

2011



Projekt  
Uddannelsesløft

Af Jannie Høgh Jensen

## *Med sproget som støtte*

### *- Når målet på én og samme tid er personlig udvikling og fagligt indblik*

*I denne artikel kan du få et indblik i, hvordan man som GF-lærer på SOSU-uddannelsen kan tilrettelægge et undervisnings-forløb centreret omkring "relationer" inden for det obligatoriske læringselement "Læring og samarbejde". Som overskriften antyder, har forløbet været et forsøg på at lade eleverne arbejde sprogligt fokuseret med to grundlæggende kompetenceområder, der dels retter sig mod elevernes egne forforståelser og holdningsdannelser (den personlige udfordring og udvikling), og dels retter sig mod elevernes tilegnelse af en mere overblikorienteret viden i forhold til generelle og hyppigt anvendte grundbegreber inden for psykologien.*



## Indhold

1. Læsevejledning.....	3
2. Personlig og faglig udvikling med støtte i sproget .....	4
3. Tanker og principper bag et uv-forløb om ” <b>Relationer</b> ” .....	6
At rammesætte situationer for sprogbrug.....	9
4. <b>Afprøvede aktiviteter</b> .....	11
4.1 Forforståelsesfasen – begrebskort.....	11
4.2 Tekstpussel.....	13
4.3 Tegn et mindmap over relationer - stil nysgerrige spørgsmål.....	15
4.4 Vidensindsamling samt konstruktion af Maslows behovspyramide.....	18
4.5 ”Tapetet” – Begrund dit synspunkt.....	19
4.6 Lav en begrebsvæg.....	21
5. En didaktisk forståelsesramme.....	23
6. Litteratur.....	25



## 1. Læsevejledning

Som allerede fremhævet på forsiden har dette skrift til formål at give et indblik i, hvordan man på GF-forløbet kan arbejde bevidst med at få sproget integreret i den daglige undervisning, så det støtter elevernes personlige kompetenceudvikling men også deres begyndende forståelse for særlige fagområder i det pædagogiske arbejde. Skriftet er udfærdiget på baggrund af et fælles planlagt undervisningsforløb mellem GF-lærer Bente Nissen og projektmedarbejder Jannie Høgh Jensen i perioden august/september 2011.

Formålet med skriftet er at anvise nogle eksemplariske måder at arbejde med psykologifaget på, dels i forhold til et konkret indhold og nogle konkrete metoder men også i forhold til, hvordan man i almindelighed kan arbejde med grundforløbets læringselementer. Der vil således blive præsenteret aktiviteter og arbejdsmåder afprøvet med eleverne på Bente Nissens GF-hold, som interesserede lærere kan integrere direkte i egen undervisningspraksis. Ligeledes vil de præsenterede aktiviteter i slutningen af skriftet blive placeret i en didaktisk forståelsesramme, der betoner forholdet mellem tilegnelse af faglig viden og forskellige måder at anvende sproget på i et kontinuum mellem hverdags sproget og fagsproget.

Afsnit 2 fungerer som en optakt til præsentation af undervisningsforløbet og skal bidrage til at synliggøre den overordnede kontekst for arbejdet med relationer i psykologi. Her præsenteres nogle indledende didaktiske overvejelser og drøftelser, vi gjorde i fællesskab. Blandt andet redegøres der for, hvad man sprogligt skal tage højde for, når undervisningen skal være fagligt og personligt udviklende på samme tid.

Afsnit 3 og 4 omhandler selve undervisningsforløbet omkring ”Relationer”. Afsnit 3 opridser tanker og principper bag etableringen af sprogbrugssituationer, introducer til forløbet og giver et overblik over, hvilke aktiviteter, der indgik. Afsnit 4 er en direkte forlængelse af afsnit 3. Her bliver de enkelte aktiviteter i forforståelsesfasen samt aktiviteter indlagt i resten af forløbet uddybet og begrundet. Der vil undervejs blive givet konkrete eksempler på, hvordan eleverne arbejdede med undervisningens indhold og form, samt hvordan lærer og projektmedarbejder løbende gik i dialog med eleverne om deres udbytte og motivation.



## 2. Personlig og faglig udvikling med støtte i sproget

Når man taler om at udvikle et fagsprog, er der et grundlæggende præmis tilstede, der handler om, at et fag repræsenterer en specifik viden om verden og en specifik måde at udtrykke denne viden om verden på via et specifikt sprog, nemlig fagsproget. Disse måder at udtrykke viden på kommer til syne igennem fagets praksisformer, der konkret handler om hvordan fagindholdet via bestemte ”teknikker” og metoder bliver praktiseret. Måske laves der eksperimenter og forsøg oppe ved tavlen for at bevise dette eller hint. Måske organiseres eleverne i grupper med henblik på at gøre fælles opdagelser/erkendelser, der efterfølgende noteres ned.

Uanset hvilke praksisformer der dominerer et undervisningsrum, knytter der sig til disse former det særlige fagsprog, som vi kan få adgang til gennem fagbøgerne og andre uv-materialer. Endelig kan vi også få adgang til dette sprog ved at deltage i samtaler med faglærere, der mestrer den faglige diskurs i faget (måder at tale *om* og *i* faget på). Vi kan altså få adgang til et fagsprog, der ligger ”derinde” i rummet, i materialerne, i faglige samtaler. Men hvad med det sprog, der knytter sig til en personlig udvikling i undervisningsrummet? Er det ikke bare automatisk tilstede? Man kunne fristes til at sige: Er det ikke bare noget usagt, man ”mærker” på nogen, at de gennemgår i takt med undervisningens naturlige progression, og som man ikke behøver italesætte?

I forordet til indgangen ”Sundhed, omsorg, pædagogik” (Grundforløbet) står der, at eleverne skal udvikle såvel deres faglige som personlige kompetencer i mødet med fagene på det pædagogiske område. Kigger man lidt nærmere på de særlige læringsmål nedskrevet for PAU/GF-elever i den lokalt udformede LUP (Lærings/udviklingsplan 2011) kan man danne sig et overblik over, hvad personlige kompetencer her blandt andet formuleres som:

*Du skal forstå betydningen af dit personlige engagement. Det viser du ved at være en positiv, aktiv, ansvarlig og motiveret medspiller.*

*Du skal vide, hvad der forstås ved anerkendende kommunikation og relationer, så du kan forklare, hvorfor man skal tale og lytte med respekt, selv om man er uenig.*

*Du skal vise du har lyst til at være aktiv sammen med andre<sup>1</sup>*

Ord som ”personligt engagement”, ”lyst” og ”motivation” lader læseren vide, at der stilles forventninger til eleverne, der rækker ud over tilegnelsen af konkrete faglige færdigheder/kundska-

---

<sup>1</sup> LUP for GF/PAU 2011: Indgangen Sundhed, omsorg, pædagogik, læringselementer: læring og samarbejde



ber. At være elev på SOSU-uddannelserne indbefatter blandt andet, at *arbejde* med og *udvikle* nogle personlige kompetencer, som kan bringes i anvendelse i et fag, hvis kerneområde er arbejdet med mennesker. Fokus på de personlige kompetencer bliver altså et samtidigt mål og middel undervejs i Grundforløbet.

