

Notat om dansk i folkeskolen – en diskursanalytisk udfordring i forhold til Fælles Mål 2009

Dette notat stammer fra en rapport, der argumenterer for et nyt læringskoncept for skriftlighed, nemlig:

Imitatio: koncept og konsekvens
- med ekskurs til danskfaget i læreruddannelsen
Udviklingsarbejde til folkeskolen i tekstproduktion i samarbejde
med US Nordjylland, Fynslundsskolen og Kolding Realskole
Carlo Grevy, lektor, ph.d., Vejle, marts 2011

I projektet indgår en række overvejelser og analyser af praksis i folkeskolen, og over hvordan praksis og Fælles Mål ikke hænger sammen. Alt dette kunne være meget godt, hvis der var et formål for denne praksis. Omvendt, hvis denne praksis er et af de afgørende forhold, der medfører, at mange børn efterviseligt giver udtryk for, at de ikke er glade for at være og lære i folkeskolen, så er det et grundlæggende problem. Værre er det, hvis det er et problem, som der ikke er nogen – ud over børnene – der ser ud til at tage alvorlig. Her bringer jeg uddraget som notat...

Diskurs og koncept for projekt om skriftlighed: imitatio

Ekskurs: dansk i folkeskolen – en diskursanalytisk udfordring i forhold til Fælles Mål

Fælles Mål er skelsættende i en lang række af bekendtgørelser for folkeskolen. Fælles Mål ændrer fokus fra aktiviteter og fagligt indhold til elevernes kompetencer. Hele tiden skal læreren følge op på, hvad eleverne får ud af at lære.

Den tankegang, der ligger i Fælles Mål – intentionerne – er langt fra implementeret i folkeskolen i praksis. Undersøgelser udgivet af Undervisningsministeriet viser, at Fælles Mål kun i meget lille omfang er implementeret. Og hvis bekendtgørelsen er implementeret, så er det kun hos en lille håndfuld af lærere på ret få skoler, som i undersøgelsen på forhånd har karakteriseret deres egen skole som en skole med høj implementeringsgrad (UC Syd m.fl. 2007).

Der er ingen grund til at antage, at livet for Fælles Mål er blevet bedre siden undersøgelsen, som blev afsluttet i 2007. Fokus har været ændret med regeringens såkaldte 360 graders eftersyn af folkeskolen 2010, der kan vise nogle af de samme problemfelter og indikationer fra lærerne som undersøgelsen fra 2007. Det er nærmere modsat: Fokus er i medierne ændret fra bekendtgørelsen til faglighed. Fokus er ændret fra det inkluderende perspektiv, hvor der ses på, hvorledes system og læring hænger sammen med lærere, kurser og elever. Fokus er flyttet fra elever og lærere til tests, hvor der ikke samtidig er indtænkt et helhedsperspektiv, hvor både undervisningsdiskurs og tests indgår. Folkeskolen er i sit udtryk åben og tilgængelig via hjemmesider og forældresamarbejde mv. – men i sin praksis og læringstænkning lukket (se også Grevy 2010). Danskundervisningen har sin agenda – ofte ubevidst hos lærerne – der er styret af lærebogsmateriale og tillærte praksisformer, som har langt større betydning for undervisningen end bekendtgørelser som Fælles Mål, gode argumenter eller god undervisning på læreruddannelserne umiddelbart kan ændre, hvilket Møller skriver om under titlen "Lærere glemmer deres uddannelse" i Information (Møller 2010). Det er et kendt fænomen, at praksis har langt større indflydelse på læring end det teoretiske. Gør læreren to ting – siger et, men gør noget andet, så tager eleverne det til indtægt, som læreren gør. Ord er kun ord. Når lærere så skal undervise, og de ikke i tilstrækkelig grad har et koncept for, hvad de skal med undervisningen fx andet end at "formidle" eller bidrage med faglighed, så griber de i deres

egen praksis – hvad enten det er i praktikforløb eller som nye lærere – tilbage til deres egenoplevede skolepraksis i stedet for at agere ud fra en lærerstrategisk platform (se model¹).

