

Læreres arbejde med at undervise i læsning

AF HANNE MØLLER (LEKTOR I DANSK, PROFESSIOnSHØJSKOLEN KØBENHAVN, UCC)

På baggrund af to slags erfaringer – som underviser i læreruddannelse og i efter- og videreuddannelse i mere end ti år og som konsulent i et praksislæringsorienteret udviklingsprojekt på tre lilleskoler i de sidste tre år – vil jeg i denne artikel reflektere over forholdet mellem læseforskning og professionelle læreres læseundervisning.

Jeg har i en årrække undret mig over, at det er så svært at udvikle et produktivt forhold mellem den omfattende viden, som læseforskning producerer, og professionelle læreres læseundervisning. Mine to forskellige slags erfaringer har de sidste par år fodret mig med stof til denne undren, og det er en række af disse refleksioner, som jeg her vil fremlægge.

Som konsulent i udviklingsprojektet indgik jeg som deltagende observatør i lærernes undervisning, og her blev jeg ramt af tvivl og usikkerhed ved at arbejde ud fra de fagdidaktisk orienterede forståelser, jeg som underviser i læreruddannelse og efter- og videreuddannelse trak på i forhold til diverse læsefaglige problemstillinger.

Jeg oplevede, at der er en række træk ved lærerarbejde, som reelt ikke reflekteres med det fagdidaktiske perspektiv. Som deltagende observatør i konkrete klasserum udviklede min indfaldsvinkel til læreres arbejde sig, så den eneste overordnede forståelse, der rigtig gav mening for mig, blev, at lærere som helhed gør det, der er muligt, for at så mange af deres elever som muligt får et udbytte af undervisningen.

Mine hidtidige fagdidaktiske forståelser af læsefaglige spørgsmål forsvandt ikke fra min horisont, men i en relation til lærere, hvor begge parter er konfronterede med den kompleksitet, som enhver praksissituation repræsenterer, oplevede jeg, at den fagdidaktiske tilgang ikke er tilstrækkelig, og at der er

brug for et perspektivskifte, som muliggør en position, der i højere grad tager udgangspunkt i læreres praksisser.

Mine inspirationer

Mit arbejde er inspireret af begreber som *den sociale dimension*, (Carlgren, 1997) *de lærendes subjektivitet* (Kampmann m.fl., 2004) og *lægedidaktik* (Jensen, 2007).

Lærere forholder sig til målsætninger og til udmøntning af intentioner, men læreres arbejde består også i at organisere og lede en social praksis, hvor responser sker i forhold til de betingelser, som arbejdet finder sted under. Det er i mange sammenhænge nok mere rammende at beskrive læreres arbejde som reaktioner på noget, der sker i konkrete klasserumssituationer, end som gennemførelse af planlagt undervisning. Og det er et problem, at lærere overvejende tilbydes et sprog til at tale om den didaktiske dimension i deres arbejde, mens den konditionelle, sociale dimension reelt ofte behandles, som om det var muligt at slippe af med den (Carlgren, 1997).

Med udgangspunkt i en række læringsforskere (Kampmann m.fl., 2004) argumenterer Bernard Eric Jensen for i højere grad at udforske forholdet mellem institutionel og ikke-institutionel læring og for at skabe viden om de lærendes egen tilgang til deres læring og til deres læreprocesser (Jensen, 2007).

Med en traditionel fagdidaktisk synsvinkel på læsning som fagligt område vil fokus være på børn, og det betyder næsten uundgåeligt "elever", for fagdidaktikken er bundet til skolen som institution. Et perspektivskifte indebærer et fokus på – i dette tilfælde – de voksne, der professionelt er ansvarlige for at skabe læringsituationer, altså på lærerne som de lærende.

Træk ved lærerarbejde

Jeg vil fremhæve tre generelle forhold, som gælder for lærerprofessionens udøvere, og som har afgørende betydning for også literacy-mæssige aspekter ved undervisning, men som ofte underprioriteres i læseforskningen og i formidlingen af denne:

- Ikke frivillighed i lærer-elev-forholdet
- Principielt umuligt at teste undervisningsmål i lærerprofessionens brede forstand
- Lærere praktiserer i gruppesammenhænge

