er at undgå en

3

BIBLIOTEKET

Biblioteket genfødt til læring

I fremtiden skal biblioteker ikke kun stille bøger til rådighed. De kommer fx også til at udvikle nye læringsformer og undervise i digital dannelse, så børn lærer at søge viden og vurdere deres handlinger på nettet.

»Digitalisering betyder, at børns læring breder sig til uformelle rammer og blandt andet foregår på nettet, gennem computerspil og onlinekommunikation. Det gør det relevant, at andre institutioner end skolen bidrager til læring.«

Lektor emerita **Helene Høyrup**

googlicering. Derfor skal vi opfinde nye læringsformer, så eleverne ved nok til, at de kan vurdere den viden, de får fat på. For digital dannelse kommer ikke af sig selv.«

Sin egen bibliotekar og mini-forsker

PopUp Eksperimentariets forslag er, at biblioteket rykker ud til skolerne og skaber en anderledes ramme om læring. Elever i 6. og 8. klasse ser på forhånd korte YouTube-film, hvor en tegnet professortype med

strithår og store briller forklarer om digital kildekritik. Derefter arbejder eleverne med et emne, finder gode søgeord og brugbare hjemmesider, som de diskuterer troværdigheden af, og fremlægger deres undersøgelser for hinanden.

»Eleverne udvikler kompetencer til selv at søge, opdage, skabe og vurdere handlinger på nettet. De skal lære noget om for eksempel søgeord, databaser, genrer inden for det faglitterære, og at en hjemmeside godt kan se professionel ud, selvom dens viden ikke nødvendigvis er korrekt, eller dens synspunkter er ekstreme og ikke repræsentative for emnet.«

Det er store krav at stille til børn og unge, men de er nødvendige, mener Helene Høyrup.

»Man taler om digitale indfødte, men børn og unge er ikke så kloge, som man skulle tro, når det kommer til søgninger og kildekritik på nettet. De skal lære både at være deres egen bibliotekar og være små analytiske forskere, som kan finde valide informationer og sætte dem sammen til ny, brugbar viden.«

Specialviden aflaster lærerne

Andre steder i landet forsøger biblioteker sig også som en art hjælperære.

I Vigerslev i udkanten af København er det elever i 3. og 4. klasse, som kommer hen på biblioteket i skolens ydertimer. Her bygger de figurer i computerprogrammet Minecraft og printer dem ud i 3D, så de kan bruges i små stop-motion-film. Også det giver børnene informationskompetencer, fordi de søger på nettet og udvælger genstande, som er relevante for deres film. De leger sig bare til digital dannelse.

»Det giver afveksling på lange skoledage at bruge biblioteket, og som specialister i informationsøgning, nye medier og ny litteratur kan bibliotekaren aflaste lærerne, som på mange måder er pressede af at skulle favne enorme mængder af emner. Lærerne kunne formodentlig godt selv få den nødvendige viden til at undervise i digital dannelse, men hvorfor skulle de lave det hele, når andre har tid til at sætte sig ind i specifikke dele,« siger Helene Høyrup. ■

**HELENE HØYRUP**

Ph.d. og lektor i kulturformidling ved Det Informationsvidenskabelige Akademi på Københavns Universitet, hvor hun bl.a. forsker i vidensmedier og digital læring. Hun er følgeforsker på projektet PopUp Eksperimentariet, hvis resultater forventes offentliggjort i en antologi i 2016.

Farvel til forelæsningsen?



Den klassiske forelæsning er udfordret, men stadig en central del af universiteternes selvforståelse. **Bør vi aflive den traditionsrige genre, hvor forskeren øser autoritativt af sin viden i bunden af auditoriet?**

JA, siger NIELS BONDERUP DOHN, der forsker i didaktik og motivation.

NEJ, siger professor i uddannelsesfilosofi LARS-HENRIK SCHMIDT.

Af SIGNE LØNTOFT





NIELS BONDERUP DOHN

IMOD FORELÆSNINGEN

»Man skal afgive noget kontrol«



Hvordan kan man skabe en sådan dialog?

»Jeg har været meget inspireret af den anerkendte fysiker Eric Mazur, der har formuleret undervisningsprincippet 'peer instruction'. Han har opfundet 'clickeren', som netop er kendetegnet ved at egne sig til at skabe dialog, selvom de fysiske rammer ikke umiddelbart understøtter gruppediskussioner. Clickeren er en lille elektronisk dims, som virker som et afstemningsredskab. Underviseren har en modtager, som sættes i computeren, og den har så kontakt til alle de clickere, der bliver uddelt til en forelæsning. Jeg bruger dem nogle gange, når jeg forelæser, for så kan jeg stille et spørgsmål og bede de studerende diskutere svaret med sidemanden – og så laver vi en afstemning om det rigtige svar. Man får afstemningens resultat direkte op på skærmen i søjlediagrammer, og det er utroligt illustrativt. Mazur bruger ofte clickerne sådan, at han først laver en afstemning om, hvad det rigtige svar er. Dernæst lader han de studerende diskutere svaret, og så laver han en ny afstemning. Han har beskrevet, hvordan man kan registrere en markant højere procentdel af korrekte svar efter diskussionsseancen. I en diskussion tvinges de studerende til at involvere sig kognitivt på en anden måde, end når de bare lytter, og derfor forstår de stoffet bedre. Det er klart, at denne teknologi egner sig bedst til de faktabaserede fag, mens den kan være svær at bruge på humaniora. Men pointen er, at de studerende skal tvinges til at skabe en dialog med sidemanden.«

Er der ikke en risiko for, at de studerende spilder tiden, hvis underviseren slipper dem, og de i stedet overlades til hinanden?

»Jo, hvis ikke underviseren får samlet op. Jeg har lige evalueret med mine studerende i forgårs, og de kan virkelig godt lide gruppediskussionerne, men de kan også blive trætte af at høre hinandens ikke altid lige kvalificerede bidrag. Så det er en pædagogisk udfordring, at underviseren skal nå at samle

Hvad er baggrunden for din modstand mod den traditionelle forelæsning?
»Vi har forskningsmæssigt belæg for at sige, at forelæsningen ikke er den undervisningsform, som genererer mest viden. Snarere tværtimod. Derfor er det i mine øjne beskæmmende, at selv et pædagogisk institut som Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) så ofte tyer til denne undervisningsform. Vi burde være bedst til at undervise ud fra didaktisk forskning i, hvad der virker.«

Hvilke former for forskning viser, at forelæsningen ikke virker?

»For det første viser motivationsforskningen, at noget af det, der skaber mest motivation, er variation. For det andet findes der undersøgelser, der måler effekten af forskellige undervisningsmetoder, og de siger samstemmende, at læring bygger på den refleksion, der opstår i mødet med andre. Forelæsningsens envejskommunikation er ikke effektiv. Der er blandt andet en ældre undersøgelse, som er grafisk fremstillet i figuren Læringspyramiden eller The Learning Pyramid (udviklet af National Training



»Vi har forskningsmæssigt belæg for at sige, at forelæsningen ikke er den undervisningsform, som genererer mest viden. Snarere tværtimod.«

Lektor Niels Bonderup Dohn

Laboratories, Maine, USA, red.). Det er en pyramide, der viser, hvor meget de studerende får ud af henholdsvis forelæsninger, gruppediskussioner, demonstrationer og andre former. Her ligger forelæsningen i toppen af pyramiden, idet det er den undervisningsform, som de studerende får mindst læring ud af.«

Hvad er alternativet til at forelæse?

»At skabe variation. Tiden er en afgørende faktor. Da jeg var i gymnasiepædagogikum, lærte vi, at man skal skifte aktivitet hvert syvende minut. Det er muligvis sat på spidsen, men hvis man har det i baghovedet, kan man bedre forstå, at en times forelæsning er for lang tid. Mulighederne for at variere er nemlig begrænsede, når man forelæser. Man kan naturligvis tale ud ad nogle tangenter, men det er svært at bringe nye arbejdsformer i spil, når man sidder 100 mennesker i et auditorium. Det optimale er, hvis man kan forelæse et kvarter og dernæst lave noget andet, hvor de studerende er i dialog med hinanden og aktivt arbejder med stoffet.«

»Undersøgelser, der måler effekten af forskellige undervisningsmetoder, siger samstemmende, at **læring bygger på den refleksion, der opstår i mødet med andre**. Forelæsningsens envejskommunikation er ikke effektiv.«

Lektor **Niels Bonderup Dohn**

op og sætte begreberne på plads. Det er ofte også sådanne overvejelser, der gør, at nogle undervisere holder fast i forelæsningsen.«

Hvordan det?

»Man skal afgive noget kontrol. Det kan være en betryggende tanke, at man har stået og sagt alt dét, de skal vide. Så har man sit på det tørre. Hvis man lægger en større del af læringen ud til de studerende, kan man blive usikker på, om de lærer nok. Men her vil jeg så anføre, at blot fordi man har forelæst om et emne, kan man ikke regne med, at de studerende har lært stoffet. Når jeg deltager i andres forelæsninger og sidder bagerst i lokalet, kan jeg jo se, at mange studerende har Facebook åbent samtidig. De er mere forpligtede på hinanden, når de skal tale sammen. Det kan naturligvis være, de bare taler om festen i fredags, men man provokerer dem i højere grad til at deltage aktivt.«



NIELS BONDERUP DOHN

Lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Tilknyttet forskningsprogrammet Fagdidaktik.

Forsker i naturfagsdidaktik med særlig interesse for, hvordan man stimulerer motivation for læring. Har tidligere undervist i gymnasiet.



LARS-HENRIK SCHMIDT

FOR FORELÆSNINGEN

»De studerendes evalueringer er det mest sludrevorne pjat«

Du er fortaler for forelæsningsen som genre. Hvad er baggrunden for det synspunkt?

»Jeg tager udgangspunkt i, at der findes nogle forskellige paradigmatiskke – idealtypiske – genrer, hvoraf forelæsningsen er universitetets oprindelige genre. Jeg mener, at vi har tabt utroligt meget ved, at forelæsningsen er på vej ud. Det betyder ikke, at jeg forestiller mig, at vi bare kan gøre forelæsningsen til den primære undervisningsform under de nuværende rammer. Men jeg mener, at vi skal opøve en højere genrebevidsthed. Forelæsningsen grænser op til foredraget og oplægget. Det er historiske genrer – og så er der det nye, som jeg kalder forelægget. Jeg er optaget af, hvad der sker med autoriteten i disse genrer, og det er i lyset af det, man skal forstå mit forsvar for forelæsningsen.«

Hvad kendetegner forelæsningsen som genre?

»Det er den klassiske genre fra det europæiske universitets oprindelse i 1200-tallet, hvor det afgørende er, at man fore-læste i ordets bogstavelige betydning. Man læste simpelthen op af en bog af den banale grund, at der ikke fandtes ret mange bøger. Når Kant forelæste, bestod det i, at han læste højt af sin egen bog – eller rettere, hans bog bestod af de forelæsninger, han holdt. Derfor var han også autoriteten, og det er et afgørende kendetegn ved forelæsningsen. I forelæsningsen ligger autoriteten og legitimiteten ensidigt hos forelæseren. Du kan ikke forelæse om noget, du ikke ved noget om. Du kan sagtens holde et foredrag om noget, du ikke ved noget om, og du kan også lave et oplæg om noget, du ikke ved noget om. Men i forelæsningsen er der en tydelig autoritet, som er bundet til viden.

»Ved den klassiske forelæsnings havde man automatisk et publikum, der var interesseret i det, man havde at sige. **I dag er vi alt for bange for at kede, for vi skal jo stort set lokke folk til at lære noget.**«

Professor **Lars-Henrik Schmidt**



Hvis du ved bedre end Kant, kan du holde en forelæsning, hvor du gør det bedre end Kant. Det hjælper ikke at sige »man kunne også se det på en anden måde«. For nu er det Kant, der forelæser. Nu er det ham, der fortæller, hvordan verden hænger sammen. Hvis du vil se det på en anden måde, skal du fortælle, hvorfor den måde, du vil se det på, er bedre end den, Kant forelæser om.«

Hvordan adskiller det sig fra de genrer, du holder forelæsningen op mod?