Fælles Mål lægger i stor udstrækning op til fortolkning. Lærerne skal have mål med deres undervisning – og den skal de formulere ud fra ckf'er og i den forbindelse anvende nyvunde pædagogisk faglige erfaringer. Disse erfaringer på det undervisningsmæssige område er de studerendes faglighed:

I dansk vedrører fagligheden fx litteratur-, medie- og læse-skrive-pædagogik. Fx på det litteraturpædagogiske område er det meget tydeligt, at der er sket et diskursskift. Hvor eleverne før læste litteratur for litteraturens skyd – ud fra en antagelse om, at kom de i berøring med lødige litteratur, gav det en eller anden form for automatisk dannelse – så er skønlitteraturen ifølge Fælles Mål i højere grad et middel end et mål. Fælles Mål gør også op med forholdet mellem analyse og fortolkning, således at læreren må gøre sig store overvejelser over sin metode og dens omfangslogiske nedslag i elevens læring og i sin forståelse af skolens projekt:

”Med analyse menes der ikke en eller flere givne fremgangsmåder eller modeller. I stedet for at befordre den udviklende og erkendelsessøgende samtale bringer modellerne ofte ikke bare teksten, men også eleverne til tavshed” (Undervisningsministeriet 2003, 96).

Dette er en erkendelse, som i praksis kan ses dokumenteret ved flere undersøgelser, bl.a. Garde, der iagttog, hvordan lærere fik sine elever til at blive mindre og mindre aktive ved at stille nykritisk inspirerede lukkede spørgsmål (Garde 2010). I stedet kan læreren stille åbne spørgsmål, der i langt højere grad går på, at eleverne formulerer sig i forhold til teksten. Og formålet er ikke teksten eller litteraturen:

”Eleverne beskæftiger sig med litteratur for at få oplevelser og *dybere indsigt i sig selv og andre*, for at skærpe opmærksomheden over for og *glæden* ved det digteriske sprog og for at øge deres viden om litteratur og *de sammenhænge*, litteratur er en del af. Litteratur giver mulighed for *erkendelse* gennem *æstetiske oplevelser*” (Undervisningsministeriet 2009, 52, mine fremhævelser).

Når jeg skriver, at Fælles Mål langt fra er implementeret i praksis, så er det ikke kun erfaringerne fra den landsdækkende undersøgelse i 2007, jeg henviser til. På et introduktionsmøde omkring 2007, hvor ca. 30 lærerrepræsentanter fra danskfaget fra forskellige skoler i det sønderjyske var på kursus hos UC Sønderjylland om Fælles Mål, spurgte jeg dem, hvor mange der havde læst undervisningsvejledningen.

Her rakte tre personer hånden op. De havde aldrig hørt om, at det ikke var teksterne, der var vigtige, men det, som eleverne fik ud af dem – hele den receptionsæstetiske tilgang, som indikeres i vejledningen til Fælles Mål i dansk, var dem lykkeligt fraværende. På et kursus for Sønderborg Kommune for mindre end et par år siden oplevede jeg stærke reaktioner fra et par lærere, da jeg fortalte om de metodiske konsekvenser af Fælles Mål og moderne litteraturpædagogik. Det vakte så meget forstyrrelse og stærk hovedpine hos et par lærere, at de måtte gå en halv time før mit oplæg var færdigt. De havde aldrig hørt om forskellige tilgange til skønlitteratur, at forskellige metoder indfanger eleverne i bestemte logikker, hvoraf nogle ikke længere er ønskelige. At det er eleverne, der er i centrum og ikke teksten. Fælles Mål er et diskursskift i dansk folkeskoleundervisning – og som lovgivende be-

¹ Lærerstrategisk platform – se websiden www.netgrammatikken.dk → <http://www.netgrammatikken.dk/Laeringsstrategisk%20platform%20model%20Carlo%20Grevy%202011.pdf>

kendtgørelse har den næppe ændret meget på praksis. Det er ændringer, der ikke trækkes af rent pædagogiske formål eller bestemte testresultater, men i højere grad af erkendelsesmæssige landvindinger, som jeg ikke her skal gøre detaljeret rede for.

Når lærerstuderende kommer tilbage fra praktik, fortæller de om disse forhold. Studerende skriver således:

”Da 8.klassen skulle arbejde med teksterne ”Agnete og Havmanden” og ”Elverhøj” i uge 45, fik de udleveret et slags analyseskema, som bestemt ikke var eceptionsæstetisk, og udover dette skulle de også skrive en forfatterskabsrapport. Så vi undrede os over, hvilke mål fra Fælles Mål, man opfylder ved at bruge den nykritiske eller den biografiske tilgang, som læreren gjorde? Vi tolker Fælles Mål således, at man bør bruge en receptionsæstetisk tilgang i sin undervisning, hvor man altid tager udgangspunkt i elevernes umiddelbare oplevelser og forhåndsviden, og hvor det er læseren, der er i centrum. Derfor undrede vi os meget over mange af de ting, der skete i undervisningen i uge 45, hvor vi observerede. Dette uddybes senere.