Samtidig med at målpindene tager sigte på at forberede eleverne til senere at kunne indtræde i en praksis med omsorgsarbejde i centrum, kan man også læse andre forventninger ind i teksten, der handler om, at eleverne skal dannes i overensstemmelse med mere vidtrækkende forestillinger i forhold til dét at være uddannet. Den amerikanske læringsprofessor Lynn Fendler indfanger disse forventninger omkring ”engagement” og ”motivation” i slags læringstypologi, hun kalder ”Education of Desire”, altså dét, at eleven skal fremvise en adfærd, der vidner om vilje til at lade sig udvikle i overensstemmelse med en forestilling om ”glæde” ved uddannelse.<sup>2</sup> Formuleringer fra samme målpinde som ”tale og lytte med respekt” samt ”lyst til at være aktiv sammen andre” signalerer tillige forventninger om social ansvarlighed, motivation og positiv attitude, hvilket udgør en lidt anden slags læringstypologi, der efterspørger elevernes evne til adfærdsmæssig disciplinering.

Der eksisterer altså tilsyneladende nogle dobbeltrettede forventninger i forhold til elevadfærd i GF-forløbet, der dels peger frem mod tilegnelse af specifikke personlige kompetencer i SOSU-uddannelsen, ligesom de også peger frem mod dét, at man i det hele taget skal lære at identificere sig *med*/blive parat *til* at engagere sig og udvise lyst til at være en del af et læringsfællesskab, hvor ansvar for egen og medelevers læring bliver afgørende for, om et GF-forløb lykkes. Orienterer man sig rundt i det øvrige uddannelsesmæssige landskab viser der sig relativt hurtigt et billede af, at tilsvarende forventninger til elevadfærd/social kompetencer tillige eksisterer inden for andre retninger i uddannelsessystemet, fra Grundskole til Gymnasieskole. Set i et kundskabsdannende og mere almendidaktisk perspektiv indebærer det for underviseren, at der i undervisningens ”normaltid” skal tages højde for, hvordan og i hvilket omfang disse forventninger til personlig udvikling kan integreres.

Vender vi tilbage til det mere fagligt konkrete, finder man i LUP'en og grundbogen følgende fagbegreber, eleverne skal kunne forstå/redegøre for og anvende i en samtale:

---

<sup>2</sup> Fendler, L. (1998): What is it Impossible To Think? A genealogy Of The Educated Subject, in Popkewitz T.S. & M. Brennan, (eds) *Foucault 's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*



*Relationer, behov, omsorg, egenomsorg, følelsesmæssig omsorg, respekt, selvværd, selvtillid, empati, anerkendelse, etik, værdier, normer, professionel omsorg, professionel distance*

De formelle læringselementer og målpinde i LUP'en lægger dermed op til et tosidet fokus i GF-undervisningen: 1) Tilegnelse af psykologisk/pædagogisk fagviden samt 2) Anvende denne viden til et løbende opmærksomhedsarbejde i forhold til "mine" personlige psykologiske/pædagogiske ressourcer. Det indbefatter, at eleverne beskæftiger sig med spørgsmål som: *Hvordan kan jeg omsætte begreberne "anerkendelse", "etik" "professionel omsorg" til mig selv, relatere mit liv og mine erfaringer til disse begreber? Hvordan kan jeg i min adfærd signalere anerkendelse, etisk forståelse osv?*

Set ud fra et sprogligt perspektiv får det til betydning, at eleverne skal lære dels at blive bekendt med og anvende et specifikt og afgrænset fagsprog som forberedelse til hovedforløbet, det vil sige at kunne redegøre for nogle pædagogiske/psykologiske grundbegreber samt forklare disse begreber. Dels skal eleverne tillige gennemgå en personlig sproglig udvikling, der sætter dem i stand til at agere i et fællesskab på baggrund af en viden *om* samt faktisk mestring *af* sprogets forskellige kommunikative funktioner. Herunder forstås blandt andet dét at kunne "anerkende" med sproget, udtrykke uenighed i "god ro og orden", distanceret fra eventuelle ureflekterede, ensidige personlige/følelsesmæssige overbevisninger. Det betyder også at få en bevidsthed om, hvordan man med sproget, både det verbale og nonverbale, signalerer interesse, nysgerrighed og engagement i forhold til et givet undervisningsindhold/form.

I følgende afsnit vil vores tanker om elevernes faglige og sproglige udvikling blive konkretiseret i nogle styrende mål for undervisningen. Ligeledes vil der blive redegjort for hvilke rammer for sprogbrug, vi tænkte ind i forløbet.

### 3. Tanker og principper bag et uv-forløb om "Relationer"

Til afvikling af undervisningsforløbet omkring "Relationer", under læringselementet "Læring og samarbejde" var i alt afsat 10 timer fordelt over 2 undervisningsgange.

I de indledende didaktiske drøftelser blev vi enige om at lade følgende overordnede mål være styrende for forberedelsen af forløbet:



- Eleverne skal have et kendskab til og forståelse af 15 grundlæggende fagbegreber, der knytter sig til det psykologiske/pædagogiske fagområde (de ovenfor anførte fagbegreber i afsnit 2)
- Eleverne skal kunne udtrykke sig og gå i dialog om alle begreberne med baggrund i en bevidsthed om hverdagssprogets støttende funktion på vej mod tilegnelsen af et fagsprog.
- Eleverne skal have en viden om, hvordan de ”teknisk” set kan bruge sproget til at gå i dialog om fagets grundbegreber, altså kende til grundlæggende sætningsindledere<sup>3</sup> i en dialog, der har til formål at begrunde et synspunkt.