Ikke frivillighed i lærer-elev-forholdet

Børn skal arbejde i skolen, men børn er ikke nødvendigvis indstillede på at arbejde i den version som skolen kræver, og det stiller særlige krav til lærere. Lærere skal både lære eleverne noget og lære dem at arbejde (Lortie, 1975, 2002). Et vellykket klasserum kendes da også i mange situationer på, at alle elever arbejder nogenlunde konstant. Men set fra en lærersynsvinkel er det et grundtræk ved arbejdet at forholde sig til det faktum, at mange elever ikke af sig selv gør det, de kan magte. Elev- og lærerroller udspiller sig altså under særlige betingelser. Lærere er kommunalt ansatte på den offentlige institution, som skolen er, og hvis umiddelbare formål det er at tilbyde undervisning af børn. Set fra en mere overordnet synsvinkel kan skolens opgave også bestemmes som et bidrag til den samfundsmæssige arbejdsdeling og reproduktion, og med dette perspektiv kommer magtforhold og interessekonflikter i fokus. Under alle omstændigheder er det oplagt, at skolen som institution ikke fremstår ens set fra henholdsvis elevs og læreres synsvinkel, og det er oplagt,

at en hvilken som helst elevgruppe er en yderst differentieret størrelse med mange forskellige oplevelser og forståelser af, hvad skole er for en størrelse. Relationen mellem lærere og elever er bestemt af, at lærere har til opgave – via "ydelsen" undervisning – at sikre, at eleverne tilegner sig bestemte færdigheder og viden. Elever vælger som udgangspunkt ikke selv, at de vil gå i skole og vælger ikke selv hvilken lærer, de vil undervises af, ligesom lærere for øvrigt som udgangspunkt heller ikke selv vælger hvilke elever, de ønsker at undervise. En vigtig del af lærerarbejdet er følgelig, at lærere skal "motivere" deres elever, og sloganet "ansvar for egen læring" kan ses som elev-modstykket til det ikke-frivillige aspekt ved lærer-elev-forholdet: Den enkelte elev tildeles ansvaret for at timerne, der tilbringes i skolen, hvoraf nogle involverer læreres bestræbelser, fører til læring.

Umuligt at teste undervisningsmål i lærerprofessionens brede forstand

Lærerarbejdets processer og produkter er svære at måle. Undervisningsmål er ikke særlig håndgribelige, bl.a. fordi praksissituationer i et klasserum, set fra en lærersynsvinkel, har en integration af både social og didaktisk intentionality, som gør det svært at isolere helt konkrete mål. Der findes ikke en brugbar metode til at sammenligne de umiddelbare resultater af et undervisningsforløb med formålsformuleringer og målsætninger, så generelt er evalueringer af læreres bidrag i forhold til et barns læring komplicerede, også fordi en lærer kun er en af mange afgørende personer i et barns liv (Lortie, 1975, 2002).

Lærere praktiserer i gruppesammenhænge

Det er en selvfølge, at det meste lærerarbejde finder sted i gruppekontekster (Lortie, 1975, 2002, Marton og Carlgren, 2002), men implikationerne af dette vilkår er store. Når mange elever en del af deres tid i skolen sættes til at udføre rutineprægede opgaver, kan det ikke begribes meningsfuldt uden at medtænke, at læreres formning af børn finder sted i en "klassehed". Læreren etablerer netop

ikke kontrakter med hver enkelt elev, men lærermål og lærer-elev-relationer udvikles og forhandles i gruppesammenhænge (Carlgren, 1997). Lærerarbejde går desuden ud på at evaluere elever og differentiere mellem elever, og lærerdiskursen er som en konsekvens af disse forhold præget af vurderinger af elever. "De hurtige", "de langsomme", "de flittige", "de dovne", "de dygtige" og som regel omskrivningen "de svage" eller "de ikke-så-dygtige" er formuleringer, som afspejler læreres komplekse afvejninger af elevbidrag. Lærervurderinger er ofte orienteret mod på samme tid at forholde sig til en elevs potentiale for at følge undervisningens faglige progression og elevens attitude til skolearbejde.

Skolen og de parallelle skoler i relation til skriftsprog

Foruden disse grundlæggende træk ved lærerarbejde har det også afgørende betydning, at skolens formaliserede literacy-undervisning i dagens Danmark udspiller sig under mere komplekse betingelser end førhen. Børns skriftsprogstilegnelse foregår i højere grad i andre kontekster end skolen, fx i familien og blandt kammerater. En del børn får således allerede i førskolealderen en mængde erfaringer med skriftsproget. Et symptom på dette er, at antallet af børn, som møder i skolen med kendskab til skriftsproget, er voksende (Björk og Liberg, 1999).

Børn og unge er generelt hurtige til at få øje på de moderne mediers muligheder. Nogle børn og unges brug af mobiltelefonen og af nettets chatmuligheder kan fortolkes som en måde, hvorpå de skaber mulighed for at deltage i flere sociale fællesskaber samtidigt og for at skabe sammenhæng i en opsplittet dagligdag (Jessen, 2001, Gaini, 2001). Konkret betyder de mangeartede erfaringer med en mængde af de nye mediegenerer, at en del børn og unge udvikler former for skriftsproglige virkemidler, som deres lærere ofte er mindre fortrolige med (Andersen, 2007).