Vi mener ikke, at man benytter den tilgang, som Fælles Mål lægger op til ved at udlevere disse analyseskemaer, eller ved at få eleverne til at skrive forfatterskabsrapporter, da førstnævnte sætter teksten i centrum, og bare får eleverne til at remse en masse fine begreber op uden at bruge dem til noget eller selv få noget ud af det. Og ved at skrive en forfatterskabsrapport sætter man forfatteren i centrum, men vi mener ikke, at det er væsentligt, hvad forfatteren vil med teksten, men mere væsentligt, hvad eleverne får ud af at læseoplevelsen. Dette kunne være tegn på, at læreren ikke selv er metodebevidst, så dette mener vi, kunne være en årsag til, at eleverne ikke var særlig aktive. Derfor lyder vores problemformulering således:

Vi vil redegøre for vores observationer og analysere og vurdere disse observationer ud fra danskfaglige og pædagogiske teorier og Fælles Mål. Ud over dette vil vi diskutere vigtige faktorer for at motivere eleverne, og hvorfor det er vigtigere at lægge større fokus på at motivere eleverne på mellem- til sluttrin, end det fx er i indskoling. Endvidere vil vi analysere og vurdere vores eget tilrettelagte undervisningsforløb i 8. klassen. Hvordan lykkedes det os at nå vores mål? Hvad kunne vi gøre bedre?” (Minke og Gude-Hansen 2011).

De studerende her observerer i deres førsteårspraktik, hvad lærerne gør (februar 2011). De har i høj grad selv etableret en lærerstrategisk platform (se model 1), som de kan vurdere og iagttage ud fra. De kan, fordi de har nogle mål, der i dette tilfælde er elevorienterede, forholde sig til de metodiske implikationer af de spørgsmål, som deres praktiklærer stiller til eleverne. De kan forholde sig til fokusområderne i modellen: 1) formål i Fælles Mål (undervisningen skal udvikle elevernes udtryk- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt...), 2) ckf'er (fx: forholde sig til litterær og kulturel tradition...), 3) leve op til intentionerne i Fælles Mål (læse og udlægge vejledningen her), 4) inddrage relevante modeller og teorier, der understøtter de mål og intentioner, de læser i undervisningsvejledningen og udlægger i forhold til deres egen værdibaserede mål for undervisningen, der som sagt her er det elevorienterede.

Desværre er denne fremgangsmåde ikke almen praksis i folkeskolen, som citatet fra de studerendes observationer afspejler. Lærere gør erfaringsmæssigt det, at de citerer ckf'er – og derefter direkte går til aktiviteter. Det medfører en masse implicite agendaer, ofte modsætningsfyldte – agendaer, som eleverne oplever og reagerer på.

Det sidste år har en lang række undersøgelser indikeret problemer i folkeskolen. Eleverne på begyndertrinnet er velmotiverede og glade. På mellemtrinnet giver op til 25 procent udtryk for, at de

ikke er glade for at gå i skole. 12 procent af drengene og 6 procent af pigerne er sjældent eller aldrig glade for at gå i skole (Ligetil 2010).

Fagligt er vores elever dårligere på skrift og i tale i forhold til elever fra lande, vi normalt sammenligner os med. Årsagerne til disse problemer er diskursive. Det er meget vanskeligt at ændre praksis. Ikke kun de studerende har problemer, når de skal tilegne sig nye tilgange til danskfaget. Det fag, de håbede på at få, er ikke det, de nødvendigvis møder på læreruddannelsen. De har deres egenoplevede skolepraksis, og det kan være frustrerende at arbejde ud fra en anden bekendtgørelse og praksis end det, man valgte faget ud fra – som en studerende sagde i en af sine første dansktimer på læreruddannelsen: ”Er jeg gået forkert?” Ud over den egenoplevede skolepraksis møder de for størstedelens tilfælde i deres praktik en forældet diskurs på skolerne. Når de så kommer tilbage fra praktik, fortæller de om aktiviteter og ikke mål – de fortæller, hvordan det er lykkedes dem at bruge undervisningsmaterialer, som er forældede, og hvor de ikke har fået planlagt ud fra *deres udlægning af Fælles Mål*, men ud fra skjulte agendaer i forældet undervisningsmateriale.