»I foredraget er autoriteten ikke længere bundet til viden. Den er bundet til vækkel-sen. Foredraget skal frigøre ånden, og når du holder et godt foredrag, får du taget til at løfte sig for forsamlingen. Autoriteten er flyttet ud i samspillet mellem foredragshol-deren og forsamlingen. Når du så holder et oplæg – den tredje af genrerne – er autorite-ten flyttet endnu længere ud, idet deltagerne har autoriteten. I modsætning til et foredrag, som kan være en oplevelse, så er meningen med et oplæg ikke en oplevelse. Meningen er oftest, at man skal nå frem til noget. Den helt moderne genre er så et forelæg, for det er det, folk vil have. De kommer ikke og siger: »det var rigtigt, hvad han sagde« eller »nu ved vi bedre«. De spørger: »Hvad kan jeg bruge det til?« Det handler slet ikke om viden læn-gere, og autoriteten er flyttet helt over i den enkelte tilhører. Det afgørende er ikke, om noget er sandt eller falsk, men om det kan bruges til noget – for mig.«

Har de studerende mistet evnen til at koncen-trere sig om forelæsninger?

»Ja, men det gælder i al almindelighed i vores kultur. Folk evner ikke at lytte længere, de evner at snakke. De kan fylde rum ud med deres snak, men de kan ikke samle et rum af viden. Det gælder i øvrigt også en del, som ikke længere er studerende. Jeg har prøvet at holde forelæg, som ikke hænger sammen, men folk opdager det ikke. Hvorfor ikke? De har haft en absence, og så tror de, at det er derfor. Men måske var der faktisk et hul. Folk



»Folk evner ikke at lytte længere, de evner at snakke. De kan fylde rum ud med deres snak, men de kan ikke samle et rum af viden.«

Professor **Lars-Henrik Schmidt**

er bare så vant til at have absencer, at de ikke opdager det. Ved den klassiske forelæsning havde man automatisk et publikum, der var interesseret i det, man havde at sige. I dag er vi alt for bange for at kede, for vi skal jo stort set lokke folk til at lære noget.«

Men er man ikke nødt til at tage hensyn til, at vilkårene har ændret sig, og at der sættes spørgsmålstegn ved vidensautoriteten?

»Så skal man bare ikke kalde det en forelæs-ning, for det har ikke noget med det at gøre.

Vilkårene for at tale har ganske rigtigt æn-dret sig radikalt. Jeg er naturligvis heller ikke interesseret i, at vi vender tilbage til, at man skal høre en mand stå og læse op af sin bog.

Mit bedste bud er, at en universitetslærer i dag bør kunne de forskellige genrer. Men det, de færreste kan, er faktisk at forelæse.«

Hvad kræver det at holde en kvalificeret forelæsning?

»Det handler om stramheden. Og det handler om, at du skal være parat til, at der kan spørges ind til hvert eneste ord. Du skal erkende, at du fortæller om toppen af et isbjerg, men du skal være parat til at supplere den viden, du giver udtryk for, med hele undergrunden. Det er der selvfølgelig mange, der ikke kan. Det kan man ikke, hvis man blev færdiguddannet for 14 dage siden. Men man kan forlange af en erfaren universitets-lærer, at vedkommende har det grundlag af viden at forelæse ud fra.«

Er universiteterne ikke forpligtede til at ind- drage den didaktiske viden om, at de studeren- de lærer bedst ved at arbejde med stoffet frem for at deltage i forelæsninger?

»Når vi hører om alle disse undersøgelser og evidens, så er udgangspunktet altid, at det handler om, at de studerende får mest muligt ud af det. Men det kunne jo være, at universitetet ikke er til for de studerende.

Hvad nu hvis udgangspunktet ikke var, at de studerende skal have mest muligt ud af det, men at der skal genereres mest mulig viden? Desuden må jeg sige, vedrørende al denne evidens. Hvor ved man det fra?! Der er kun ét sted, man kan vide det fra, og det er fra de studerendes evalueringer, og det er det mest sludrevorne pjat, du overhovedet kan møde. Det er en katastrofe, hvor meget de studeren- des evalueringer betyder for tilrettelæggelsen af undervisningen.«

Skal universitetet slet ikke tænke på de stude- rendes udbytte?

»Til dels. Man er bindegal, hvis man ikke tager hensyn til, om det, man laver, virker. Det ville være kynisk. Selvfølgelig vurderer du, hvordan du kan gøre det bedst muligt. Men jeg vil fastholde, at det, man får noget at vide om, når man laver de undersøgelser, der refereres til, er, hvordan de studerende vurde- rer deres udbytte. Ikke hvilke typer af viden, der genereres.« ■



LARS-HENRIK SCHMIDT

Professor i filosofi ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Tilknyttet forskningsprogrammet Pædagogik og filosofi. Tidligere rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet (2000-2007) og leder af forskningscentret Gnosis. Har desuden et omfattende forfatterskab inden for blandt andet socialanalytik.

Gudinden Athene var blandt de første, der praktiserede den: fagdidaktikken. Siden har den stolte disciplin overlevet mangen en elev og underviser. Ekstern lektor FINN HOLST tager os med på **en fagdidaktisk rejse og kaster anker centrale steder i fagdidaktikkens historie fra Homer til folkeskolereform.**

TIDSREJSE I DEN **DIDAKTISKE** BERMUDA-TREKANT



Tag på
en lille
tidsrejse



Af CARSTEN HENRIKSEN

Oldtiden:

VERDENS FØRSTE ELEV OG DØDENS DÆMONER

Ordet didaktik er græsk. Det kommer af *didaktike*, som betyder undervisningskunst, og er afledt af *didaskhein*, som betyder lære, belære, undervise. Og det er da også i den græske oldtid hos **Homer** (800 f.Kr.), vi finder en af de første didaktiske situationer. Lad os give ordet til Odysseus' søn Telemachos:

»Nu da jeg er blevet stor og forstår at lytte til andres råd og vurdering om alt, og mod

gror frem i mit hjerte, vil jeg dog prøve at sende jer dødens dæmoner på halsen.« I Homers epos skruer Telemachos bissen på over for de mænd, der gør kur til hans mor. Didaktik rimer måske ikke umiddelbart på dødens dæmoner, men ikke desto mindre er det herfra, ordet stammer. Telemachos er eleven, der modtager råd og vurderinger fra en lærer – gudinden Athene, der optræder i forskellige forklædninger. Hun belærer ham om noget: Han skal rejse ud og finde ud af, om hans far er i live, og hun instruerer ham i, hvordan han skal gribe sagen an.

Hos Homer møder vi et af de tidligste eksempler i den vestlige kulturhistorie på den model, der har udgjort kernen i didaktisk tænkning – i hvert fald som den har udfoldet sig i Skandinavien og på det europæiske fastland: *Den didaktiske trekant*. Den illustrerer, at al undervisning er betinget af tre grundlæggende relationer, som det er didaktikkens opgave at beskrive: forholdet mellem lærer og elev, mellem læreren og det hun underviser i, og mellem eleven og det han bliver undervist i – undervisningens indhold. Den didaktiske trekant udspringer af antikkens retorik, der beskriver forholdet mellem taler, tilhører og talens indhold.

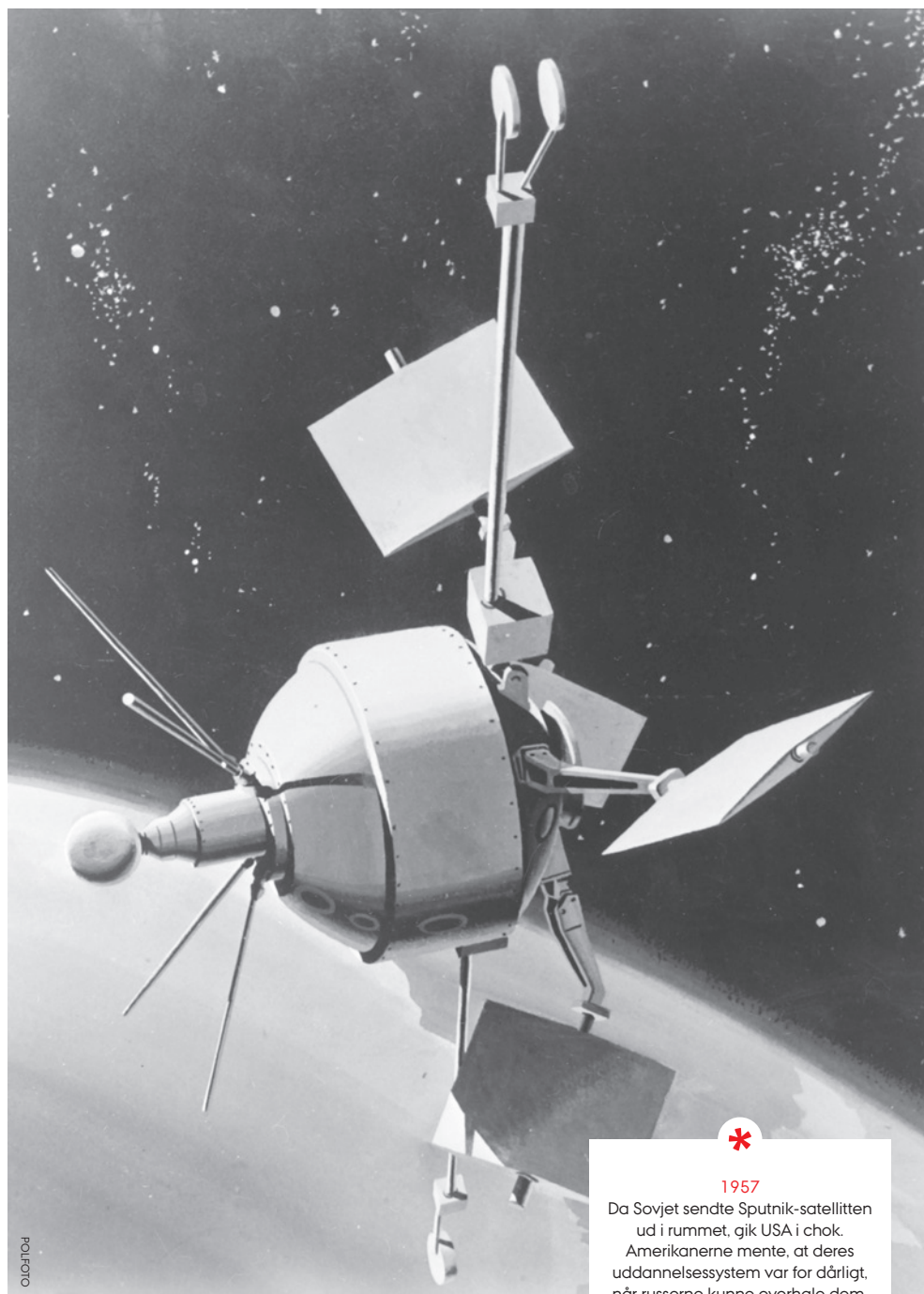


1600-tallet:

DIDACTICA SPECIALIS OG ALLE SKAL LÆRE ALT

Men hvad er egentlig fagdidaktik? Entydige definitioner, som alle kan blive enige om, hænger ikke på træerne. Hvad fagdidaktik skal beskæftige sig med og hvorfor, har naturligvis ændret sig historisk, men selv i en nutidig kontekst afhænger svaret af, hvem man spørger. Man kan desuden ikke tale om fagdidaktik, uden at begrebet om almendidaktik spiller med. Hvad forholdet er mellem de to begreber, er også til løbende forhandling i de didaktiske forskningsmiljøer.

Allerede i begyndelsen af 1600-tallet skelner den tyske teolog og filolog **Christoph Helwig** (1581-1617) mellem 'didactica



1957

Da Sovjet sendte Sputnik-satellitten ud i rummet, gik USA i chok. Amerikanerne mente, at deres uddannelsessystem var for dårligt, når russerne kunne overhale dem.

generalis' og 'didactica specialis'. Fagdidaktikken er i den forståelse et eksempel på en specialiseret didaktik, der beskæftiger sig med de enkelte fags didaktik ud fra den forudsætning, at forskellen mellem fagene har afgørende betydning for, hvordan man griber undervisningen i dem an. Typisk skelner fagdidaktikken mellem skolefag og basisfag, dvs. videnskabelige eller kunstneriske fag på universiteter, musikkonservatorier, kunstakademier osv. eller bestemte praksisformer i samfundet.

Finn Holst er ekstern lektor og videnskabelig assistent i fagdidaktik på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Han peger på, at en af fagdidaktikkens opgaver er at

beskrive, hvordan man kan omsætte indhold fra basisfag til undervisning i et skolefag.

»I den fagdidaktiske teori møder man forskellige betegnelser for disse komplicerede omsætningsprocesser: transformation, didaktisering, rekontekstualisering osv. De er alle udtryk for, at det, der traditionelt kaldes nedsivningsdidaktik – forestillingen om, at indhold fra et basisfag blot siver ned i skolefaget i forenklet form – er problematisk,« siger han.