I dag er situationen således den, at børn og unges mediebrug påvirker det skriftsprog, som ellers i høj grad i sig selv har legitimeret skole og lærerautoritet.

Læsning som politisk indsatsområde

Det faglige område læsning er i orkanens øje, hvad angår politisk opmærksomhed. De pædagogiske institutioners hidtidige resultater tilfredsstillende ikke samfundets krav: Alt for mange børn og unge tilegner sig ikke de nødvendige læsefærdigheder. Og styrkede læsefærdigheder defineres som helt afgørende for Danmarks muligheder for at klare globaliseringens udfordringer, så området er et højt prioriteret uddannelsespolitisk indsatsområde (Undervisningsministeriet, 2007).

I mange sammenhænge tackles problemstillingen med de utilfredsstillende læsefærdigheder som et spørgsmål om, at pædagoger og lærere i fremtiden skal blive garanter for, at alle får et større udbytte af læse- og skriveundervisning (Undervisningsministeriet, 2007). På den måde lægges der et større ansvar for at kvalificere børn og unges læse- og skrivekompetencer på pædagoger og lærere.

Samtidig domineres uddannelsespolitikken i øjeblikket af et stærkt økonomisk rationale. Uddannelse italesættes som en form for oprustning; som en sikring af, at Danmark bliver blandt vindere i den globale konkurrence. Og ministeriet har – med begreber som faglighed og evaluering som omdrejningspunkter – taget en række initiativer: PISA-undersøgelser, indførelsen af bindende trin- og slutmål for skolens fag, nationale test, elevplaner og obligatoriske prøver. Denne form for løsninger på opgaven at udvikle børns læse- og skrivefærdigheder er – set fra en faglig-pædagogisk synsvinkel – udtryk for en reduktion af problemstillingernes kompleksitet. Betydningen af de sociale dimensioner, der er forbundet med læsning og skrivning, er langt større, end de aktuelle initiativer reflekterer og kan rumme. Det er bl.a. manglen på en anerkendelse af dette, som gør, at lærere ofte havner i defensive positioner, for det er reelt ikke muligt at løse opgaven ud fra de aktuelle præmisser.

Læsning som skolefag

Når børn lærer at skrive og læse i skolen, er aktiviteterne både forbundet med det, som skriftsproget handler om, og med de konkrete situationer, som

sprogbrugen er en del af. Der er tale om sammensatte sociale processer, og udforskninger af de pædagogiske logikker i forhold til læse- og skriveundervisning involverer komplekse spørgsmål, fx det forhold, at elever er forskellige.

Forskellige elever profiterer forskelligt af skolens formaliserede læse- og skriveundervisning, for der er tale om sammenhænge mellem samfundsmæssige makroprocesser og klasserummets mikroprocesser.

Det er dokumenteret, at klassebaggrund spiller en rolle for læseindlæring (Zener og Scheuer, 2001), ligesom køn og etnicitet betyder noget for det enkelte barns muligheder for at være medskabende i relation til den kultur, som tale- og/eller skriftsproget er indlejret i. At blive klogere på en række af de dynamikker, der afgør forskellige børns muligheder for at få noget ud af literacy-mæssige¹ aspekter ved undervisning, involverer et behov for viden om, hvordan forskellige børn oplever deres behov for at lære at læse og skrive i skolen, og hvordan børns læseaktiviteter i skolen spiller sammen med deres erfaringer med skriftsproget i andre sammenhænge.

Begrænsninger ved den traditionelle fagdidaktiske orientering

Et fagdidaktisk udgangspunkt indebærer, som betegnelsen siger, at tage udgangspunkt i fag, og fagdidaktisk praksis har et uddannelsesinstitutionelt perspektiv. Men fagdidaktikkens "faglighed" er en kompliceret størrelse, for de pågældende fagpædagogiske miljøer er ikke kun farvede af fagenes grundvidenskabelige miljøer, men også af aktuelle politiske intentioner, via rekontekstualiserede versioner af diskurser fra statsmagtslige tekster (Møller, 2005).

Fagdidaktikkens relation til statslige styredokumenter betyder bl.a., at skriftsprogliche færdigheder ofte italesættes i sammenhæng med en moderniserings-tænkning. Fagdidaktikken er i mange forsknings- og udviklingssammenhænge en del af det, som Brian Street benævner *den autonome literacy model*, som vil sige et syn på skriftlighed som dekontekstualiserede færdigheder, der i sig selv indvirker på andre sociale og kognitive processer. Modellen

repræsenterer en forståelse, som netop sætter skriftlige færdigheder som en form for grundlag for fremskridt og økonomisk rationalitet (Street, 1996). Danskfagets didaktikdiskurs trækker på "visionære" intentionsformuleringer: at faget skal give børn og unge mulighed for at blive medskabere af kultur, men samhørigheden mellem globaliseringens krav og teknokratisk skriftkyndighed dominerer, fordi fagdidaktikken ikke medreflekterer spørgsmål om magt, identitet og sociokulturelle relationer.