Selve uv-forløbet, indhold og aktiviteter formede sig som skitseret nedenfor i store træk:

Oversigt over uv-forløb i relationer
<p><b>Dag 1</b></p> <p>Forforståelsesaktivitet: (aktiviteten blev præsenteret i sidste time som optakt til arbejdet med ”Relationer” og som forberedelse til grundbogens kapitel om emnet)</p> <p>Eleverne introduceres til fagbegreberne i en begrebskortøvelse: Hvilke associationer får eleverne? Kan de gøre sig nogle tanker over, hvad begreberne betyder? Eleverne skiftes til at trække kort og gætte/forhandle betydning af begreberne i mindre grupper. De tager notater på små kort.</p>
<p><b>Dag 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Tekstpussel:</b> Eleverne får udleveret begreberne igen sammen med ordforklaringer. Denne gang skal de parre fagbegreberne med tilhørende ordforklaringer</li><li>• <b>Læreroplæg – powerpoint:</b> Introduktion til de præsenterede fagbegreber i tilknytning til temaet ”Relationer” – begreberne udfoldes.</li><li>• <b>Tegn et mind-map over relationer, stil nysgerrige spørgsmål</b> Individuel refleksionsopgave: Tegn et mind-map over alle dem, du har haft relationer til de sidste tre dage. Brug evt. følgende markeringer:  <i>Tynd streg = spinkel relation</i> <i>Tyk streg = tæt relation</i> <i>Grøn streg = positiv relation</i></li></ul>

<sup>3</sup> Under sætningsindledere forstås i al væsentlighed formuleringer, som støtter eleven i at udtrykke et synspunkt begrundet: ”Jeg er enig med den, som at siger at...” ”Jeg er uenig med x fordi,....” ”På den ene side kan man sige at..., på den anden side...” ”Jeg forstår godt den som siger, at ....eftersom...” osv.

*Rød streg = negativ relation*

- Fortsat læreroplæg  
”Omsorg og behov”
- Vidensindsamling i mindre grupper:  
Hvem er Maslow?
- Konstruktion af Maslows behovspyramide i klassen:  
Gruppedrøftelse: Hvilke behov fik du dækket i går – brug af egne ord? Post-it notes placeres i det rigtige behovsfelt i pyramiden.

### Dag 3

- Læreroplæg – powerpoint:  
”Selvværd og selvtillid”
- Lærerstyret klassedialog samt gruppediskussioner med udgangspunkt i elevoplevelser:  
Positiv respons  
Positivt selvbillede  
Afhængighed af ros  
Selvværd på trods af manglende ros
- Individuel brainstorm på begreberne ”selvværd” og ”selvtillid”
- Lav et billede (collage eller maleri):  
”Hvad der styrker selvværd og selvtillid”?  
Læs i bogen, selvværd og selvtillid s. 40 - Gruppeaktivitet
- Tapetet – Begrund dit synspunkt  
Kende til sætningsindledere i begrundelsen af et synspunkt – gruppeaktivitet
- Begrebvæg  
Eleverne skal nu forklare de samme begreber endnu en gang og placere dem på en begrebsvæg.
- Case om relationer (til aflevering)  
Eleverne skal selvstændigt lave en case om relationer, hvor de på forhånd bliver gjort opmærksomme på, hvilke ord der kan være til hjælp i løsningen af opgaven.





I forhold til målpunkt 2 s. 6, der fremhæver hverdags sproget som støtte på vej til fagsproget, er det vigtigt at understrege, at en korrekt begrebsanvendelse ikke nødvendigvis er uvigtig eller underordnet hverdags sprogets omskrivninger, men at et kendskab *til* og (tavs) forståelse *af* fagbegreberne ikke har nogen værdi i sig selv, hvis ikke eleverne kan anvende begreberne/omskrivninger af begreberne i en mere ustruktureret og dynamisk samtale, der blandt andet skal danne baggrund for en egnethedsvurdering af eleverne ved afslutningen af Grundforløbet. Derfor er det altså afgørende, at eleverne først og fremmest bliver givet nogle muligheder for at anvende begreberne i situationer, hvor de kan trække på såvel personlige erfaringer og generel omverdensviden i tilegnelsen af begreberne, tillige med at de kan trække på en begyndende faglig viden, de opsamler i løbet af undervisningen. Der er altså tale om at give eleverne to forståelsesrammer, der knytter forbindelse mellem erhvervede sproglige erfaringer inden for visse områder til begyndende erfaringer med sproget inden for et andet (fag)område. I forhold til vigtigheden af at knytte disse forbindelser fremhæver Line Møller Daugaard fra artikelsamlingen ”Sproget med i alle fag”:

*Brug af uformelt sprog sætter eleverne i stand til at deltage i læringsaktiviteter og udvikle betydningsfuld forståelse ved at skabe forbindelser til egne tidligere erfaringer, men samtidig vil brug af et mere formelt sprog og dét at rette opmærksomheden mod dette give adgang til at deltage i faget og dets praksisformer”<sup>4</sup> (Daugaard i Laursen:08:72)*

Det vil senere fremgå af denne artikel, hvordan læreren flere gange retter opmærksomhed mod at give eleverne adgang til fagets praksisformer ved at inddrage forskellige sprog/fagintegrerende metoder, der tilgodeser forskellige måder at anvende sproget på i forskellige (elev/elev-elev/lærer) relationer.

Som læseren måske bemærker, har vi ikke formuleret et entydigt sprogligt mål i forhold til hvordan eleverne kan lære at udtrykke sig i overensstemmelse med ”lyst til læring”, som fremhævet i afsnit 2. Man kan indvende, at såfremt undervisningen konsekvent tilrettelægges med henblik på at rationalisere en ønsket adfærd, i dette tilfælde blandt andet ”lyst til læring”, kommer dette måske i virkeligheden til at undergrave muligheden for en ”personlig udvikling”, eftersom aspekter af selvet (og den personlige udvikling) som følelser, glæde, lyst vanskeligt lader sig programmere på forhånd. Imidlertid havde vi løbende drøftelser med hinanden om vigtigheden i at eksplicitere over

---

<sup>4</sup> Daugaard, L. i Laursen (2008): Samspillet mellem ”hverdagsprog” og ”matematiksprog” i matematikundervisningen i flersprogede klasserum, s. 72



for eleverne, hvad vi som lærere forstår ved at signalere ”nysgerrighed”, ”deltage aktivt i gruppearbejde” osv. Ligeledes havde eleverne mulighed for at gå i dialog med hinanden og os lærere om, hvad de forstod ved de samme formuleringer. På den måde var det altså ikke overladt til eleverne selv at ”gætte” sig til, hvad lærerne forventede i givne situationer.

### At rammesætte situationer for sprogbrug

Med udgangspunkt i de fremhævede fagbegreber fra afsnit 2 (begreber der har en betydningsmæssig sammenhæng til det overordnede grundbogsbegreb ”Relationer”, herunder blandt andet omsorg, professionel distance, empati, selvværd/selvtillid osv), tilrettelagde vi undervisningen, så den gav eleverne mulighed for sprogligt at:

- Opdage/genkende/associer/afprøve betydninger af begreberne i en forforståelsesfase
- Undersøge disse betydninger nærmere, afprøve sprogets muligheder i bevægelser mellem hverdags- og fagsprog (hypotesedannelse) undervejs i forløbet.
- Selv danne fagsproglige helheder, udtrykke korrekt forståelse af begreberne inden for den specifikke fagkontekst med støtte i skriftsproget afslutningsvis.