Hvad ikke alle kan lære, skal ingen lære. Uanset om Ritt Bjerregaard i sin tid sagde de berygtede ord eller ej, vender de ambitionen i den tjekkiske præst og pædagogiske tænker **Johann Amos Comenius'** (1592-1670) bane- >

brydende værk 'Didactica Magna' fra 1657 på hovedet. Hos Comenius beskriver didaktikken nemlig kunsten at lære alle alt.

»Comenius' værk er et opgør med, at uddannelse var for de få – de adelige og andre privilegerede. Han argumenterede for, at uddannelse skulle almengøres. Men det betød ikke kun, at uddannelse skulle udbredes til alle, men også, at alle skulle uddannes i det alment gældende,« siger Finn Holst.

'Hvad', 'hvordan' og 'hvorfor' lyder didaktikkens tre grundspørgsmål til undervisningen. Og Comenius besvarer altså 'hvad' med 'alt' – underforstået alt, der er værd at vide for alle, fordi det gælder for alle. Men forestillingen om, at man kan lære alle alt, krakelerer i begyndelsen af det 20. århundrede. Spørgsmålet om undervisningens 'hvad' må besvares anderledes.

»Endnu omkring år 1900 kunne man finde på at skrive en bog, der på 90 sider foreskrev alt det, man skulle lære i skolen. Men i takt med at viden specialiseres og forskningen eksploderer i det 20. århundrede, bliver lærestoffet uoverskueligt. Den tysk-skandinaviske didaktik får fokus på, at man gennem professionalisering af læreruddannelsen må klæde læreren på til selv at foretage en begrundet udvælgelse af undervisningsindhold,« siger Finn Holst.



1800:

DIDAKTISK JERNTÆPPE MELLEM EUROPA OG USA

Didaktik er først og fremmest en kontinentaleuropæisk disciplin med stærkt fodfæste i Tyskland og Skandinavien og forankret i en ånds- og humanvidenskabelig tradition, bl.a. med sit fokus på dannelse som undervisningens egentlige mål og det, der er almengyldigt 'værd at vide' for alle, som undervisningens indhold. Denne idealistisk-spekulative ansats ligger langt fra didaktikken i den angloamerikanske verden, hvor man i øvrigt slet ikke taler om didaktik – højest i den nedladende betydning, der er knyttet til ordet 'didactics' som en belærende og docerende undervisningsform.

I stedet taler man om curriculum. Undervisningens indhold er ikke til didaktisk diskussion. Der er et curriculum, der skal læres, og den videnskabelige opgave er at udvikle de i objektiv forstand mest effektive undervisningsmetoder.

Skillelinjen mellem europæisk og angloamerikansk didaktik kan føres tilbage til den tyske filosof og psykolog **Johann Friedrich Herbart** (1776-1841), der omkring 1800 udviklede den første systematiske didaktik på videnskabeligt grundlag.

»Herbart baserer didaktikken på sine egne psykologiske teorier om bl.a., hvordan man engagerer eleverne. Den filosofiske dimension hos Herbart videreudvikles i den dannelseseoretiske europæiske didaktik, mens hans psykologiske idéer falder i smag hos amerikanerne,« forklarer Finn Holst.

Da Sovjet i 1957 sendte Sputnik-satellitten ud i rummet, gik USA i chok.

»Amerikanerne konkluderede, at når russerne kunne gøre noget, USA endnu ikke kunne, måtte det være, fordi det amerikanske uddannelsessystem var for dårligt. Den psykologiske tilgang, man havde arvet fra Herbart, blev omdrejningspunktet for den omfattende opgradering af uddannelsessystemet, der blev sat i værk. Men fokus var på at udvikle effektive undervisningsmetoder, så eleverne bedre kunne lære curriculum,« fortæller Finn Holst.

Med den amerikanske pædagogiske psykolog **Lee S. Schulmans** (1938-) begreb om 'pedagogical content knowledge' fra 1986 indvarsles imidlertid et opgør med det angloamerikanske fokus på metode og dets manglende didaktiske refleksion over undervisningsindhold og curriculum.

Sideløbende hermed begynder den europæiske didaktik i anden halvdel af det 20. århundrede at nedtone de spekulative og idealistiske dimensioner og i stedet knytte de didaktiske refleksioner til samtidens udfordringer og forankre dem i empiri. I 1962 holdt den tyske pædagog **Heinrich Roth** (1906-1983) en forelæsning om 'den realistiske vending i den pædagogiske forskning', der fik stor indflydelse på den tysk-skandinaviske didaktik med sin betoning af empiri.

»I både den angloamerikanske og den kontinentaleuropæiske verden har man leget snøven på et ben. Uafhængigt af hinanden finder de begge ud af, at der er et andet ben, man er nødt til at tage i brug for at stå godt. Groft sagt finder europæerne ud af, at de må forpligte sig mere på empirien, mens amerikanerne finder ud af, at de må tage indholdsdimensionen op til overvejelse,« siger Finn Holst.

Wolfgang Klafki



1950:

DANNELSE SOM MÅL

Målet med Athenes belæring af Telemachos er dannelse – at han modnes og ikke blot indser, hvad der er rigtigt at gøre, men også får mod til at gøre det.

Dannelse er et centralt begreb i den europæiske didaktiks historie, Forestillingen om, at eleven ikke blot skal lære et bestemt lærestof, men skal blive et dannet menneske – at undervisningens mål er at danne eleven som menneske – bærer en stor del af den pædagogiske og humanistiske tænkning fra 1800-tallet og frem.

Den tyske didaktiker og dannelsesstøtter **Wolfgang Klafki** (1927-) har haft stor indflydelse på tysk og skandinavisk didaktik med sine teorier fra 1950'erne om formal, material og kategorial dannelse og sit begreb om den dobbelte åbning i undervisningen – at stoffet åbnes for eleven, og eleven åbnes for stoffet.

»Klafkis tidlige didaktiske teorier blev dog kritiseret for at være til festlige lejligheder, men vanskelige at anvende i praksis. Klafki har siden omformet sine teorier til det, han kalder en »kritisk-konstruktiv« didaktik, der bliver samfundsrelevant ved at arbejde med »epokal-typiske« problemstillinger« siger Finn Holst.

1960:

TREKANTEN DER BLEV FOR FIRKANTET

Den didaktiske trekant med elev, lærer og undervisningsindhold bliver i fagdidaktikkens nyere historie vejet og fundet for let. For den didaktiske trekant er for firkantet til at begribe det væv af komplekse faktorer, der spiller ind i undervisningen.

»Den didaktiske trekant er en forsimpning. Den bygger på en idé om, hvordan vi kan tænke os til, hvad de centrale ting i undervisningen er. I moderne fagdidaktik går det galt

for trekanten. Med den realistiske vending i 1960'erne afløses den af forskellige relationsmodeller, der bl.a. bygger på empirisk klasserumsforskning,« siger Finn Holst.

For når man først går i gang, ruller lavinen af ting, didaktikken må tage højde for. En lærer underviser en elev i et emne i et bestemt fag i en skole. Samfundet ønsker, at elevens skolegang præger ham på en bestemt måde og giver ham bestemte faglige færdigheder og personlige kompetencer. Læreren har planlagt undervisningen ud fra nogle målsætninger og gennemfører den på en bestemt måde med et bestemt formål for øje. Undervisningen foregår i en bestemt social kontekst med institutionaliserede kommunikations- og adfærdsformer. Eleverne har nogle bestemte forudsætninger for at lære det, der undervises i – eller mangler dem. Har eleven lært det, han skulle? Hvilken effekt har undervisningen haft, og hvordan vurderer man det? Og så videre.

I sin klassiske form er den didaktiske trekant altså snarere en Bermuda-trekant, hvor en række afgørende dimensioner af undervisning kan forsvinde sporløst. Fagdidaktikkens nyere teorihistorie er derfor historien om, hvordan forskellige modeller afløser hinanden i nye forsøg på at indfange og beskrive undervisningssituationen.

En af de relationsmodeller, der har haft størst indflydelse i tysk-skandinavisk didaktik er den såkaldte Berliner-model, i første omgang udviklet af den tyske pædagogiske forsker **Paul Heimann** (1901-1967). Modellen udpeger fire typer beslutninger, deres forudsætninger og de relationer, de indgår i: indhold/tema, medier/læremidler, metode og intention/mål med undervisningen. Her skal lærerne træffe didaktiske valg. Der er dog ikke tale om frie valg, for valgene påvirkes af en række faktorer, bl.a. personlige og socio-

kulturelle forhold hos lærer og elever samt de institutionelle betingelser.

»Heimann går den empiriske vej. Han ser på, hvilke didaktiske beslutningsprocesser, der reelt er på færde i undervisningen. Berlinermodellen har været afsæt for en række andre relationsmodeller« siger Finn Holst.

2014:

EN FAGDIDAKTISK SKOLEREFORM?

Spørgsmålet om undervisningens indhold og mål er et af de vanskeligste i didaktikken, mener Finn Holst.

»Vi ser aktuelt herhjemme med læseplaner og fælles mål, hvordan der detaljeret foreskrives, hvad eleverne skal kunne. Området er et kampfelt, fordi der er knyttet en masse samfundsmæssige og politiske værdier til de centrale didaktiske spørgsmål om, hvad man skal lære i skolen, hvorfor man skal lære det, og at eleverne faktisk lærer det,« siger Finn Holst.

Udgangspunktet for fagdidaktikken herhjemme har været, at det måtte være op til lærerne med udgangspunkt i konteksten at udvælge og udvikle undervisningsindhold: hvad er det for elever, jeg har med at gøre, hvordan differentierer jeg min undervisning, hvordan er den institution, min undervisning foregår i, hvilke samtidige problemstil-

linger spiller ind på mit valg, og hvordan opnår jeg på den baggrund den bedste læring for alle?

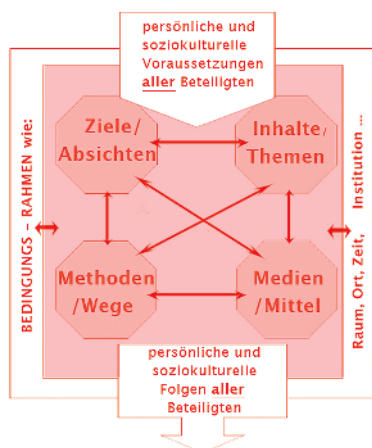
»Men i det øjeblik man indfører målstyret undervisning og skal fokusere på, hvordan man mest effektivt opnår målene, får didaktikken fokus på metode. Det er et brud med den europæiske tradition for at se formål og indhold som didaktikkens vigtigste spørgsmål. Kan man imidlertid kombinere de to tilgange, vil meget være vundet. Der er særlige gode forudsætninger her hos os i det skandinaviske område for at realisere at didaktik og curriculum mødes, fordi vi har tilknytning til begge traditioner. At tænke og praktisere didaktik i sådan en udvidet forståelse vil være en stor gevinst, men også en udfordring for lærerne. Det kræver øget professionalisering understøttet af empirisk forskning. Så der er brug for fagdidaktik og fagdidaktisk forskning,« slutter Finn Holst. ■



FINN HOLST

Finn Holst er ekstern lektor og videnskabelig assistent ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Han er tilknyttet forskningsprogrammet for fagdidaktik og har bl.a. beskæftiget sig med musikfagets didaktik.

Berliner-model udviklet af Paul Heimann



2014
Hvorfor og hvad skal eleverne lære, og lærer de det rent faktisk?
Didaktikken er fortsat et kampfelt.



FAGDIDAKTIK

Brug fagdidaktikken som kompas

Folkeskolereform, færdigstrikkede undervisningskoncepter og læreplaner i daginstitutioner stiller store krav til lærere og pædagogers didaktiske kompetencer.

En forskningsbaseret fagdidaktisk uddannelse styrker dit analytiske og kritiske blik på didaktikken og klæder dig på til selvstændigt og i samarbejde med andre at udvikle dit fag og navigere undervisning og læring i mål.

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) udbyder en række fagdidaktiske uddannelser:

- Kandidatuddannelsen i didaktik - dansk
- Kandidatuddannelsen i didaktik - matematik
- Kandidatuddannelsen i didaktik - musik
- Kandidatuddannelsen i didaktik - materiel kultur
- Masteruddannelsen i læse- og skrivedidaktik
- Masteruddannelsen i daginstitutions- og indskolingsdidaktik
- Masteruddannelsen i dansk som andetsprog
- Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog

Læs om uddannelserne på edu.au.dk/uddannelse

INSTITUTLEDER HANNE LØNGREEN SKIFTER JOB

Hanne Løngreen stopper som institutleder for Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Lektor Claus Holm (ph.d.), der er viceinstitutleder for forskning, er udnævnt til konstitueret institutleder frem til sommeren 2015. Hanne Løngreen tiltræder 1. december 2014 en stilling som institutleder for Institut for Kommunikation, Virksomhedsstudier og Informationsteknologier på Roskilde Universitet. Hanne Løngreen tiltrådte som institutleder den 1. juli 2011 og har i løbet af sin ansættelse lagt et stort arbejde i at få implementeret den række af organisationsændringer, Aarhus Universitet har været igennem, på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).