Et perspektivskifte

Når forholdet mellem den omfattende viden, som læseforskning producerer, og professionelle læreres læseundervisning ikke er langt mere produktiv, mener jeg, at det er, fordi det fagdidaktiske perspektiv i så høj grad har domineret arbejdet med at udvikle læsning som fagligt område i skolen.

Det er nødvendigt at identificere sig med undervisende læreres synsvinkler for at registrere orienteringsforskellene på henholdsvis praksisformer i læreres (og lærerstuderendes) uddannelseskontekster og praksisformer i læreres (og praktikanter) skoleliv.

Det perspektivskifte, jeg foreslår, involverer en forskydning fra en traditionel fagdidaktisk tilgang til en orientering mod de lærendes subjektivitet. Og målet er at stille skarpere på forskellige aktørgrupper som "de lærende": både børn og voksne.

I fagdidaktikken er de lærende udelukkende børnene, eller rettere sagt eleverne. Med et perspektivskifte retter vi opmærksomheden mod – i dette tilfælde hvor det handler om læsning i skolen – både elev- og lærergruppe. Der er afgørende at udvikle viden om måden, som forskellige lærere forstår de mere overordnede strukturelle forandringer i relation til deres arbejdsliv på, og at inddrage denne viden specifikt i forhold til at udvikle arbejdet med det faglige område læsning.

Fortsættelse følger ...

I en senere artikel vil jeg præsentere et bud på en kategorisering af læseforskningen, som kan bruges i relation til artiklens argumentation for et perspektivskifte – fra en fagdidaktisk tilgang til en bredere didaktisk tilgang, som i

højere grad tager lærernes perspektiv. Implicit i kravet til pædagoger og lærere om at styrke børns læse- og skrivekompetencer ligger, at det skal ske i de institutionelle kontekster: daginstitution og skole. Men udvikling af literacy-praksisser i konkrete institutionelle kontekster og ud fra bestemte aktørgrupper synsvinkler kræver udvælgelse af og bearbejdning af fx læseforskning i relation til de vilkår, som er netop disse aktørgrupper. Endelig kommer der en artikel, hvor jeg præsenterer resultater fra det konkrete udviklingsarbejde med lærere fra tre lilleskoleers indskolingsteams, som jeg nævner i begyndelsen af denne tekst. Jeg vil her beskrive, hvad det kan indebære at forskyde perspektivet fra en overvejende didaktisk orientering til en højere grad af social orientering.



Noter

¹ Det engelske begreb "literacy" har vundet indpas i den danske litteratur om læsning som en betegnelse, der dækker over en samtidig opmærksomhed på læsning og skrivning.

Litteratur

Andersen, H. L. (2007): *Dansk Noter*, nr. 1, s. 40-43.

Björk, M. og C. Liberg (1999): *Veje ind i skriftsproget – sammen og på egen hånd*. Gyldendal Uddannelse.

Carlgren, I. (1997): "Klassrummet som social praktik och meningskonstituerende kultur", s. 8-27 i *Nordisk Pædagogik*, vol. 17, nr. 1. Oslo: Universitetsforlaget.

Gaini, F. (2001): "Ikke medierne, der er problemet", i *Ungdomsforskning*. Nr. 5 (tema om unge og medier), oktober 2001. Center for Ungdomsforskning og Learning Lab Denmark. http://www.cefu.dk/nyhedsbrev/nr5/medier_5/

Jensen, B. E. (2007): *Fag og faglighed – et didaktisk morals*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jessen, C. (2001): "Simultane dialoger", i *Ungdomsforskning*. Nr. 5 (tema om unge og medier), oktober 2001. Center for Ungdomsforskning og Learning Lab Denmark. http://www.cefu.dk/nyhedsbrev/nr5/medier_2/

Lortie, D. C. (1975, 2002): *School-teacher – A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Møller, H. (2005): *Diskursiv praksis i læreruddannelsen – en empirisk undersøgelse af bacheloropgavens positioner og udsigelse*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Undervisningsministeriet (2007): *Danmarks strategi for livslang læring – uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Redegørelse til EU-kommissionen, april 2007.

Street, B. V. (2003): "What's "new" in New Literacy Studies? – Critical approaches to literacy in theory and practice", i *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 5, nr. 2. New York: Columbia University.

Zeuner L. Et K. Scheuer (2001): Kapitel 10 og 11 i *Færdigheder i læsning og matematik – udviklingstræk omkring årtusindskiftet*. København: Undervisningsministeriet.