De forskellige måder at bruge sproget på om fagindholdet var tænkt sammen med de relationer (mulige positioner), eleverne skulle indgå i. Under positioner forstås dét, at eleven får mulighed for at bruge sproget i såvel lærer-elev-relation (den asymmetriske relation) som i forhold til elev-elev-relation (symmetrisk relation) Man kan sige, at relationen handler om de rammer, inden for hvilke samtaler og aktiviteter skal foregå. Disse rammer danner igen afsæt for selve sprogbrugen. I en symmetrisk relation kan der, i højere grad, lægges op til hypotesedannelse, afklarende spørgsmål, forslag, tilkendegive sin mening, tage initiativ og ansvar. Det kan med fordel være i en mindre og (ideelt betragtet) tryk og ligeværdig elevgruppe<sup>5</sup>. Det skal dog samtidig understreges, at en elev-elev-relation ikke pr. definition er symmetrisk. Der kan være sociale positioneringer på spil, der ikke nødvendigvis bringer eleverne i en ligeværdig kommunikativ position. I den asymmetriske relation, der en overvejende del af undervisningstiden dominerer klasserummet, vil det ofte være

---

<sup>5</sup> Det skal samtidig understreges, at en elev-elev-relation ikke pr. definition er symmetrisk. Der kan være sociale positioneringer på spil, der ikke nødvendigvis bringer eleverne i en ligeværdig kommunikativ position, se artikel ”Elevernes som aktive formidlere af naturfag”, s. 18 under vidensbanken på Projekt Uddannelsesløfts hjemmeside



læreren, der er initiativtager, stiller tjek-spørgsmål, efterspørger svar og forelæser det faglige stof<sup>6</sup>. Det betyder dog ikke, at eleven dermed indtager en passiv rolle. Man kan sagtens tildele eleverne aktive roller i forbindelse med lytningen, altså skabe et formål med lytningen.<sup>7</sup> Endelig kan lærer-elev-relationen også være lagt an på at udvide elevernes svar på forskellige måder, strække sproget, så eleverne gennemgår en værdifuld fagsproglig udvikling.

Opsummerende kan man sige, at eleverne fik mulighed for at gøre erfaringer med fagsproget knyttet til indholdet på forskellige måder i forskellige relationer. Derved ønskede vi at udnytte de videnskabelige og sproglige ressourcer, de havde på det givne tidspunkt (som skulle gøres produktivt i forskellige relationer) samt at tage højde for det fagsprog og den faglige bevidsthed eleverne fortløbende skulle udvikle.

## 4. Afprøvede aktiviteter

### 4.1 Forforståelsesfasen

I adskillige undervisningssituationer, både i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, organiseres elevernes læring omkring en fagtekst, der i al væsentlighed danner udgangspunkt for tilegnelse af fagets indhold. Optakten til et emnearbejde kan derfor sagtens starte med en tekst(lektie)læsning derhjemme og senere gennemgang af tekstens fagbegreber/hovedpointer på klassen. Således får eleverne på GF-holdene ofte, til næste undervisningsgang, en læsetekst for, der fungerer som baggrundsviden til et oplæg, suppleret med opgaver, fra læreren. I flere tilfælde giver eleverne udtryk for, at teksten er svær eller ”ikke til at få sammenhæng i”. Nogle af eleverne på det aktuelle GF-hold havde erfaringer med, at fagtekster ofte kan være vanskelige at få ”hul på” og forstå. Andre igen gav udtryk for, at det i almindelighed kan være svært at motivere sig til tekstlæsning. Af samme grund besluttede vi at skabe en forventningshorisont for eleverne, før de skulle læse teksten om ”Relationer”. Aktiviteten bestod i, at eleverne skulle introduceres til de føromtalt grundbegreber, og på skift skulle de forholde sig til begreberne i mindre grupper. På små kort skulle eleverne notere lidt ned til hvert begreb. Nedenfor (s.12) ses eksempler på nogle af de ord, eleverne havde knyttet på begreberne:

---

<sup>6</sup> Frit efter artikel fra Projekt Uddannelsesløfts vidensbank (2011) ”At integrere sprog og fag i et essayforløb i dansk”, af projektmedarbejder Birgitte Ahrenfeldt, s. 4

<sup>7</sup> For yderligere information herom refereres til afsnit 3.1 i ovenfor nævnte artikel af Ahrenfeldt.

Omsorg	Egenomsorg	Værdier	Normer	Etik
Kan forstå/føle med andre. Giv f.eks. et kram Omsorg til folk der er kede af det.	Vise omsorg for sig selv. Pleje sig selv.	Nogen/noget der har betydning. Hvad en person gør.	Ting man bare gør, f.eks. sige ”tak for mad”	Behandle andre som man selv vil behandles
Selvtillid	Selvværd	Behov	Anerkendelse	Empati
Kan se gode ting ved sig selv.	Vide hvordan man selv har det. God til noget. At man betyder noget.	Det er ting man har brug for.	Bekræftet for den man er. Det stykke arbejde man laver.	Medfølelse

Vores tanker var, at aktiviteten skulle give eleverne muligheder for at ”gå på opdagelse” i ordene/begreberne, associere til dem, evt. genkende flere af dem fra forskellige sammenhænge. Eleverne bærer forskellige sociale, kulturelle og sproglige erfaringer med sig, og ved på forhånd at aktivere disse erfaringer via begrebsaktiviteten er der skabt forudsætninger for en bedre læseforståelse og efterfølgende dialog på klassen, når eleverne skal arbejde sig længere ned i stoffet i forbindelse med powerpoint-oplægget.

Kigger man på selve sprogbrugssituationen, vi etablerede omkring aktiviteten, bar den præg af umiddelbare gæt og hypoteseafprøvninger ved hjælp af hverdagssproget. Eleverne fik dermed mulighed for at nærme sig et fagligt stof ud fra deres erfaringsprog, ”fritaget” for lærernes korrigerende kommentarer undervejs. Det kunne være fristende at udfordre nogle af elevernes foreløbige forståelser omkring eksempelvis ”selvværd” – ”vide hvordan man selv har det”. Et udfordrende spørgsmål på nuværende tidspunkt kunne imidlertid hurtigt tage karakter af ”ris”, selvom læreren ville benytte sig af en sprogligt anerkendende tilgang. Man kan her fremhæve det som undertegnedes ”hypotese”, at megen ”ris” eller korrektion i klasserummet formuleres som undrende spørgsmål, der har til formål at spore elevernes tanker ind på andre baner. Denne intention er absolut ikke uvæsentlig, da undervisningens fornemme mål på længere sigt er, at eleverne



udtrykker sig om et fagligt indhold på en nuanceret og reflekteret måde. Men såfremt eleverne på et tidligt tidspunkt i erkendelsesfasen udfordres/korrigeres i deres middelbare forståelser, kan det bremse elevernes entusiasme, og chancetagning kan få ringe kår fremadrettet.