FORMIDLINGS- PRIS TIL PROFESSOR NING DE CONINCK-SMITH

Professor Ning de Coninck-Smith modtager Aarhus Jubilæumsfonds Forskningsformidlingspris. Alt er historie, og alt kan blive til historie. Banalt måske, men den holdning til historieskrivningen var langt fra almindelig, da Ning de Coninck-Smith som nyuddannet historiker for 30 år siden begyndte på sin forskerkarriere. For Ning de Coninck-Smith var og er det vigtigt at skrive historien nedfora.

»Min ambition er at vægte den hverdag, der ellers ofte bliver skrevet ud af historien.« forklarer professoren fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) ved Aarhus Universitet. Hun er initiativtager til årets store jubilæumsarrangement skole200, der fejrer skolens 200 års jubilæum blandt andet ved at formidle vedkommende skolehistorie på alle klassetrin.

»Vi spiller på alle tangenter, og så bliver det historiefremstilling, når den er bedst.« fastslår Ning de Coninck-Smith, der gennem årtier har gjort historien levende i den offentlige debat om børn, deres skolegang og opvækst. Med sin tilgang til historien har professoren fået et stort publikum, og Aarhus Universitets Jubilæumsfond hylder hende altså i år med sin Forskningsformidlingspris.

→ **Læs mere** på: <http://www.au.dk/aarsfest/aarsfest-2014/aarhus-universitets-jubilæumsfonds-forskningsformidlingspris/>

KORT NYT



Laura Gilliam ER UDPEGET TIL RÅDET FOR ETNISKE MINORITETER

Socialminister Manu Sareen har valgt at styrke Rådet for etniske minoriteter med nye, kompetente medlemmer. Lektor Laura Gilliam fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) er blandt dem. Rådets primære opgave er at rådgive ministeren, så han får de bedst mulige forudsætninger for at træffe politiske valg om aktuelle problemstillinger på integrationsområdet. Rådet, der har eksisteret i forskellige former siden 1983, skal desuden selv sætte relevante problemstillinger på den integrationspolitiske dagsorden. Med de nye medlemmer og en ny struktur for udvalget håber socialministeren at skabe de bedste forudsætninger for at træffe kvalificerede beslutninger med input fra dem, der har integration helt inde på livet.

MORTEN NISSEN ER TILTRÅDT SOM PROFESSOR MSO

Brugerdrevne standarder og pædagogisk ledelse: Skræddersyede teknikker, prototypiske fortællinger – og kultiverede følelser. Det er titlen på den tiltrædelsesforelæsning, Morten Nissen holdt på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) den 22. oktober. Forelæsningen belyser, hvordan hele den offentlige sektor omformer organisationer gennem dialog med brugere og ved brug af standarder. Hvordan hænger de to tendenser sammen? Og hvad betyder de i en praksis, som er rettet mod at udvikle mennesker – altså i pædagogisk praksis?

→ **Hør og se hele forelæsningen** på edu.au.dk



HVAD SKER DER PÅ UNIVERSITETET?

Se kalender **side 35**

PH.D.-AFHAND- LINGER FRA INSTITUT FOR UDDANNELSE & PÆDAGOGIK

1

SOCIAL OG SUNDHEDSASSISTENTER I SUNDHEDSVÆSENET

Af **Jonna Gintberg Jensen**

Sundhedssystemets funktioner og ydelser forandres kontinuerligt, og det medfører, at arbejdsopgaverne ændrer karakter. Fx ændrer det sig, hvilke ydelser de forskellige faggrupper udfører. De første social- og sundhedsassistenter så dagens lys i 1992 og har især siden år 2000 overtaget flere og flere af sygeplejerskernes tidligere opgaver. Den proces har stillet store krav til assistenternes kompetenceanvendelse og -udvikling og har ført til drøftelser af hvilke opgaver, de kan og skal varetage nu og i fremtiden. Assistenterne selv har ikke deltaget i drøftelserne af og beslutningerne om ændringerne af deres opgaver og varetagelsen af dem. Der har heller ikke tidligere forskningsmæssigt været fokus på assistenterne. Det har Jonna Gintberg Jensen lavet om på med sit ph.d.-projekt, der undersøger: 'Hvordan assistenterne selv iagttager kompetenceanvendelse, kompetenceudvikling og opgaveflytning i hospitalsregi i fire medicinske afdelinger på et universitetshospital.'

2

ELEVATTITUDER PÅ ERHVERVSUDDANNELSERNE

Af **Louise Veje Hvitved**

Når man er elev på teknisk skole, forholder man sig til og tilegner sig de normer, forventninger og krav, som man møder på sin erhvervsuddannelse. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at eleverne tilegner sig særlige attituder. Disse kan være mere eller mindre passende. For at blive betragtet som en potentiel fagperson eller »en rigtig erhvervsuddannelseselev« skal eleven fremvise en passende attitude. Netop elevernes attituder kommer dermed til mere eller mindre direkte at influere på, om eleverne fastholdes i uddannelserne. Louise Veje Hvitved undersøger i sit ph.d.-projekt, hvilken betydning erhvervsskoleelevers attituder har for, om de gennemfører eller falder fra deres erhvervsuddannelse. Undersøgelsen er gennemført på hhv. en frisør-, mekaniker- og bygningsmaleruddannelse.

Alle afhandlinger udlånes på
AU Library, Campus Emdrup (DPB).



HVAD OPTAGER FORSKEREN?

Den ensomme forsker i elfenbenstårnet hører fortiden til. I dag skal forskerens viden ud i verden til dem, den berører. Men hvad berører forskeren? Asterisk stiller i hvert nummer spørgsmålet til en forsker – denne gang til **Grethe Kragh-Müller**.



»DET ER IKKE MEGET MAGT, BØRNENE HAR FÅET«

Idéen om at danske børn bestemmer for meget, og at deres forældre er curlingforældre, er en myte. **Faktisk bestemmer børn ikke særlig meget i en hverdag fuld af faste spisetider, sengetider og legepladstider.** Det mener **GRETHE KRAGH-MÜLLER**, der har arbejdet med børn i 40 år som psykolog, forsker og konsulent.

Fortalt til **KNUD HOLT NIELSEN**

VERDEN TIL FORSKEL

Jeg har lige været i Australien til den årlige ISCAR konference (The International Society for Cultural and Activity Research). I Australien har de fået en helt ny lovgivning med tre hovedoverskrifter, som er meget væsentlige i forhold til udvikling af daginstitutioner: *Being – Belonging – Becoming*. Barnet har ret til at have en barndom, men barnet skal også have mulighed for at udvikle sig og få de færdigheder, der er nødvendige for at begå sig i samfundet. Og så er det vigtigt for barnet at høre til og føle sig som en del af en gruppe.

Kultur betyder mere, end man tror inden for daginstitutionsområdet. Der er nogle me-

get markante forskelligheder, når man ser på institutioner på tværs af landegrænser. Det, vi i Danmark synes, er rigtig godt at gøre, synes de ikke nødvendigvis i et andet land. Sidste år besøgte jeg Kina, hvor de har fået en ny lovgivning på området, som blandt andet fastslår, at der ikke må være voksenmøbler i børnehaver, men kun børnemøbler, fordi det hele skal være tilpasset børnene. Ser du på en dansk daginstitution, så er der de fleste steder voksenmøbler over hele linjen.

Da jeg besøgte dagtilbud i USA, var der en radikalt anderledes tilgang til børns følelser og følelsesliv, som sprang i øjnene. Hvis et barn i en amerikansk børnehave bliver ked af det over, at det f.eks. ikke må være med, så kan det få lov til at sidde på en stol, indtil det er faldet til ro. Opfattelsen er, at hvis man går

hen til barnet, når det er ked af det, så lærer man barnet, at det bare skal græde, så kommer de voksne løbende. Herhjemme ville vi jo sige, at hvis et barn bliver vred eller ked af det, så skal den voksne *netop* være der for at støtte barnet i at regulere sine følelser, så barnet efterhånden bliver bedre til at håndtere sit eget følelsesliv, for hvis barnet overlades til sig selv, så er det sværere at lære.

Selv her i Norden er der store forskelle – mellem Norge og Danmark på den ene side og Sverige på den anden. Hele psykologien i svenske børnehaver er meget mere traditionel psykodynamisk og mere 'fast'. Der er nogle bestemte måder at gøre tingene på og andre måder, man taler om det på.

REDSKAB TIL AT MÅLE KVALITET

Jeg har lige afsluttet projektet Kvalitet i Daginstitutioner. Det har været et af udgangspunkterne for udviklingen af KIDS – et forskningsbaseret redskab til vurdering og udvikling af kvalitet i daginstitutioner, som Charlotte Ringsmose og jeg har udviklet i samarbejde med Ditte Winther-Lindquist og Lone Svinth og pædagoger og konsulenter i Slagelse Kommune.

Det er meget tydeligt at mærke eller se, når man træder ind i en daginstitution, om det er et godt sted at være for børn. Men hvad er det egentlig, man kigger efter? Det har vi forsøgt at samle i redskabet KIDS. Vi har også taget udgangspunkt i, at der er nogle gode traditioner i dansk daginstitutionsliv, som er vigtige at holde fast i, så vi kan ikke bare importere nogle af de vurderingsredskaber, der er lavet i udlandet, ind i en anden samfundsmæssig kontekst og anden kultur.

Der bliver målt og testet meget på børn i dag, men hvis man vil vurdere kvaliteten af en børnehave for at udvikle den, så er det nødvendigt at måle og vurdere kvaliteten i omgivelserne. Både de fysiske faciliteter og de voksne pædagogers ageren.

Pædagogerne skal kunne udvikle deres praksis og vurdere sig selv med hjælp af KIDS-redskabet. Kvaliteten i daginstitutioner bliver højere, når pædagoger har viden om børns udvikling, fordi de så bedre kan tilrettelægge dagligdagen, så den er relevant for børnene. Derfor har vi indbygget hele den teori og den forskning, som redskabet er udviklet på baggrund af, så pædagogerne kan gå ind og læse om den teori, som ligger bag. Hvis nu et barn f.eks. skal udvikle følelsesmæssige færdighe-



COLOURBOX



SE MIG

Børn er begyndt at sige, hvad de mener. De vil gerne høres, og de er ikke bange for voksne.

der, hvad handler følelsesmæssige færdigheder så om, og hvordan kan man arbejde med det? Hvad ved vi fra forskningen om gode fysiske læringsmiljøer for børn? Vi ved f.eks., at det er nødvendigt, at rummet er delt op, så de børn, der løber frem og tilbage, ikke er oveni dem, der sidder og leger fordybet i rolleleg, for så går begge dele i stykker.

MYTEN OM CURLINGFORÆLDRE

Jeg har arbejdet med børn som psykolog, forsker, underviser og konsulent igennem 40 år. Jeg synes, børn er enormt skægge og søde og sjove og livgivende. De kan simpelthen komme med så mange oplysninger til os, som vi kan lære noget af. Og så synes jeg, det er enormt spændende at se, at når det lykkes at forandre noget i børnenes omgivelser, så kan børn, der ellers har det svært, få det rigtig godt igen.

Når man hører om moderne børn, så bliver de tit fremstillet som særligt umulige og grænseløse, og deres forældre bliver beskrevet som 'curlingforældre', der ikke opdrager deres børn. Vi har rigtig mange diskurser om børn og deres forældre, som er blevet til, fordi nogle har sagt det, og så har andre gentaget det. Når det så er blevet sagt tilpas mange gange, så tænker mange, 'sådan er det nok'. Men det holder ikke, der findes ikke nogen

seriøs forskning, der påviser, at moderne børn skulle være særlige curlingbørn, eller at deres forældre over en bred kam er curlingforældre. Det er medieskabte diskurser, som ikke bliver mere rigtige af at blive gentaget konstant.

Men det samfund, som børn vokser op i, har ændret sig, og det stiller andre opdragelsesmæssige krav til både forældre og børn. Vi er gået fra et industrisamfund, hvor børn blev autoritært opdragede og helst ikke skulle tænke for meget selv, til et samfund, hvor børn skal inddrages. Børn skal kunne udvikle helt andre færdigheder for at kunne begå sig i samfundet i dag. Dermed bliver de relationer, vi har til dem, også anderledes og meget mere komplekse.