Ud over disse op-ad-bakke-problemstillinger, oplever de studerende også diskursive problemer på deres eget studiested. Fælles Mål og dens intentioner er langt fra implementerede på fx læreruddannelsen på UC Syd. Som censor ved jeg, at det ikke er et isoleret fænomen. De studerende oplever, at de selv skal ”samtænke” elementer som it, pædagogik og fag i deres opgaver. Undervisningen er nemlig ikke tilrettelagt, så der på undervisningsstedet er en undervisningsstrategisk platform at agere ud fra (se model 1). Elementer fra fx it skal ”integreres” i undervisningen eller sagt på en anden måde, der skal ”strøm” på undervisningen. Vi forskellige undervisere arbejder naturligvis i teams på at etablere et så målrettet koncept som muligt for de studerende, men som sådan på læreruddannelsen eksisterer der ikke et koncept for det lærerstrategiske. Der ligger et diskursivt grundlag, og der ligger en række dagsordener for, hvad god undervisning er, for det talte sprog, hvad det ”særlige” ved vores institution er. De værdier (jf. model 1), som ligger her er ofte implicite. De er i stor udstrækning absolutte i deres karakter af at være diskursive. De er traditionsbunde – for ”sådan plejer vi at gøre”. De er som diskursen i folkeskolen lukket – men i egenforståelsen åben (jf. Grevy 2010). De er i højere grad styret af udefrakomne krav (fx om evaluering, faglighed, akkreditering, it), af hvad *vi skal* i mindre grad af, hvad vi vil ud fra en række eksplicite mål (jf. Grevy 2008). Det er præcis det samme problemfelt, som folkeskolen har – den arbejder ud fra en praksis og er pga. de nævnte diskursive forhindringer uarbejdsdygtig i forhold til Fælles Mål. Som underviser er man skyldig at indfri de krav, der stilles udefra. I langt højere grad er man forpligtet på sin undervisning og sit fag, man er forpligtet på de studerendes læring og for de sten, der lægges til deres kommende praksis i forhold til eleverne. Vi er forpligtede på et værdigrundlag, som vi underviser ud fra – og vi er forpligtede på at foretage ændringer og justeringer, hvis det viser sig, at det, vi gør, ikke kan retfærdiggøres i forhold til det, vi skal. Til trods for det hører jeg i større forsamlinger seminarielektorer eksplicit tage afstand fra at ekspliciterer værdier – og herved implicit mål. Uden at der i nogen nævneværdig grad tages afstand fra det. Nærmere modsat. Ikke så underligt, hvis et undervisningsstrategisk grundlag på læreruddannelser ikke er etableret.

Det er dog faktisk sådan, at det vi skal – nemlig arbejde med mål, formulere værdier, som vi kan undervise ud fra – også sagtens kunne være det, vi ville. Så ville det ikke være så galt. Fælles Mål kan man forstå sådan, at lærerne ikke kun får mulighed for at formulere retninger, de vil trække faget i – fx i direkte modsætning til den praksis, der fx i litteraturundervisningen lukker børnene inde i modeller og analyseskemaer. Fælles Mål kan forstås sådan, at det er det, der er meningen med det: At lærerne og vi selv formulerer eksplicite retninger for, hvad vi vil.

Gør vi det selv på læreruddannelsen, så bliver der ikke noget, der skal ”sættes på”, ”integreres” eller ”samtænkes”. Så er lærerne sammen med de studerende på vej et sted hen. Men som diskursen afstikker praksis nu, så gør vi noget – og vi siger noget andet. Vi praktiserer som folkeskolelæreren direkte koblinger mellem ckf’er og praksis – vi praktiserer ikke som de studerende med deres eksplícitte lærerstrategiske platform undervisning ud fra en professionsrettet diskurs, hvor der argumenteres ud fra intentioner, teorier, modeller og værdier. Alt andet lige lærer de studerende mere af, hvad vi gør, end hvad vi siger.