Næste skridt i forløbet var at give eleverne mulighed for at bearbejde det læste stof på en mere undersøgende og vidende måde. Vi konstaterede, at forforståelsesaktiviteten ikke havde fået alle elever til at læse. Imidlertid fik de af eleverne, der ikke havde læst, en ekstra chance i den næste aktivitet, der viste sig at vække stor motivation og udbytte blandt de fleste af eleverne.

## 4.2 Tekstpussel

Som overskriften til afsnittet her afslører, havde denne aktivitet karakter af et puslespil. De fagbegreber, som eleverne i foregående aktivitet var blevet introduceret til, skulle de nu mere systematisk undersøge i mindre grupper og koble sammen med korte korrekte begrebsforklaringer, som Bente havde sammenskrevet fra grundbogskapitlet. Under systematisk forstås dét, at eleverne denne gang ikke blot skulle gætte løs og associere frit ud fra hidtidige erfaringer, men gætte ”kvalificeret løs” på baggrund af læsningen og en foreløbig videnstilegnelse. På den måde vi fik som lærere et indblik i, hvilke begreber eleverne havde en begyndende forståelse for, og hvilke begreber der var uklare og svære at koble sammen med forklaringer. Her ses nogle af de forklaringer (til højre), eleverne skulle koble sammen med de indførte begreber (til venstre):

### Egenomsorg

*Det er vigtigt for alle mennesker i alle aldre at kunne tage vare på sig selv. Det er vigtigt at kunne tage initiativ til og udføre handlinger der sikrer den enkelte velvære, sundhed og livskvalitet*



## Selvværd

*”Hvor er det dejligt at være sammen med dig” så oplever man, at man er noget værd, fordi man er den, man er! Man er noget værd som menneske.*

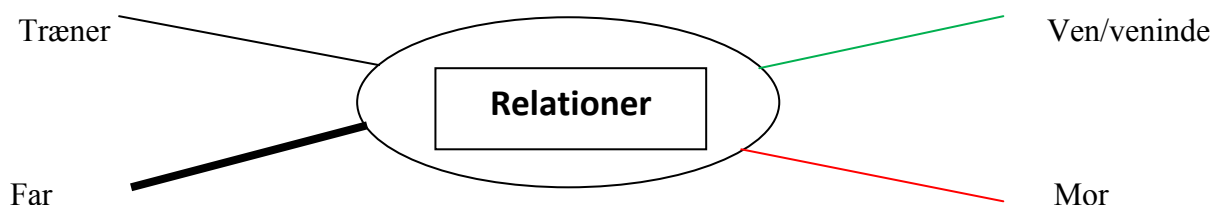
Begreber og forklaringer lå usorteret i to bunker, så det var her op til eleverne at sikre, at samtlige begreber blev koblet med en forklaring. Opgaven var passende udfordrende sprogligt og kognitivt, både for elever der havde læst teksten, men også for elever, der ikke havde læst teksten. Den kommunikative situation, eleverne blev placeret i, var kendetegnende ved at være betydningsafklarende og videnskonstruerende. Betydningsafklaringen foregik i små gruppefællesskaber under brug af et hypoteseafprøvende sprog: ”Det må være..” Jeg tror det er den her..” De to passer sammen” men hele tiden omkring fagbegreberne og de nye betydningssammenhænge, eleverne fik øje på. Det kognitivt udfordrende bestod i at sammenholde hidtidig viden omkring eksempelvis egenomsorg med nye fagord i forklaringerne (lærerens ord). Eleverne skulle derved trække på deres kendskab til sammenhænge, ordene typisk optræder i, samt associere til andre tilsvarende ord for at kunne danne forbindelser. Dette var sprogligt udfordrende.

Ud fra elevernes koncentration og engagement at bedømme, var det vores generelle indtryk, at aktiviteten havde inkluderet og motiveret til det fortsatte arbejde med grundbegreberne. I en samtale med eleverne umiddelbart efter aktivitetens afslutning, gav flere af disse udtryk for, at denne måde at arbejde med tekstens begreber på havde været motiverende, udbytterig og anderledes på en god måde.

Ideelt set var eleverne på nuværende tidspunkt parate til at lytte til et læreroplæg, der havde til formål at udfolde, nuancere og diskutere blandt andet omsorgs- og behovsbegreberne under det overordnede tema ”relationer”.

### 4.3 Tegn et mind-map og stil nysgerrige spørgsmål

Som en del-aktivitet undervejs i dagens oplæg fik eleverne til opgave at tegne et mind-map over alle de relationer, de havde haft de sidste tre dage. Aktiviteten havde en berettende karakter og havde til formål at inddrage elevernes respektive erfaringspositioner og derigennem forsøge at anskueliggøre et abstrakt begrebs personlige relevans. Derudover skulle den give anledning til refleksion: *Hvem har jeg egentlig relationer til? Hvor tætte er de? Hvilken betydning har de for mig? Er der nogle relationer, der er mere vanskelige for mig end andre?* Efterfølgende skulle opgaven lægge op til gruppesamtaler, hvor eleverne skulle stille nysgerrige spørgsmål til hinandens relationer.



Starter vi med at kigge på selve måden at bruge sproget på i aktiviteten, var den kendetegnende ved, at eleverne denne gang skulle skrive og tale mere klassificerende om relationsbegrebet. Relationer kan opdeles i ”spinkle”, ”tætte”, ”positive” og ”negative” relationer, hvorfor efterfølgende samtaler omkring begrebet pludselig kan få en mere nuanceret og reflekteret karakter. Samtidig kunne eleverne støtte sig til grundbogens kapitler om private og professionelle relationer og derigennem kvalificere deres faglige ordforråd.





Kigger man på den rolle/position, eleverne indtog i denne aktivitet, kan man sige, at de skulle være ”arkitekter” på egne relationer, tegne et slags ”landskabskort” (min egen fortælling om mine relationer), der kunne tjene som udgangspunkt i en efterfølgende mere udforskende snak med sideeleven. Denne måde at bruge sproget på er ligesom forrige aktivitet kendetegnet ved, at eleverne er aktive ”sprog-producenter”. De prøver så at sige kræfter med nye betegnelser ”spinkel”, ”tæt” osv, der udvider og nuancerer begrebet ”relationer”. Mind-map’et fungerede således som elevernes skriftlige og visuelle støtte, når de sad i en samtale med sidemanden.

### At stille nysgerrige spørgsmål

Indledningsvis gøres opmærksom på, at vi undervejs rettede elevernes opmærksomhed mod, hvad der ligger i forventninger om blandt andet nysgerrighed. I forlængelse af mind-map-opgaven skulle eleverne stille nysgerrige spørgsmål til hinanden:

*” Hvordan stiller man nysgerrige spørgsmål?”*

Omtrent sådan lød Bentes indgangsreplik i forbindelse med at opgaven skulle instrueres. Ikke alle elever var vant til at få stillet den slags spørgsmål, men et par stykker svarede umiddelbart: *”At kigge på den anden”, ”At lytte interesseret”*.