Det er meget nemmere at være autoritær i forhold til et barn. Det har selvfølgelig nogle u hensigtsmæssige konsekvenser for børnene, men det er mere entydigt for de voksne. Vi oplever i dag børn, der er begyndt at sige, hvad de mener, som gerne vil høres, og som ikke er bange for de voksne. Så er der nogle, der mener, det er et udtryk for, at de er uopdragne, egocentrerede 'curlingbørn', og jeg ved ikke hvad. Men der er faktisk ikke belæg for det. Hvis man i virkeligheden ser på, hvor meget børn har indflydelse på og kan bestemme i deres liv, så er det meget begrænset.

Børn kan ikke selv bestemme, hvornår de skal op om morgenen, eller hvornår de skal afleveres – det skal de, når far og mor skal på arbejde. I daginstitutionen er det i vid udstrækning pædagoger, der tilrettelægger

det hele. Børn har *nogen* indflydelse, men jo ikke på alting. De spiser, når alle spiser, og de skal stå på legepladsen mellem 12 og 14 de fleste steder. I regn og sne og slud, uanset om de hader det eller fryser. Så skal de være der, indtil far og mor henter dem, og når de kommer hjem, skal der gøres en hel masse, indtil de skal i seng osv. Det er ikke meget »magt«, de har fået.

I dag er moderne forældre mere reflekterende og tænkende og overvejende i forhold til deres børn. De gør et stort stykke arbejde for at have det godt med dem. Selvfølgelig er der da – lige-som der altid har været – forældre, der får sagt 'ja' for meget, og forældre, der får sagt 'nej' for meget, men det har næppe ændret sig så meget. Tværtimod tror jeg faktisk det, der er sket, er en god ting. Godt for børnene og godt for de voksne og godt for vores fremtid. ■



GRETHE KRAGH-MÜLLER

Lektor i børnepsykologi ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Klinisk autoriseret psykolog samt supervisor i Børnepsykologi på specialistniveau. Hun forsker i børns hverdagsliv og kvalitet i daginstitutioner og står bag en lang række udgivelser om disse emner. Sammen med en række kolleger har hun gennem projektet Kvalitet i daginstitutioner udviklet værktøjet KIDS, som er et redskab til at vurdere og udvikle kvalitet i daginstitutioner.

I hvert nummer stiller Asterisk skarpt på et aktuelt forskningsprojekt fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Denne gang handler det om projektet **International Computer and Information Literacy Study – ICILS 2013**.



DIGITALE ELEVER ER KNAK SÅ INDFØDTE

Danske elever klarer sig godt i ICILS 2013 – en international undersøgelse af elevers computer- og informationskompetencer. **Men undersøgelsen udfordrer samtidig forestillingen om de digitale indfødte, der mestrer internettet.** Faktisk kan eleverne alt for lidt.

Af CAMILLA MEHLSSEN

På tærsklen til det nye årtusinde dukkede en ny mennesketype op: den digitale indfødte. Det var mennesket, der voksede op med computere og internettet som en naturlig del af livet og derfor talte det digitale sprog som en indfødt. Spilforskeren Marc Prensky lancerede begrebet 'digital indfødt' i 2001, og det har siden haft stor betydning for forståelsen af it i uddannelsessystemet.

Men er børn og unge i dag vitterlig kompetente computerbrugere? Og hvad vil det egentlig sige at kunne tale det digitale sprog? En ny omfattende undersøgelse giver et helt nyt perspektiv på forestillingen om de digitale indfødte. Den internationale komparative undersøgelse *International Computer and Information Literacy Study – ICILS 2013* – er de digitale kompetencers svar på PISA og måler

»Tekster er ofte produceret af nogle, der skal tjene penge på det. **Eleverne skal op på niveau 4 for rigtigt at kunne gennemskue kommercielle interesser, og det er der blot 2 % af eleverne, der er.**«

Lektor **Jepp Bundsgaard**

8.-klasse-elevers computer- og informationskompetencer i 21 lande, deriblandt Danmark.

Lektor Jepp Bundsgaard fra Institut for Uddannelse og Pædagogik er leder af den danske del af undersøgelsen.

»Den simple forestilling om, at de unge bare kan it og er digitale indfødte, fremgår ikke af resultaterne i ICILS. Eleverne er ikke super dygtige digitale indfødte. Man snakker så meget om de produktive elever. Men det bliver udfordret i undersøgelsen. Eleverne bruger kontorprogrammer, mens de sjældent eller aldrig bruger mere avancerede programmer. Og der er nærmest ingen, der kan programmere,« siger Jepp Bundsgaard.

Danske elever i toppen

Mere om myten om de digitale indfødte om et øjeblik. Først til en positiv nyhed for den danske skole: ICILS 2013 viser, at danske elever ligger i toppen målt på computer- og informationskompetence sammenlignet med de andre lande i undersøgelsen. Kun elever i Tjekkiet klarer sig signifikant bedre end de danske, mens en række andre landes elever ligger på samme niveau (Australien, Holland, Norge, Polen, Sydkorea samt Ontario-pro-

vinsen i Canada). Danske elever har generelt meget lang erfaring med at bruge computere, og de oplever den brugt meget i skolen i forhold til eleverne i de andre deltagende lande. Det går således godt med integrationen af it i undervisningen i Danmark.

De danske lærere er tilsyneladende også klædt godt på til at tilrettelægge undervisning med integration af it. ICILS 2013 viser, at danske lærere er blandt de mest positivt indstillede over for it i undervisningen og blandt de lærere, der i størst omfang integrerer it i den daglige undervisning. Så godt som alle danske lærere er i stand til at bruge it til hverdagsbrug; blandt andet kan de skrive i et tekstbehandlingsprogram, bruge internettet til onlinekøb og finde nyttige materialer på nettet. 93 % af lærerne kan tilrettelægge undervisning, hvor eleverne bruger it, og resten vil kunne finde ud af det.

Danmark er et af de lande med klart højest udbredelse af it i form af computere, interaktive 'tavler' og adgang til undervisningsmateriale. Ingen skoler i Danmark bruger ikke computere.

I det hele taget tegner ICILS 2013 et billede af en vældigt teknologibejstret nation, ikke kun i skolesystemet, men i særdeleshed også på hjemmefronten: Over 95 % af eleverne har mere end tre computere og/eller tablets i hjemmet, og danske elever har i gennemsnit fem computere/tablets derhjemme. Dermed står den danske skole ikke i en digital kløft, forstået på den måde at praktisk taget alle elever har adgang til internettet i hjemmet.

»Danmark ligger altid i top 5 i it-parathed i forskellige undersøgelser. ICILS viser også, at Danmark er et dimseglad og it-parat land. Vi er i hvert fald ikke bagefter, hvad det angår. Jeg kan ikke svare på, om det er godt eller skidt, men jeg kan sige, at den digitale kløft er væk på *hardware*-siden. Man har frygtet, at computeren skaber et A- og et B-hold, men kløften er der ikke målt på antallet af dimser,« siger Jeppe Bundsgaard.

Kløften er i dag på elevernes kompetencer, hvor man kan spore forskelle.

»Vi kan stadig se en digital kløft på elevernes kompetencer, og det er bl.a. en kløft, der er socioøkonomisk betinget. Desuden er der stadig grupper af børn – både drenge og piger – der ikke synes, de er særligt gode til it, og mange interesserer sig ikke videre for computere,« siger han.

Eleverne kan for lidt

Faktisk klarer ganske mange elever sig ikke så godt, som man kunne ønske sig i dag – og de er meget langt fra forestillingen om den



HVAD BRUGER ELEVERNE COMPUTERE TIL?

Langt den største gruppe af danske elever, **46 %**, ligger på **kompetenceniveau 2**. Disse elever kan anvende computeren som kilde til information, kan lokalisere og udvælge information og bruge denne i egne produkter. De har en vis kontrol over layout og formatering af tekst og billeder og en opmærksomhed på at beskytte elektroniske oplysninger.

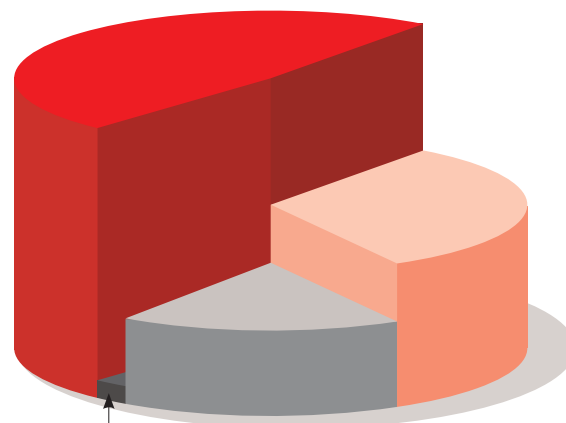
Den næststørste gruppe af danske elever, **30 %**, ligger på **kompetenceniveau 3**. Elever på dette niveau kan på egen hånd søge efter, lokalisere og udvælge relevant information samt redigere og skabe digitale produkter på baggrund af den information, de har udvalgt.

Og de kan forholde sig til information i forhold til partiskhed, præcision og pålidelighed.

Omkring 17 % af de danske elever ligger på **kompetenceniveau 1**. De er i stand til med støtte at tilgå filer og udføre rutinepræget redigering af tekst og layout og har øje for, at andre kan få uautoriseret adgang til og misbruge oplysninger.

Blot 2 % af de danske elever er på **kompetenceniveau 4**. De kan kontrollere og

evaluere de kilder, de møder, er opmærksomme på modtagere og formål, når de søger information. De udvælger den information, de skal bruge, på baggrund af sammenhæng og tilpasser layout og formatering til sammenhæng. De er opmærksomme på kommercielle sammenhænge, på ophavret og intellektuel ejendom.



KOMPETENCENIVEAU 4

2%

- Kompetenceniveau 1
- Kompetenceniveau 2
- Kompetenceniveau 3
- Kompetenceniveau 4



ICILS

2013

International Computer and Information Literacy Study (ICILS) er en international undersøgelse gennemført af den internationale forsknings sammenslutning *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.

ICILS undersøger elever i 8. klasses computer- og informationskompetence (CIK) og har til formål at forstå nogle af de sammenhænge, den udvikles i. ICILS er det første internationale forskningsstudie, der fokuserer på elevers tilegnelse af computer- og informationskompetencer (CIK). ICILS 2013 har udviklet et nyskabende instrument til at måle CIK. Målingen foregår gennem en autentisk, computerbaseret test.

Hvad er CIK?

ICILS defineres computer- og informationskompetence som »et individs evne til at anvende computere til at undersøge, skabe og kommunikere med henblik på at deltage effektivt derhjemme, i skolen, på arbejdspladsen og i samfundet« (Fraillon, Schulz og Ainley, 2013).



Om datamaterialet bag ICILS 2013

21 lande har deltaget i ICILS 2013, deriblandt Danmark. ICILS-forskerne har indsamlet data fra næsten **60.000** elever på mere end **3.300** skoler fra **21** lande eller uddannelsessystemer inden for enkelte lande. Eleverne er typisk i 14-årsalderen. Disse elevdata blev suppleret af data fra næsten 35.000 lærere på de respektive skoler og af kontekstrelateret data fra skolers it-koordinatorer, ledere og de nationale forskningsinstitutioner.

I Danmark deltog 1.767 elever, 728 lærere, 92 skoleledere og 92 it-koordinatorer fra 110 skoler. Institut for Uddannelse og Pædagogik

ICILS-deltagelse i Danmark:

ELEVER
1.767

LÆRERE
728

SKOLELEDERE
92

IT-KOORDINATORER
92

SKOLER
110



(DPU) står bag den danske del af undersøgelsen med lektor Jeppe Bundsgaard som projektleder.

Hovedundersøgelsens dataindsamling fandt sted i de 21 deltagende lande mellem februar og december 2013. Undersøgelsen blev foretaget i lande på den nordlige halvkugle mellem februar og juni 2013 og i lande på den sydlige halvkugle mellem oktober og december 2013.

Forskerne

Jeppe Bundsgaard
Morten Pettersen
Morten Rask Puck
Hans Siggaard Jensen
Bonnie Vittrup
Louise Molbæk

Landene i ICILS

Der deltog 21 lande i ICILS. De deltagende uddannelsessystemer var ud over Danmark: Australien, byen Buenos Aires (Argentina), Chile, Holland, Hong Kong (SAR), Kroatien, Litauen, Newfoundland & Labrador (Canada), Norge, Ontario (Canada), Polen, Rusland, Schweiz, Slovakiet, Slovenien, Sydkorea, Thailand, Tjekkiet, Tyrkiet og Tyskland.