I dag står vores folkeskole i store problemer (eller udfordringer – det får jeg tit at vide, at det skal kaldes). Ofte siger vi udfordringer – men den tilsnigelse vil jeg undlade her. Jeg mener, det er problematisk. Børnene er kede af at gå i skole – og de lærer ikke tilstrækkeligt. Drengene klarer sig herefter meget dårligt i gymnasiet. Undervisningen slår ikke til. De kommende lærere står i en op-ad-bakke-situation, og der er følgende problemfelter

- 1) Deres egenoplevede skolepraksis
- 2) Den praksis, de møder i deres praktik
- 3) Den praksis, de møder i deres egen uddannelse.

Ingen af disse steder, ser de studerende det, som indikeres i Fælles Mål, nemlig at læring tilrettelægges ud fra en læringsstrategisk platform.

Forslag til et lærerstrategisk koncept

Der eksisterer allerede en lang række koncepter i selve læreruddannelsen. Det er dem, man møder, hvis man foreslår et nyt koncept! Min egenoplevede lærerpraksis er, at vi på læreruddannelsen gør tingene på en bestemt didaktisk måde. Jeg er ikke født ind i den tradition, som læreruddannelsen har og er – og på den baggrund har jeg ofte spurgt kolleger om ekspliciteringer, fx i forhold til lærerfaglighed, i forhold til fx litteraturpædagogik. I loyalitetens navn vil jeg sige, at jeg taler med lærere både på min arbejdsplads og med flere uden for den i kraft af mine eksterne arbejdsopgaver. Generelt er mit indtryk, at implikationerne af Fælles Mål og læringstænkningen her ikke har haft det store nedslag og den store virkning hverken i folkeskolen eller på læreruddannelserne. Jeg har hørt det forsvaret, at litteraturpædagogikker, der var på mode op til ca. 1960, skulle være lige så gode som dem i dag. At Fælles Mål skulle understøtte alle mulige tilgange til metoder og pædagogikker. Ja – det kan være rigtigt – men kun ved at koble direkte mellem ckf’er og aktiviteter (uden faglige, metodemæssige, teoretiske eller værdibaserede implikationer). Det er nemt at koble direkte fra ”forholde sig til litterær og kulturel tradition” og til undervisningsaktiviteter. Det kan man gøre på mange helt vilkårlige måder! Det kan man gøre ved alle ckf’er. Det er ikke en professionsorienteret måde at gøre det på – det er en amatørtilgang – og den er forbudt, plejer jeg at orientere mine studerende om. Man tager jo ikke en professionsuddannelse for at arbejde som amatør – og det er netop det at inddrage sin faglighed osv., der kræves af læreren. Læreren er ansvarlig for tolkningen af ckf’erne og ud fra dem tilrettelægge undervisningen. Læreren er ansvarlig også i forhold til de tre nævnte op-ad-bakke-parametre. Og læreren er ansvarlig over for sig selv som menneske. Hvis han eller hun ikke kan leve op til det, må han eller hun lade være med at blive lærer.

Til trods for de interne forstyrrelser og den modstand, nye koncepter kan give, er det nødvendigt med en uddannelsesstrategisk platform – hvis ikke af andre grunde, så fordi vi er forpligtede på vores fag, uanset de ydre krav, der kan komme. Og principielt er det ikke noget galt med de ydre krav – men derimod med den måde de implementeres på. Ydre krav kan bruges til at udvikle fag. Hvis ydre krav blot ”sættes på” – hvis undervisningen blot sættes til strøm, hvis noget integreres

uden at der tænkes fag, så bliver det meningsløst. I så tilfælde har man ikke levet op til sine krav som underviser.

Et meget udbredt koncept lyder, at vores opgave som undervisere er at føre de studerende hen mod deres mål. Dette koncept tager udgangspunkt i Kierkegaard:

”At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor *han* er, og begynde der.”

Dette koncept er meget udbredt. Det er også dybt forældet, konsolideret og besnærende.

Det er sågar så besnærende, at det også findes i en lærerbog for pædagogstuderende – og hvor konceptet faktisk er inkluderende, for bogen vil det modsatte:

”det er den voksnes ansvar og opgave at føre børnene derhen hvor udviklingen og dannelsen findes” (Jørgensen 2010).

Hvis vi ud fra dette koncept vil ”føre” forudsætter det, at vi ved, hvor vi vil føre nogen hen. Spørgsmålet i dag er: Ved vi så meget, at vi ved, hvor vi vil føre nogen hen? Er vi så skråsikre, at vi ved, hvad fremtiden vil bringe, at vi vil tage det ansvar? Skal vi tage det ansvar? Sagen er, at vi ikke ved, hvor barnet skal hen. Vi er derimod forpligtede til at give børnene en del med på vejen, så de kan klare sig selv.