Det kan måske synes overflødigt eller unødvendigt at give et delelement i en samlet opgave opmærksomhed på denne måde. Ikke desto mindre eksisterer der, som fremhævet i afsnit 2, nogle formelle læringsmål omkring engagement og motivation, der blandt andet udformer sig i forventninger til, at eleverne signalerer nysgerrighed på klassens fællesskab og i mindre grupper. I den forbindelse opstår et følgespørgsmål, der ganske overordnet betragtet går på, om evnen til nysgerrighed er medfødt eller kan / (skal) tillæres? Som fremhævet i afsnit 2 vedrører dette spørgsmål sider af selvet, der ikke uden videre lader sig programmere. Hvorvidt udviklingen af de personlige egenskaber kan fremmes i en formaliseret uddannelsessammenhæng eller finder sted i primære socialiseringsprocesser (opdragelsen i hjemmet) ligger ikke inden for rammer af dette skrift at besvare. Dog skal det bemærkes, at lærerens *personlige* valg i forhold til måder at arbejde med nysgerrighed på givetvis kan gøre en forskel, der kan give anledning til eftertanke.

Hvis vi kigger nærmere på, hvilke spejlingsmuligheder den ”personlige demonstration af nysgerrighed” giver, ligger der her oplagte muligheder i at fange elevernes egen nysgerrighed og





interesse (før de selv i efterfølgende gruppearbejder skal ”demonstrere” nysgerrighed). At tale om ”blikke”, ”ansigtsudtryk” og ”kropsholdninger”, altså det non-verbale sprog, samtidig Bente demonstrerede dette konkret, virkede til at have en fængende effekt hos flere elever. De lyttede interesseret til Bente og havde mulighed for at genkalde situationer, personlige erindringer og mentale billeder af, hvordan det non-verbale udtryk kan have stor effekt i en samtalsituation. Andre igen lod ikke til (eller virkede ikke interesseret i?) at lave nogle koblinger mellem personlige erindringer/billeder og den igangsatte dialog omkring nysgerrighed. I forhold til denne gruppe af elever, var det straks mere udfordrende at formidle værdien i nysgerrighed.

At det personlige udviklingselement fyldte en del, og for nogle elevers vedkommende til tider kom meget tæt på, var vi ikke i tvivl om. I den netop præsenterede mind-map-aktivitet over relationer, blev det særligt tydeligt, at aktiviteterne, hos flere af eleverne, tilbød en særlig spejlingsmulighed. Det gav efterfølgende anledning til, at nogle elever bød ind med ret personlige fortællinger på klassens fællesskab om især svære og negative relationer - for nogles vedkommende slet og ret *manglende* relationer (elever der bragte erfaringer med udtalt ensomhed og isolation med sig). For disse elever blev faget pludseligt personligt relevant men også det rum, hvor svære erkendelser (måske gennem længere tid) fik et sprogligt udtryk. Balancen mellem ”min personlige oplevelse” og relevansen for faget blev i denne sammenhæng ikke forstyrrende, da Bente i begge tilfælde fik opsamlet elevernes fortællinger og sat dem ind i fagets betydningskontekst, der på den måde blev tydelig:

*En forudsætning for at kunne arbejde med andre mennesker og deres udvikling er, at man er på plads med sig selv og er i stand til at arbejde på det personlige plan med de ting (relationer, selvforståelse, egenomsorg, osv), der kan være vanskelige at konfrontere.*

På denne måde opstod et rum kendetegnet ved åbenhed og imødekommenhed, der gav plads til personlig udvikling. Ja rent faktisk opstod den situation, at nogle elever bød hinanden ind i et socialt fællesskab, som måske ikke ellers ville være opstået. I den forstand kan man sige, at rummet gav mulighed for at afprøve ”omsorg” og ”relationsdannelser”, uden at det ”overskyggede” den anden side at undervisningens formål, ”at klæde eleverne fagsprogligt på” til at kunne udtrykke sig om relationer.



#### 4.4 Vidensindsamling samt konstruktion af Maslows behovspyramide

Præsentationen af denne aktivitet har en kritisk refleksiv karakter, og vi vil her give læseren et indblik i de erfaringer, vi gjorde i forbindelse med afviklingen af aktiviteten, og de efterfølgende evaluerende overvejelser vi havde.

Eleverne blev kort introduceret til Maslows behovspyramide fra powerpoint og skulle efterfølgende ”udforske” på egen hånd, hvem Maslow egentlig var samt konstruere en stor fælles behovspyramide, der skulle hænges op i undervisningslokalet. Derpå skulle de gennemgå i mindre grupper, hvilke behov de selv havde fået opfyldt i løbet af det seneste døgn. Rækkefølgen var altså:

*Kort læreroplæg – ”udforskning” - kobling til ”mig” og mine behov.*

Undervejs opstod flere forståelsesproblemer, der rettede sig mod: *Hvad er egentlig et behov? Hvad er selvrealisering? Hvad er en præstation? Hvordan sonderer man mellem ønsker og behov?* Selv om sidstnævnte sondring var gjort til genstand for eksplicit opmærksomhed på klassens fællesskab, var der kun ganske få steder elever, der var i stand til at huske det og forstå det. Koblingen fra at blive præsenteret for behov som et menneskeligt abstrakt fænomen til at skulle forholde det til ”mig selv” og mine behov, var ganske enkel for svær.

Opgavens sværhedsgrad gjorde, at for få elever fik kvalificeret deres personlige behov skriftligt på de post-it-notes, der skulle hænges op på en ”kollektiv” behovspyramide i klassen. Post-it-noterne, som skulle have dannet grundlag for en efterfølgende fagligt afprøvende og kvalificerende samtale på holdet, fik følgelig mere karakter af forståelseskontrol og korrektion med en klar positionering af læreren som den ”vidende”.

I vores efterfølgende evaluering hæftede vi os især ved en ting, vi i en lignende undervisningssituation ville tage højde for: At aktivere elevernes forforståelse via en ekstra indlagt forståelsesaktivitet som optakt til Maslows behovsteori. Selvom det måske kan virke tilbagegribende i et sammenhængende undervisningsforløb, giver det alligevel god mening at tænke det samlede undervisningsforløb lidt mere opdelt. På den måde gives eleverne også mulighed for at danne sig et overblik over, hvilke del-fagområder, der egentligt er med til at ”ordne” faget samt hvordan, man kan skabe logiske forbindelser mellem disse fagområder.