Resultater:

Danske elevers computer- og informationskompetence

→ **Danske** elever ligger med en score på 542 på CIK-skalaen i den øverste tredjedel af de deltagende lande i ICILS 2013. De ligger på statistisk samme niveau som elever fra Australien, Polen, Norge, Sydkorea og Holland samt elever fra den canadiske provins Ontario. Kun elever fra Tjekkiet ligger højere. De danske elever ligger i gennemsnit højere end eleverne fra en række andre europæiske lande som Tyskland, Slovakiet, Slovenien, Litauen og Schweiz.

Danmarks score på CIK-skalaen



→ **Spredningen** på danske elevers CIK-scorer hører til blandt de laveste. Det vil sige, der er mindre forskel internt mellem de danske elever, end der er i de fleste andre lande.

→ **De** socioøkonomiske forskelle gør en ganske stor forskel, numerisk set, i Danmark sammenlignet med de øvrige deltagende lande. Der er dog forholdsvis stor lighed mellem danske skoler.

→ **ICILS** har piger i gennemsnit en CIK-score på 551, og drenge en score på 535. Det betyder ikke, at alle piger er bedre end drenge, men at der er lidt flere dygtige piger og lidt færre dårligt præsterende piger.

→ **Praktisk** taget har alle elever adgang til internettet derhjemme. Danske elever har i gennemsnit over fem computere (mobile og bærbare, dvs. også tablets) i hjemmet. Der er en forskel på omkring to computere mellem de 25 % af eleverne, der har den laveste socioøkonomiske status og de 25 %, der har den højeste socioøkonomiske status.

→ **95 %** af danske elever anvender computere derhjemme mindst en gang om ugen. 76 % af eleverne angiver, de anvender computeren mindst en gang om ugen i skolen.

→ **ICILS 2013** viser, at danske lærere er blandt de mest positivt indstillede over for it i undervisningen og blandt de lærere, der i størst omfang integrerer it i den daglige undervisning.

→ **ICILS** viser også, at danske lærere anvender computere til forholdsvis traditionelle aktiviteter, fx til støtte ved fremlæggelser, til tests og til elevernes individuelle arbejde med træningsopgaver, og i mindre grad til aktiviteter inden for en mere undersøgelsesorienteret tilgang, fx analyse af data, kommunikation ud af skolen osv.

→ **Danske** lærere indgår i en bred vifte af kompetenceudviklingsaktiviteter om it, og der er en forøget deltagelse i it-fagdidaktiske kurser siden 2006, hvor forgængeren SITES blev gennemført. Men lærerne deltager væsentligt mindre end deres internationale kolleger i it-didaktiske refleksions- og samarbejdsaktiviteter og gensidig observation af hinandens undervisning.



ICILS-deltagelse på verdensplan:

ELEVER
60.000

SKOLER
3.300

LANDE
21



digitale indfødte, der mestrer internettet. For selv om ICILS 2013 viser, at de danske elever er i toppen, viser undersøgelsen også, at de danske elever ikke er ret avancerede i at anvende computere.

Hvis man ser på, hvad eleverne rent faktisk kan, er det ret begrænset. Programmering er helt eller næsten ukendt for 80 % af eleverne, mens 70 % aldrig eller næsten aldrig anvender grafiksoftware og udarbejder multimediepræsentationer uden for skolen. Konklusionen er, at en stor del af eleverne meget sjældent anvender andre skolerelaterede programmer end tekstbehandling uden for skoletiden.

»Langt den største gruppe af eleverne kan forholdsvis simple tekniske ting og lave digitale produkter, men det er ikke specielt kompetente produkter. Eleverne bruger ikke de formateringsredskaber, som de har til rådighed. Og på informations-, søge- og vurderingssiden er det også forholdsvis lidt, de kan,« siger Jeppe Bundsgaard.

ICILS viser svagheden i elevernes danskfaglige kompetencer. Et eksempel er, at danske elever anvender internettet til informationsøgning og til simple sociale kommunikationsformer væsentligt mere end gennemsnittet, mens de i gennemsnit ikke udfører mere avancerede kommunikationsformer som at skrive og kommentere blogindlæg eller udarbejde hjemmesider. Danske elever er meget aktive brugere af sociale medier som Facebook, Instagram og Snapchat, men ligger lavt i mere indholdstung udveksling af information.

Det højeste kompetenceniveau i ICILS er niveau 4. Eleverne her kan blandt andet kontrollere og evaluere kilder, de er opmærksomme på målgruppe og formål, og de er opmærksomme på kommercielle sammenhænge, på ophavsret og intellektuel ejendom. ICILS 2013 viser, at blot 2 % af de danske elever er på dette niveau. Det samme gælder de fleste andre deltagende lande – kun Sydkorea har signifikant flere elever på dette niveau.

»Som bruger af internettet skal man kunne forholde sig til de kommercielle aspekter. Tekster er ofte produceret af nogle, der skal tjene penge på det. Eleverne skal op på niveau 4 for rigtigt at kunne gennemskue kommercielle interesser, og det er der blot 2 % af eleverne, der er,« siger Jeppe Bundsgaard.

I en digital tidsalder er kildekritik og informationsøgning vigtigere end nogensinde. Tidligere var det i høj grad skolen, der valgte tekster til eleverne. I moderne projektorienteret undervisning er læreren ikke inde over størstedelen af de tekster, som eleverne arbejder med.



»Det er ikke, fordi eleverne skal blive ingeniører i skolen, eller fordi de skal kunne programmere. Men de skal lære at forstå, hvad det vil sige at være en computer.«

Lektor **Jeppe Bundsgaard**

»Det, som læreren skulle i gamle dage, skal eleven selv kunne i dag. Det stiller et andet krav til at kunne vurdere kvalitet, sværhedsgrad, interesser mv. ved en tekst,« siger Jeppe Bundsgaard.

Skolen gør en forskel

ICILS 2013 viser, at det gør en forskel, hvis eleverne arbejder med computere i skolen. Det er ikke nok at overlade computerbrug til fritiden, især ikke hvis børnene skal lære mere avanceret brug af computeren.

»Jeg vil gerne tale for, at der foregår undervisning i computer- og informationskompetence over en bred palet – alt fra at bruge typografier, producere visuelle produkter til programmering. Af ICILS fremgår det, at der en vis stigning i, at hvis du bruger computeren mere i skolen, bliver du også bedre til det. Det gør også en forskel, hvis eleverne bruger computeren jævnligt derhjemme, men det ser ikke ud til at gøre stor forskel, om de bruger den ofte eller mere sjældent. I hjemmet bruger eleverne typisk computeren til forbrug: De spiller spil og ser YouTube-videoer. Men det bliver de ikke nødvendigvis bedre til computere af,« siger Jeppe Bundsgaard. Han vil også slå et slag for, at eleverne i højere grad lærer at forstå, hvordan en computer »tænker«.

»Det er ikke, fordi eleverne skal blive ingeniører i skolen, eller fordi de skal kunne

programmere. Men de skal lære at forstå, hvad det vil sige at være en computer. Der er mange ting, der bliver meget lettere, hvis man forstår grundlæggende funktionsmåder. Og som samfund har vi brug for flere, der bliver grebet af de mere tekniske sider af computere,« siger Jeppe Bundsgaard.

Rækker, men ikke rundkreds

ICILS 2013 giver ikke blot et indblik i, hvordan det står til med computer- og informationskompetencer i den danske skole, men også mere bredt, hvordan undervisning bliver tilrettelagt. Og her er en vigtig pointe, at skolen i dag er meget langt fra sit rygte om at være »rundkreds- og reformpædagogisk«, fortæller Jeppe Bundsgaard:

»Det er let at sige, at den danske skole er »rundkredspædagogisk«. Det er bare ikke sandt. Denne undersøgelse viser, at eleverne ikke sidder i rundkreds, men i rækker. Der er mere traditionel 'sidde på lige rækker'-undervisning i den danske skole end i flere af de lande, vi gerne vil sammenligne os med. Eleverne sidder i vid udstrækning i rækker og løser opgaver, og de laver i mindre grad undersøgelser, diskussioner eller samarbejder med andre klasser, i hvert fald når de bruger computer,« siger Jeppe Bundsgaard og peger på, at den information er relevant og aktuel med den nye skolereform, der lægger op til en mere virkelighedsnær skole med fokus på samarbejde.

»Skolereformens mål er blandt andet, at eleverne foretager undersøgelser, søger ekspertviden, analyserer data, diskuterer idéer, planlægger egne aktiviteter og kommunikerer uden for skolen. Men det er det, der foregår mindst af i arbejdet med it. Man kan sige, at ICILS viser, at der er brug for skolereformen. Der er brug for de didaktiske tanker, der ligger i skolereformen. På den måde ligger ICILS perfekt i starten af skolereformen. Om fem år laver vi den samme undersøgelse, og forhåbentlig er undervisningen blevet mere undersøgende og samarbejdende til den tid,« slutter Jeppe Bundsgaard. ■

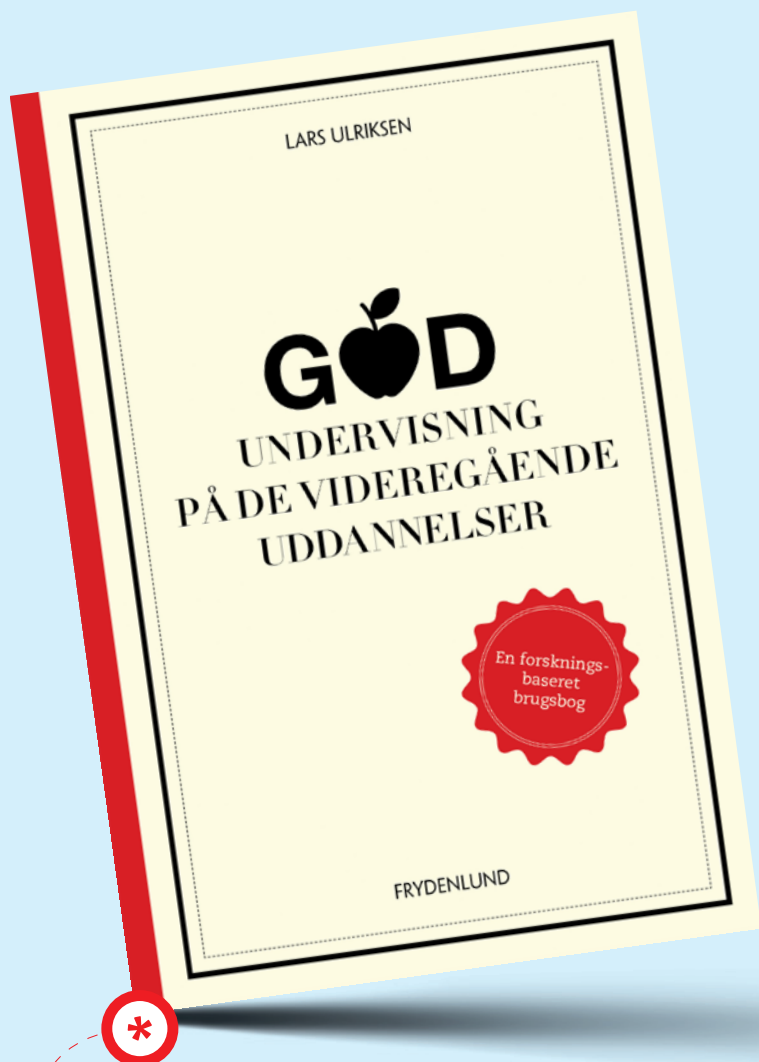


JEPPE BUNDSGAARD

Lektor i kommunikative kompetencer ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Forsker i fagdidaktik og it-didaktik med fokus på, hvordan undervisningsmetoder og undervisningens indhold forandres i lyset af informations- og netværkssamfundet. Leder af den danske del af ICILS-undersøgelsen. Med i forskningsledelsen i fire demonstrationsskoleforsøgsprojekter.

NYE BØGER

Asterisk-redaktionen modtager løbende nye forskningsbaserede udgivelser om pædagogik, læring, kompetenceudvikling og uddannelse. Her er et udvalg af efterårets aktuelle udgivelser.



GOD UNDERVISNING PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

Lars Ulriksen

Bogen giver idéer til, hvordan man kan forbedre sin undervisning og forklarer, hvordan disse idéer er forankret i forskningsmæssig viden.

FRYDENLUND

DEN DIDAKTISKE FANTASI – historien om Ea

Iben Benedikte Valentin Jensen

Fortællingen om Ea er både en skønlitterær fortælling og et akademisk bidrag til pædagogikken på læreruddannelsen.