Det store problem i den danske folkeskole er, at dem, der underviser, tror, at de ved, hvor børnene skal hen. Det bliver et stort problem, når det samtidig er sådan, at fx den måde socialiseringsinstitutionerne betragter nye medieformer på er en ganske anden, end den børnene og eleverne oplever dem på (se fx Tufte eller en række forskere, der har beskæftiget sig med børn og unges brug af medier).

Lærerne tager endnu nogen steder mobiltelefonerne fra børnene – og børnene lærer af, hvad lærerne gør, ikke hvad de siger, og lærer om demokrati: De voksne og dem, der har magten, bestemmer – det børnene kan og oplever som væsentligt, er ikke det skolen oplever som væsentligt. Børn bliver i dag i stort omfang ført. De bliver ført af lærere, der mener at bogen bærer kulturen – og at de nye medier giver børnene dårligt sms-sprog. De bliver ført af lærere, der stort set er bedrevidende.

Bedre var, at konceptet var, at de var mervidende og så samtidigt havde stor respekt for, hvor børnene faktisk var på vej hen. Så kunne de *følge* dem. De kunne følge dem som en fortrinlig vejleder – men ikke som en førerhund, der fører de andre hunde i koblet, der så blindt følger med. Undervisning drejer sig om at følge – ikke om at føre!

Går vi tilbage til model 1 – den lærerstrategiske platform – snakker vi nu værdier. Vi har koncepter for, hvad undervisning er – og ændrer vi det fra at føre til at følge, bliver mange af de ting, vi gør, når vi underviser, eller er sammen med studerende, eller er sammen med børn, anderledes.

Den professionsrettethed, der er i at inddrage

- 1) faglighed
- 2) metoder, teori
- 3) værdier, mål (jf. model1)

og på denne måde ekspliciterer, hvor ens verden går fra, og hvor ens undervisningsstrategiske platform er, er helt afgørende. Det er nødvendigt at omtænke, at dekonstruere, at revurdere, hvad man gør i sin praksis.

Skriftlighedens udfordringer

I Fælles Mål står der, at eleverne skal kunne ”forholde sig analytisk og vurderende til sprog, sprogbrug og sprogrigtighed i egne og andres tekster”. Det har jeg ikke set udlagt nogen steder. Jeg har spurgt lærere og kolleger om, hvad skriftlighed er, hvorfor eleverne skal skrive. Ofte er svarene noget med, at eleverne skal kunne formidle, og de skal kunne skrive og stave rigtigt.

På efter- og videreuddannelseskurser har jeg spurgt lærere, hvad de forstår ved, at eleverne skal *forholde sig til* egne og andres tekster. Jeg har ikke fået noget svar på det! Lærerne har siden 2003 skullet forholde sig til Fælles Mål – og det er betænkeligt, at de ikke er stødt på formuleringen, at eleverne ikke blot skal skrive og stave – men at de skal *forholde sig til* det. De aner simpelt hen ikke, hvad de skal mene med det.

Eleverne skal forholde sig til deres egen og andres skriftproduktion. Det betyder, at de skal have et refleksivt forhold til det. De skal ikke bare kunne skrive og stave. De skal vide noget om og selv, have en mening om, at det fx at stave korrekt og kunne sætte tegn kan have et formål og kan være indsatsen værd i nogen sammenhænge. De skal vide hvorfor. De skal vide, hvorfor de i det hele taget skal skrive noget, hvis de da skal det.

Eleverne skal forholde sig – det skal de ca. 50-60 steder i Fælles Mål. At de skal det, indikerer noget om, at deres eget perspektiv og deres egen refleksion er i fokus. Det skal give mening for dem! Hvis eleverne udsættes for undervisning, der vil have dem til at gøre andet, end det, som de rent faktisk har brug for, så får de problemer med at se meningen med det. Formålet, som er overordnet i forhold til alle ckf’er i Fælles Mål, fortæller lærerne, at de skal være med til at udvikle elevernes udtryks- og læseglæde. Det giver muligheder og begrænsninger for at fortolke ckf’erne. For lever undervisningen ikke op til Fælles Måls formål, så er ckf’erne ikke tolket efter bekendtgørelsens intentioner. Ret beset kan man konkludere, at har børnene læseglæde, så lever lærerne op til formålet – men er de kede af det – hvad undersøgelser viser – og kan skrive og stave korrekt, så gør de ikke. Værre er, at børnene både er kede af det og ikke er gode til at skrive og stave, som undersøgelserne viser.