#### 4.5 ”Tapetet” – Begrund dit synspunkt

Når der står i læringsmålene, at GF-elever, med baggrund i en viden om anerkendende kommunikation og relationer, skal kunne forklare, hvorfor man skal tale og lytte med respekt selv om man er uenig, så kan man argumentere for, at samtalen i rummet naturligt kan organiseres som dialog. I dialogen søger man at fremme alles ”ret” til lige deltagelse (ideelt set, en ligeligt fordelt taletid), samt alles ”ret” til at blive hørt og lyttet til.

At kunne ”mestre” en god dialog i en uddannelseskontekst og kunne opretholde dialogens ”gode tone”, trods eventuel uenighed, kræver en kulturel viden og kulturelle færdigheder, der kommer til udtryk gennem bestemte måder at bruge sproget på. Disse måder at bruge sproget på er ofte ikke genstand for undervisning. De ligger indlejrede som ”naturligheder” i den sociale kontekst og mærkes oftest blot som nogle usagte forventninger i forhold til en særlig sproglig adfærd.

I aktiviteten ”tapetet” besluttede vi at udfolde og konkretisere de sproglige forventninger, vi havde til elevernes måde at gå i dialog på.

På Grundforløbet tillægges anerkendelsesbegrebet en særlig opmærksomhed. Her er det vigtigt, at eleverne lærer at signalere forståelse og lydhørhed i forhold til den anden, samt at de lærer at udtrykke uenighed under brug af en enkel argumentationsstruktur – at kunne begrunde sit synspunkt og blive på egen bane.

Til det formål skrev vi et udsagn på et A5-ark, som eleverne skulle forholde sig til i grupper. Vi introducerede aktiviteten ved at gøre opmærksom på:

- *Hvad en sproglig begrundelse er*
- *Hvorfor sproglig begrundelse er relevant i en uddannelseskontekst*  
samt instruerede i,
- *Hvordan man kan træne bevidst med sproget som redskab i en diskussion.*

På A5-arket stod således:

( *Det er i orden at tjekke sin mobil, når man sidder i et gruppearbejde* )



Dette udsagn ramte ned i elevernes erfaringsverden og pegede samtidig frem mod en mere generel snak om, hvilke handlinger man kan ”tillade” sig i hvilke relationer. Først skulle eleverne i gruppe hver især kommentere på udsagnet med en af to nedenstående sætningsindledere:

*[Jeg er enig fordi....]*

*Eller,*

*[Jeg er uenig fordi....]*

Derpå blev de 4 grupper A5-ark hængt op uden for undervisningslokalet. Samtlige elever skulle nu gå en tur uden for lokalet og kigge på ”tapetet” af forskellige synspunkter, der stod på arkene. Hver enkelt elev skulle vælge 1-2 synspunkter, han/hun efterfølgende ville kommentere på i sin gruppe. Til sproglig hjælp fik eleverne udleveret en bunke ”røde” kort og en bunke ”blå” kort, der gav forskellige sproglige forslag til, hvordan man kan udtrykke henholdsvis uenighed og enighed i forhold til vilkårlige synspunkter. Nedenstående ses nogle eksempler herpå:

***Jeg deler ikke det synspunkt,  
fordi, da.....***

***Jeg er enig med den der  
skriver att, fordi, da, .....***

Hensigten var således at man ved uenighed skulle trække et rødt kort (og omvendt, blå kort ved enighed) og afprøve den sætningsindleder, der stod på kortet i gruppen. Tanken var, at eleverne skulle rette opmærksomheden mod, at et grundlæggende argument består af såvel et synspunkt som en begrundelse, og at begge dele kan udtrykkes på forskellige måder, der hver især er med til at ”indlemme” eleverne i et legitimt dialogfællesskab.

Noget gik imidlertid galt! Ganske få elever benyttede sig af de anviste udtrykkemåder mens hovedparten af eleverne ikke rigtig havde forstået, hvad aktiviteten gik ud på, endsige ønskede at benytte sig af de sprogpedagogiske vendinger. Man kan tale om, at der var reel modstand, selv om eleverne i øvrigt havde deltaget og tilkendegivet udbytte af størstedelen af de øvrige aktiviteter i forløbet.



Flere ting var på spil. Som tidligere nævnt, var eleverne udfordret både socialt/personligt, kognitivt og sprogligt (metodisk). Der var adskillige ”instruktions-trin” i ”tapetet” samtidig med, at sætningsindlederne for flere af eleverne var uvante og måske lidt ”mærkelige”, nærmest unaturlige at tage i sin mund. Nogle af eleverne tilkendegav, at ”vi vil gerne bare udtrykke det på vores egen måde”, ”hvorforskal vi bruge de sætninger?” Vi var som lærere på hårdt ”reparationsarbejde” efterfølgende. Det betød, at vi indgik i rollerne som ”demonstrerende eksperter” snarere, end eleverne fik mulighed for at træne løs, som i udgangspunktet var vores mål.

Endelig kan der også være noget andet på spil. For at godtage nye metoder og værktøjer, kan det være godt, hvis eleverne kan få øje på en umiddelbar anvendelsesværdi. I dette tilfælde havde flere af eleverne ikke helt fået øje på værdien i at kunne ”begå” sig sprogligt sagligt i den sociale kontekst, der var et iscenesat som et gruppearbejde omkring diskussion inden for temaet ”Relationer”. Der var sandsynligvis endnu et stykke vej til den erkendelse, der handler om, at arbejdet med ”saglige” begrundelser i et klasserum har en tæt sammenhæng til anerkendte og kulturelt acceptable måder at kommunikere på i en professionel praksis.

Selve aktiviteten og måden at bruge sproget på har relevans set i forhold til, at eleverne skal kunne udtrykke sig begrundet. Dog kan man overveje, i en tilsvarende situation, at lade aktiviteten supplere af en ”opdagelses-aktivitet”, der præsenterer eleverne for forskellige måder at udtrykke et synspunkt på, før de skal lave selve argumentationstræningen. Derved gives de mulighed for at starte med ”min måde at udtrykke min holdning på” og føres videre frem mod undervisernes forventninger til måder at udtrykke holdninger på.

#### 4.6 Lav en begrebsvæg

Hen mod slutningen af forløbet ønskede vi at afprøve, om eleverne på nuværende tidspunkt var i stand til at sætte nogle flere ord på de begreber, vi havde arbejdet med inden for læringselementet ”Læring og samarbejde”.

Eleverne fik således til opgave, endnu en gang, at udtrykke sig skriftligt om begreberne på post-it-notes, som blev hængt op på væggen i undervisningslokalet under de respektive inddragede fagbegreber. En mundtlig evaluering efterfølgende (i form af en samtale på klassen) gav os et billede af, at flere af eleverne oplevede at have fået et udbytte af de sprogbaserede aktiviteter, og at

aktiviteterne mere overordnet set havde bidraget til at fastholde engagement, interesse og motivation, ikke mindst fordi eleverne (som flere udtrykte) havde haft mulighed for at ”få begreberne i hænderne og arbejde selvstændigt med dem.” Nedenfor ses et udpluk af elevernes post-it-notes på begrebsvæggen til højre og en fremhævelse af indholdet til venstre.