NYT ASKOV

PÆDAGOGISK IDRÆT

Peter Büchner Hede

Den seneste folkeskolereform lægger øget vægt på fysisk aktivitet. Bogen definerer begrebet pædagogisk idræt og den teoretiske ramme, der danner grundlag for metoden, herunder hvorfor denne pædagogiske tænkning har værdi for barnets almene kompetenceudvikling.

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG

PÆDAGOGIK SOM VIDEN OG HANDLING

Søren K. Lauridsen

og Frede Nielsen Carstens (red.)

Bogen har til formål at give læseren et samfundsrelateret og teoretisk fundament for at forstå pædagogikken i en kompetencestyret pædagoguddannelse og i pædagogisk arbejde i praksis.

AKADEMISK FORLAG

LÆRING OG VEJLEDNING I PRAKSIS

Mine Rasmussen

Bogen handler om, hvordan vejledning af de studerende er med til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis – særligt i forbindelse med praktikophold – under uddannelsen til pædagog.

AKADEMISK FORLAG

AKTIONSLÆRING I PÆDAGOGISK PRAKSIS

Suzanne Krogh og Søren Smidt

Aktionslæring er en metode, der kan understøtte pædagogisk udvikling rettet mod børnenes hverdagsliv og medarbejdernes faglighed. I bogen præsenteres den didaktiske aktionslæringsmodel, og modellens ni arbejdspunkter gennemgås.

DAFOLO

LÆRERENS GRUNDFAGLIGHED – mentalisering som arbejdsredskab

Jens Christian Jacobsen (red.)

Målet med en lærebog om mentalisering er at udbrede viden om brug af mentalisering i pædagogisk arbejde og i undervisning. Mentalisering er et tværvidenskabeligt begreb og karakteriserer vores evne til at opfatte og leve os ind i andres mentale tilstand.

BILLESØ & BALTZER

BARNETS DIGITALE LÆRINGSRUM

Lars Friis Laursen og Jesper Petersen

Bogen præsenterer en række pædagogiske aktiviteter, hvor børn og voksne sammen kan inddrage, eksperimentere og have det sjovt med it. Aktiviteterne er inddelt efter de seks læreplanstemaer.

DAFOLO

INKLUSIONSVEJLEDNING I DAGTILBUD

Dorthe Andersen og Katrine Tranum

Thomsen

I dagtilbud kan det at have en nøgleperson, der understøtter inkluderende fællesskaber på både voksen- og børneniveau, være med til at fremme et inkluderende klima. Denne bog omsætter og videreudvikler teoretisk og praktisk inspiration til konkrete metoder.

DAFOLO

HISTORIEFORTÆLLING SOM VIRKEMIDDEL

Søs Rask Andresen og Nanna Paarup

Bogen byder bl.a. på konkrete værktøjer til at fortælle og arbejde med historier, fortællinger, metaforer og anekdoter, der understøtter elevernes kompetenceudvikling og læringsproces.

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG

SPROG I SAMSPIL

Elaine Weitzman og Janice Greenberg

Denne illustrerede håndbog tilbyder en praktisk, forskningsbaseret tilgang til at fremme børns sproglige og sociale læring i deres daglige samspil med andre børn og voksne i vuggestue, dagpleje og børnehave.

DAFOLO



DIDAKTISK DESIGN. DIGITALE LÆREPROCESSER

Birgitte Holm Sørensen og Karin Levinsen

Bogen præsenterer en didaktisk tænkning og praksis, der understøtter differentieret undervisning og elevens egen digitale produktion.

AKADEMISK FORLAG



UNGES LIVSVILKÅR – muligheder, risici og professionelle udfordringer

Gundi Schrøtter Johansen
og Mimi Petersen (red.)

Bogen beskriver de udfordringer, som unge møder i overgangen fra barn til voksen. Fokus er på generelle forhold som for eksempel identitetsdannelse og medialisering.

AKADEMISK FORLAG

IDRÆTTENS VÆRDIER OG KULTUR

Bodil Borghøj, Inger Maibom og
Torben Nørregaard Rasmussen (red.)

Bogen viser, at 'bevægelse' i skolens idrætsundervisning indeholder en bredere fagforståelse, og hvordan idrætslæreren med didaktiske redskaber kan planlægge og tilrettelægge idrætsundervisning.

KVAN

LÆREREN SOM FORSKER

Mary Brekke og Tom Tiller (red.)

'Læreren som forsker' er et ideal, der er kommet nærmere en realisering med en ny læreruddannelseslov og en ny folkeskolelov. I bogen bliver læseren indført i en række forskningsmetoder og metaovervejelser over forskning og lærerarbejde.

KLIM

EKSISTENSENS GALS KAB

Kirsten Hyldgaard

Bogen har fokus på ekstreme tilfælde som psykopater og fængselsgrupper og på kunstværker. Hensigten er at vise, at det patologiske og ekstraordinære er en indgang til analyse af det almindelige.

MULTIVERS

DEN PÆDAGOGISKE PROFESSION – bidrag til forståelse af pædagogernes ændrede arbejdsvilkår

Niels Rosendal Jensen (red.)

Antologien fokuserer på, hvordan New Public Management påvirker den professionelle socialpædagogiske indsats.

FORLAGET UP

FREM TIDSSPROG I GYMNASIET – teori, praksis og udsyn

Hanne Leth Andersen,
Suzana S. Fernández, Dorthe Fristrup
og Birgit Henriksen (red.)

I bogen understreges det, hvor betydningsfuld lærernes grundlæggende sprogsyn og læringssyn er. Bogen har som mål at give inspiration til at arbejde med kommunikative og kognitive tilgange til sproget, opgavetyper, feedback, sprogfærdigheder samt interkulturel kompetence.

SAMFUNDSLITTERATUR

FORSTÅESENS PSYKOLOGI

Christina Fogtmann

I bogens første del gives en indføring i den teori, mentaliseringsbegrebet baserer sig på. I bogens anden del beskrives det, hvordan mentaliseringsbegrebet er sat i spil i sundhedskommunikation samt kommunikation i pædagogisk og ledelsesmæssig praksis.

SAMFUNDSLITTERATUR

VEKSELVIRKNINGER OG SAMSPIL – mellem teoretiske og kliniske studier i sygeplejerskeuddannelsen

Karen Borgnakke (red.)

Bogen fokuserer på et udviklingsarbejde gennemført sammen med en klasse, dens undervisere og vejledere på VIA sygeplejerskeuddannelsen i Aarhus i årene 2009-2013.

VIASYSTEME

DET KVALITATIVE INTERVIEW

Svend Brinkmann

Det kvalitative interview er i dag blevet en af de mest almindelige forskningsmetoder i human- og samfundsvidenskaberne. Bogen har som formål at hjælpe læserne med at skrive, fremstille, forstå og kritisere kvalitativ interviewforskning.

HANS REITZELS FORLAG

HVOR HAR DU STILLET MIT LEGETØJ?

Henriette Søbjerg Knudsen

Er det godt nok, at legetøjsbilen er smidt hen i hjørnet? Nej, siger forfatteren til denne bog og viser, hvordan arrangering af legetøj har kvalitativ betydning for barnets leg og psykologiske udvikling.

FRYDENLUND

SOCIAL INDSIGT FOR PÆDAGOGER

Jens Horsholt Mikkelsen (red.)

Den nye udgave af denne lærebog er gennemskrevet og ajourført, så den passer til den nye pædagoguddannelse, der trådte i kraft sommeren 2014.

FRYDENLUND

RESSOURCEFOKUSERET VEJLEDNING

Marianne Tolstrup

Bogen indeholder bud på, hvordan man kan arbejde med den vejledtes motivation ved at inddrage bl.a. self-efficacy og begrebet flow.

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG

ANGSTEN FOR OPDRAGELSE

Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen

Bogens forfattere taler for, at vi skal turde opdrage – ikke kun i det nære og private, men også i bredere, samfundsmæssig forstand.

KLIM

DEN PÆDAGOGISKE FAGLIGHED I DOKUMENTATIONENS TIDSALDER

Maja Plum

Denne bog handler om, hvad der sker, når man som pædagog dokumenterer, sætter mål og evaluerer.

DAFOLO

MARGINALISERING, METODE, VIDENPRODUKTION – billeder på velfærdsprofessionernes arbejde med børn i udsatte positioner

Anne Marie Villumsen

og Andy Højholdt (red.)

Antologien er en introduktion til forskellige metodiske tilgange med fokus på marginalisering. Bogen har til formål at kvalificere studerendes undersøgelser og studier af marginaliseringsprocesser hos børn og unge.

VIASYSTEME

OPDRAGELSE, UDDANNELSE OG SOCIOLOGI

Émile Durkheim

Bogen består af fire artikler af den franske sociolog Émile Durkheim. De behandler opdragelsens og uddannelsens funktion i at fastholde samfundets sammenhængskraft.

FORLAGET MINDSPACE

INVOLVERENDE LÆRINGSEVALUERING

Claus Madsen

Bogen er tænkt som et arbejdsredskab, når lærere skal praktisere en elevinddragende læringsorienteret evaluering – med fokus på feedback og vurdering for læring.

DAFOLO

SAMMEN OM INKLUSION

Thomas Binderup (red.)

Bogen beskriver inklusion i praksis på tre forskellige danske skoler. Det belyses, hvordan en leder, en lærer og forældrene på de tre skoler har forholdt sig til og omsat det fælles mål om inklusion i en situation, hvor der ingen facitliste findes.

DAFOLO

TIDSSKRIFTER



DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Nr. 3, 2014: Tema: Ny teknologi i velfærdsprofessioner

GJALLERHORN

Nr. 19: Professioner og professionsuddannelser

0-14 NUL TIL FJORTEN

Nr. 3, 2014: Tema: Pædagogiske forløb ud fra emner

KVAN

Nr. 99: Literacy – sprog og læring

LEKTIER SKABER STRESS OG ULIGHED

Lektier er igen til debat, men bør vi ikke bare afskaffe dem? Flere studier viser, at lektier ofte fungerer som stress-faktor i familien og en oplæring til »det grænseløse arbejde«, skriver lektor NIELS KRYGER og opfordrer til at glemme ordet lektier.

Af NIELS KRYGER

I den seneste tid har to fænomener givet diskussionen om lektier ny aktualitet. Det ene er, at lektiecaféer er blevet indført som en integreret del af børnenes skoledag (og efter folketingsvalg sandsynligvis som obligatorisk aktivitet). Det andet er idéen om at styrke lektielæsning for at understøtte den effektivitetslogik, som har præget dele af skoledebatten, og som ser som mål at højne børnenes skolepræstationer efter sammenlignelige internationale standarder ud fra den logik, at Danmark er et konkurrencesamfund.

Disse to fænomener trækker måske i forskellige retning – måske gør de ikke. For ingen ved endnu rigtigt, hvordan lektiecaféerne vil udvikle sig. Det vender jeg tilbage til. Begge fænomener tydeliggør imidlertid, at lektier ikke bare er en konkret aktivitet, som barn og ung søges forpligtet på, men at der bag ligger

– ofte udfoldede – opfattelser af, hvilket liv og hvilken (ud)dannelse vi ønsker for vores børn og unge. For at få disse diskussioner – og stillingtagen – frem i lyset så bør man afskaffe betegnelsen lektier og i stedet for diskutere den samlede skoleaktivitet (inkl. det vi plejer at kalde lektier), som vi forventer, at vores børn og unge deltager i, og i videre forstand den organisering af barnelivet, som vi ønsker.

Lad mig tage det sidste fænomen først: Store dele af de senere års skoledebat, og mange politiske initiativer, har taget afsæt i, at Danmark skal ruste sig til den internationale konkurrence. I denne logik er børns skolegang – og lektier – en investering ikke bare i børnenes, men også nationens fremtid. Et af de steder, hvor det viser sig, er, at private firmaer nu tilbyder privat lektiehjælp mod betaling. Firmaet »My Academy« er Skandinaviens største lektiehjælpsvirk-

somhed og omsætter i dag for cirka 45 millioner svenske kroner og solgte sidste år cirka 100.000 lektiehjælpstimer (ifølge bladet Folkeskolen). Firmaet opererer primært på det svenske marked, men satser på at komme ind på det danske marked, og benytter sig bl.a. af reklamer i dansk tv (TV2). My Academys leder har udtalt, at han ser et stort og uudnyttet marked i Danmark. Der er ifølge ham bare 5.000, der har gjort brug af denne betalte lektiehjælp i Danmark, mens der er over 100.000 i Sverige (og i parentes bemærket: I Sverige kan man trække udgiften fra i skat!).