Når eleverne skal forholde sig, så består lærerens opgave i mindre grad i at indtage en position, hvor han eller hun skal få børnene til at gøre noget, de ikke umiddelbart vil, at få børnene igennem et bestemt stof eller fagområde. ”Jamen, de skal jo igennem det”, sagde en studerende. Nej. Det består i højere grad i at læreren skal sætte sig i elevernes sted og i deres perspektiv skal se på, hvad stoffet skal bruges til. Det kræver mere end en faglig dygtig lærer. Det kræver en lærer, der har en lærerstrategisk platform, han eller hun kan handle ud fra på elevernes vegne og i elevernes interesse. Så han eller hun kan *følge* børnene i deres læringsmål – mål som ikke nødvendigvis er absolutte, men derimod er undersøgende, igangsættende, initierende, så eleverne kommer på vej i den livslange læ-

ring. Det kræver også faglighed af læreren – givetvis mere faglighed end af læreren før Fælles Mål. Det kræver i højere grad, at læreren er i stand til at få eleverne til at tilegne sig nogle strategier. Nogle studerende kom tilbage til undervisningen og fortalte om deres erfaringer fra deres første praktik. De havde arbejdet med medier. Børnene sagde til dem: ”Jamen det er jo som om, at vi slet ikke har dansk!” Når faget sådan forsvinder som begreb for børnene, så er undervisning netop lykkedes.

Det er netop lykkedes de studerende at have en praksis, der ikke vil noget andet end børnene. Derfor oplever børnene ikke, at de skal *noget andet*. Der er ikke forskel mellem det, de vil og det de skal lære. Men når børnene normalt har dansk, så skal de *noget andet*. Det er fordi, de bliver ført. De studerende fulgte blot eleverne. Sådan!

I det omfang, at læreren skal være i stand til at få børnene til at tilegne sig strategier, skal læreren *selv* være god til at tænke strategisk. Derfor er det så afgørende betydning, at lærerne tilegner sig dette selv på læreruddannelsen – at den måde, undervisningen tilrettelægges på af os, medfører, at lærerne bliver strategiske. Det kræver igen, at vi selv er det – at vi udvikler fagende – og at vi ikke modsat, som der står i vejledningen til fx fpo lader dem selv ”samtænke” elementer fra pædagogik, it, det faglige i deres sprogliggørelser.

Litteratur

- Garde, Louise Maj : Læseforståelsesstrategier og læseforståelse. PD-opgave. Substans: <http://grevy.eu/substans.htm> .
- Grevy, Carlo (2008): Læreruddannelsen i frit fald - om kultur og visioner i læreruddannelsen – og de alt for få studerende. Kronikforslag til Berlingske Tidende, august 2008. www.grevy.eu .
- Grevy, Carlo (2010): Åbn dørene til folkeskolen. Om nationale tests og udviklingen af nye kulturer i folkeskolen. I: Information d. 31. januar 2010.
- Ligetil (2010): Mange børn er kede af at gå i skole”, www.ligetil.nu 25. marts.
- Jørgensen, Hanne Hede (red.)(2010): Sprog som værktøj og legetøj. Academica.
- Minke, Denice Hanfgarn og Kathrine Weiss Gude-Hansen (2011): Praktik og praksis: fra skjult agenda til læring - om metodevalg, mål og motivation. Faglig pædagogisk opgave. UC Syd. Februar 2011. Substans: <http://www.grevy.eu/substans.htm> .
- Møller, Trine (2010): Lærere glemmer deres uddannelse. Information 12. juli 2010.
- Nielsen, Bodil (2005): På barndommens vinger – vejledning til fsa-sættet om selv samme novelle, www.dansklf.dk/multimedia/Lav_selv_andre_opgaver_2005.pdf .
- UC Syd, Muusmann Research & Consulting og UC Nordjylland (2007): Slutevaluering af "Fælles Mål". Undervisningsministeriet: http://us.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/udvikling/evaluering/udbud_evaluering_udviklingaffolkeskolen.htm?menuid=1008 .
- Undervisningsministeriet (2003): Fælles Mål. Faghæfte 1. Dansk.
- Undervisningsministeriet (2009): Fælles Mål 2009. Faghæfte 1. Dansk