Denne betalte lektiehjælp har endnu et lille omfang i Danmark, men der står åbenbart private firmaer parate til at fortælle os, at 'udviklingen' kræver mere betalt lektiehjælp. Min holdning er imidlertid, at denne udvikling ikke bare er noget naturgivent, men resultat af menneskelig handlen og beslutninger. Det handler om pædagogisk og politisk stillingtagen til, om vi ønsker en situation, hvor forældre overgår hinanden i at købe lektiehjælp til deres børn, for at de kan klare sig i det såkaldte konkurrencesamfund, sådan som vi for eksempel ser det i Singapore? Ønsker vi, at store dele af børns uddannelse overlades til et privat marked? Ønsker vi den opdeling i et a-hold og et b-hold, som dette sandsynligvis vil medføre? Fænomenet betalt lektiehjælp rejser mange spørgsmål og bør være en reminder til os som samfund om hele tiden at skærpe den politiske debat om, hvad vi vil med folkeskolen – og med det liv, vi ønsker, børn skal leve.

Det er imidlertid ikke bare ved den betalte lektiehjælp, investeringslogikken viser sig. En række studier om lektier (homework) viser, at der i disse år er nærmest, hvad der kan kaldes en global bevægelse for at aktivere forældre til at sørge for, at hjemmet giver optimale betingelser for, at børnene laver lektier som forberedelse til deres deltagelse i skolens undervisning. Danske studier (se fx bøgerne *Hvem sagde samarbejde?* og *Civiliserende institutioner*) viser, at det påvirker danske familier i høj grad, at der er forventninger til, at de støtter op om barnets lektielæsning. En væsentlig konklusion i mange af disse studier er, at lektier i mange tilfælde reelt fungerer som en stressfaktor i familien og en oplæring til »det grænseløse arbejde«. Så medlæringen for mange børn/unge vil være, at de aldrig har rigtig fri og/eller altid skal have lidt dårlig samvittighed. Samtidig sætter mange af disse studier spørgsmålstegn ved læringsværdien af lektier set ud fra et fagligt/fagdidaktisk perspektiv.

LEKTIER I SKOLEN

Med lektiecaféernes indtog bør vi holde skolearbejdet i skolen, mener Niels Kryger.

FLØKK

Med dette i baghovedet kan man have forhåbninger til den nye skolereform. Min egen vision er, at den vil kunne betyde, at skolearbejdet som hovedprincip holdes inden for rammerne af skolen. Det vil for mig at se være en logisk konsekvens af den udvidede skoledag og af indførelsen af lektiecaféer. Det vil samtidig kunne afstresse familierne og betyde, at børnene, når de kommer hjem fra skole/fritidsordning, ikke skal til at lave lektier. Det vil jo i mange tilfælde blive hen på aftenen.

Men faktisk står der ikke noget om i lovtæksten, at det er et mål at mindske/afskaffe lektier hjemme. Det er lagt ud til kommuner og de enkelte skolemiljøer at tage stilling til, hvordan man vil forvalte det. Jeg har haft lejlighed til at diskutere med kommunale politikere, hvorfor de ikke – bare som intentionserklæring – formulerer i en skolepolitik, at der ikke skal gives lektier for hjemme. Men svaret har været, at de ikke vil blande sig i skolernes indre organisering. Og fx Aarhus Kommune føler anledning til på deres hjemmeside at understrege, at indførelsen af lektiecaféer ikke er nogen garanti mod hjemmelektier: »Eleverne ville kunne opleve fortsat at skulle lave lektier derhjemme,« som det hedder.

Det er endnu for tidligt at sige noget om, hvordan lektiecaféer vil udvikle sig. Men mens man indsamler erfaringer, kan der være god grund til at træde et skridt tilbage og



»Det handler om pædagogisk og politisk stillingtagen til, om vi ønsker en situation, hvor forældre overgår hinanden i at **købe lektiehjælp til deres børn**, for at de kan klare sig i det såkaldte konkurrencesamfund, sådan som vi for eksempel ser det i Singapore?«

Lektor **Niels Kryger**

stille spørgsmålet, hvad vi i det hele taget skal bruge betegnelsen lektier til? Den hidtidige betydning af lektier har været, at det er selvstændige aktiviteter, der foregår i forbindelse med skolens undervisning (som forberedelse, øvelse m.m.), men *uden for skolen* (typisk i hjemmet – men efterhånden også i fritidshjem/SFO og lektiecaféer). Men når det er en del af skoledagens samlede aktiviteter, hvad er logikken da i at kalde det lektier? For der foregår på danske skoler masser af

elevers egne aktiviteter, fx projektarbejde, selvstændig læsning osv. Opretholdelsen af betegnelsen lektier kan meget let blive en sovepude for ikke at tænke den nye, udvidede skole som et samlet pædagogisk hele. Her er det vigtigt – og bekymrende – at det meste af diskussionen om lektier har handlet om *organiseringen* af skolehverdagen, men indeholdt meget lidt om faglige og fagdidaktiske diskussioner og refleksioner over begrebet lektier, og specielt hvad der sker, når elevernes selvstændige arbejde (kaldet lektier) bliver en del af skolens hverdag. Og det er samtidig bekymrende, at der har været så få klare signaler om, hvad lektiecaféerne vil betyde for »hjemme-lektier«. Skal det hele være en udvidelse af skoleaktiviteter ved at bibeholde lektiemængden, børn og unge får med sig hjem, *ud fra en effektivitetslogik*, eller satses der på at holde familien lektiefri?

De manglende faglige/fagdidaktiske overvejelser bliver ekstra fatale i lyset af, at mange elevers beretninger handler om, at en del af de lektier, de får for, er uklart definerede, og meget af deres energi går med at finde ud af, hvordan de strategisk klarer sig igennem, så der opretholdes et skær af, at de har lavet lektier, så hverken de selv eller deres lærer taber ansigt. Så lad os tage stilling til barnets samlede dagligdag og de tanker om skole/læringsaktiviteter, vi forestiller os, de skal arbejde med, og glemme ordet lektier. ■



→ LÆS MERE:

Dannesboe, K.I. (2013) Den grænseløse skole?: forhandling af nærvær og fravær af skole i familien i *Barn*, Vol. 31, Nr. 4, 2013, s. 45-60.

Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C. og Ravn, B. (2012): *Hvem sagde samarbejde? – Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.

Bach, D (2012): *Det civiliserede familieliv* : Gilliam, L & Gulløv, E (2012): *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag



NIELS KRYGER

Lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik. Han har været med til at opbygge fagmiljøet omkring pædagogisk antropologi, særligt med fokus på børn- og ungestudier. Han er bl.a. optaget af, hvordan en stigende del af børns liv bliver iscenesat som pædagogik med fokus på børnenes optimale læring, og forsker bl.a. i skole-hjem-relationen.



BYG VIDERE PÅ DINE KOMPETENCER!

Tag en masteruddannelse på Aarhus Universitet

En masteruddannelse giver dig mulighed for at bygge videre på din uddannelse og dine faglige kompetencer. Du udvikler dit faglige felt - og udvider din personlige horisont.

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)

udbyder masteruddannelser inden for pædagogik, uddannelse og ledelse.

Læs om uddannelserne på [**edu.au.dk/master**](http://edu.au.dk/master)

Der er ansøgningsfrist 1. maj



AARHUS
UNIVERSITET

KALENDER

LÆS MERE OM ARRANGEMENTERNE & TILMELD DIG PÅ
www.edu.au.dk/kalender

Med mindre andet er nævnt, foregår arrangementerne på
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet,
Tuborgvej 164, 2400 København NV.



DECEMBER

3. DECEMBER 2014

BARNET I CENTRUM

Hvad er kvalitet i vuggestuen og dagplejen? Det har forskere, pædagoger og dagplejere gennem to år undersøgt i aktionsforskningsprojektet Barnet i Centrum. Forskere og praktikere har samarbejdet om at udvikle det pædagogiske område for de 0-3-årige. Resultatet er en række nye praksisformer i den enkelte vuggestue og dagpleje, og deltagerne har fået et nyt fagprofessionelt syn på egne pædagogiske praksisser. Det præsenteres nu ved projektets afslutningskonference.

→ Tid og sted: Kl. 9-17 i Emdrup, Festsalen A220

12.-13. DECEMBER 2014

PSYKOANALYSENS NI LIV. KLINIKKEN, KULTUREN OG UNIVERSITETET

Psykoanalysens status i forhold til videnskaber har altid været omdiskuteret. Man kan også konstatere, at psykoanalysen alligevel eller måske netop i kraft af dette prekære forhold har været og vedbliver at være en forudsætning for forskelligartede filosofiske og videnskabelige retninger – det gælder psykologiske, sociologiske, æstetiske, pædagogiske og uddannelsesvidenskabelige. Det sættes der fokus på ved konferencen, der er arrangeret af Selskabet for Teoretisk Psykoanalyse og Forskningsprogrammet for Pædagogisk Samtidsdiagnostik.

→ Tid og sted: Kl. 11-17 i Emdrup, Lokale D170

JANUAR

26. JANUAR 2015

HVORDAN REALISERER MAN IDEALET OM DEN FORSKNINGSINFORMEREDE LÆRER I EN MÅLSTYRET SKOLE?

National Læreruddannelseskonference 2014. Konferencen sætter fokus på, hvordan læreruddannelse bidrager til at realisere idealet om en forskningsinformeret lærer i en målstyret skole. Hvilke løsninger har man valgt i andre lande? Hvad skal vi gøre i Danmark? Og hvor er de uløste problemer? Konferencen er arrangeret af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) i samarbejde med UCC og VIA University College.

→ Tid og sted: Kl. 9:15-17:30 i Emdrup, Festsalen A220

27. JANUAR 2015

DEVELOPING RESEARCH INFORMED COMPETENT TEACHERS

Forskerysymposium indenfor World Educational Research Association, International Research Network (WERA-IRN). Symposiet afholdes i forlængelse af den nationale læreruddannelseskonference 2014 med oplæg fra bl.a. forskere og medlemmer af WERA-IRN. Temaerne er målstyret læreruddannelse, hvordan man planlægger og realiserer en målstyret undervisning på læreruddannelser, og hvordan man konstruerer performance-baserede vurderinger og eksamineringer i en målstyret læreruddannelse. Symposiet er arrangeret af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) i samarbejde med UCC og VIA University College.

→ Tid og sted: Kl. 9:30-16:00 i Emdrup, Festsalen A220



FEBRUAR

5. FEBRUAR 2015

EFTERSKOLERNE:

EFTERSPØRGSLEN TIL EFTERSYN!
De danske efterskoler repræsenterer en skoleform med succes målt på efterspørgslen. Men hvad er det for en skoleform, hvad er det for en pædagogik, og hvad er det for en lærerrolle, elevrolle og samværformer, som så mange er interesseret i at blive en del af? Det giver konferencen »Efterspørgslen til eftersyn« svar på. Konferencen er arrangeret i et samarbejde mellem Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og Efterskoleforeningen.

→ Tid og sted: Kl. 10-15.30 i Emdrup, Festsalen A220

MARTS

5. MARTS 2015

TEKNOLOGIFORSTÅELSE FØR, NU OG FREM

TECHNUCATION markerer fem års forskning med en stor konference, der bl.a. understreger vigtigheden af at holde fokus på teknologi, hvis fagligheden skal forblive i centrum. Med udgangspunkt i de tre temaer før, nu og fremover vil forskerne præsentere og diskutere projektets resultater. Blandt andet oplæg ved: Larry Cuban og John Dakers

→ Tid og sted: Kl. 8.30-17.00 i Emdrup, Festsalen A220



»Problemet er, at de færreste ude i samfundet aner, hvad didaktik er. **Det er paradoksalt, for forældre er optaget af, hvad deres børn skal lære, og eleverne er optaget af, hvorfor de skal lære det – og begge dele er kernedidaktiske spørgsmål.**

Folkeskolereformen er didaktisk helt ind i kernen, og hele den diskussion, vi har af, at skolen skal *'back to basics'*, er en diskussion af fagenes indhold.

Det er om noget didaktik, og alligevel er didaktikbegrebet en by i Sibirien for almindelige mennesker og for den sags skyld også for en hel del universitetsfolk.«



Lektor **Mads Haugsted**

[Læs mere s. 4](#)



Asterisk

En asterisk er det typografiske tegn, der henleder opmærksomheden på noget, der kommer. Den er et forvarsel. Asterisken anvendes ofte i fremstillinger til at markere en reference, som uddyber hovedteksten, og som der kan følges op på. Magasinet Asterisk søger at foregribe og gå dybere ned i aktuelle debatter om uddannelse.

Asterisk er udgivet af:

Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),
ARTS, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV

Tegn gratis abonnement på:

www.edu.au.dk/Asterisk

ISSN: 1601-5754



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)