Blandt nogle af formuleringerne lyder:

#### Selvværd:

- *At man har det godt med den, man er.*
- *Når man har det godt med sig selv.*
- *Når man føler, man er noget værd som person*
- *Man har et værd som person og værdsætter sig selv..*

#### Behov:

- *Mad, drikke, sove, socialt samvær og vise hvad man er god til.*
- *Selvrealisering, præstationsbehov, sociale behov, sikkerhedsbehov, fysisk behov*
- *Noget man har brug for at få opfyldt.*





Kigger man på nogle af elevernes tidlige (hverdags)forklaringer i forløbet på eksempelvis ”selvværd”, lægger man mærke til, at ordet ”værd” ikke indgår som en del af ordforrådet. Derimod formuleres selvværd som: ”*vide hvordan man har det*”, ”*god til noget*”, ”*at man betyder noget*”. I de to første formuleringer, kan man som læser være i tvivl om, hvilket begreb, eleven egentlig formulerer sig om. I anden linje ”*god til noget*” kunne det med stor sandsynlighed være begrebet ”selvtillid”, eleven formulerer sig om.

Hen mod slutningen af forløbet kan man imidlertid se fra begrebsvæggen, at ordet ”værd” indgår i forklaringerne af selvværds-begrebet. Her har ”værd” nu sneget sig ind flere steder som en aktiv del af ordforrådet:

*”Man føler man er noget værd som person”*

*”Man har et værd som person og værdsætter sig selv”*

Ovenstående formuleringer af ”selvværd” efterlader det indtryk, at de pågældende elever her har oparbejdet en mere præcis og sikker viden omkring begrebet og er i stand til at formulere denne viden i en kort og forståelig sætning. Det er altså rimeligt at antage, at eleverne her har udviklet et produktivt sprog, der har været ”næret” af en udtalt opmærksomhed på at inddrage deres sproglige og videnskæssige ressourcer løbende i undervisningen. Samtidig har der været taget højde for, hvilke aktiviteter der fremadrettet ville kunne understøtte deres fagsproglige udvikling.

## 5. Afrunding

Denne artikel har beskrevet og argumenteret for, hvordan man som GF-lærer på SOSU-uddannelsen, i tilrettelæggelsen af sin undervisning, kan arbejde bevidst med både at fremme elevernes faglige forståelse og deres personlige udvikling – med sproget som støtte undervejs.

I artiklen er indtænkt en didaktisk forståelsesramme, der tager udgangspunkt i, hvordan undervisningskonteksten har indflydelse på det sprog, der ”produceres” i undervisningsrummet. Konteksten kan man forstå som det ”set-up”, der samlet set sammentænker hvordan *indhold, aktiviteter og måder at positionere eleverne på*, kan fremme et sprog, der fører til læring. Det er således karakteristisk for en sprogbaseret tilrettelagt undervisning, at der løbende tages afsæt i elevernes videnskæssige og sproglige forudsætninger samtidig med, at læreren gør sig overvejelser over,



hvordan forskellige måder at anvende sproget på kan være med til at styrke og fastholde elevernes forståelse *for* samt *tilegnelsen* af det faglige indhold.

Artiklen har desuden tydeliggjort, hvordan et afstemt samspil mellem læreroplæg og elevaktivitet ansporer eleverne til at udnytte sprogets potentialer i en bevægelse mellem sproglig handling og sproglig refleksion, i afsnit 3 også formuleret som samspillet mellem opdagelse, udforskning og anvendelse af sproget. Det afstemte samspil viste sig på det aktuelle GF-hold at fastholde, engagere og motivere de fleste af eleverne.

Samtidig med at fokus har været på sprogets støttende funktion for den faglige læring, er der også i artiklen stillet skarpt på, hvilke måder at anvende sproget på, der stiller særlige udfordringer for såvel elever som undervisere. Et eksempel herpå er, når sprogbaseerede aktiviteter veksler mellem at være receptive (knytter an til elevernes færdigheder i at lytte, forstå, ”organisere” tanke og danne betydning) samt at være produktive (”producere” sproget selv). Her må læreren være nøje forberedt på, hvilke erkendelser h/hun søger udviklet hos eleverne under de enkelte trin og løbende sikre sig, at eleverne rent faktisk tilkendegiver forståelse, verbalt som non-verbalt. Herudover kan man, for elevernes vedkommende, tale om, at der ligger en udfordring i at sammenholde flere sproglige og kognitive færdigheder på én gang. Der ligger selvsagt en ganske anden udfordring i at skulle træne fagets indhold med en samtidig opmærksomhed på sproget, end den udfordring der består i alene at besvare en række lærer-definerede spørgsmål relateret til fagets indhold.

Dét at integrere aktiviteter med fokus på sprogets rolle er ikke nødvendigvis ”gnidnings-” eller omkostningsfrit. Det tager tid og kræver tilvæning. Det forudsætter en løbende opmærksomhed omkring, hvordan man som lærer kan skabe forskellige måder at bruge sproget på i undervisningsrummet, så det faglige indhold og det sprog, der er med til at organisere indholdet, kan kvalificere elevens faglige niveau. I det foreliggende tilfælde tillige hvordan sproget kan bidrage til at fremme elevernes *personlige* udvikling. Netop den personlige udvikling og forventningerne til at danne eleverne socialt og kulturelt, går igen i en række uddannelser. Disse forventninger kan, som fremhævet i artiklen, bedst forstås som nogle indgroede værdier, nærmest ”naturligheder”, der ikke almindeligvis gøres til eksplicit genstand for undervisningen. Ved at tænke disse værdier tydeligt ind i undervisningsrummet og lade eleverne gøre sproglige erfaringer med dem, kan man argumentere for, at adgangen til legitim deltagelse i klassens læringsfællesskab i højere grad tilgodeses, og at flere elever inkluderes både sprogligt, socialt og kulturelt.

## Litteratur





Fendler, Lynn (1998): What is it Impossible To Think? A genealogy Of The Educated Subject, in Popkewitz T.S. & M. Brennan, (eds) *Foucault 's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*

Daugaard, Line i Laursen (2008): Samspillet mellem ”hverdagssprog” og ”matematiksprog” i matematikundervisningen i flersprogede klasserum, *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen*, Undervisningsministeriets temahæfteside nr. 3 - 2008

Ahrenfeldt, Birgitte (2011): At integrere sprog og fag i et essayforløb i dansk, *Vidensbanken, Projekt Uddannelsesløfts hjemmeside*, [www.projektuddannelsesloeft.dk](http://www.projektuddannelsesloeft.dk)

Jensen, Jannie Høgh (2011): Eleverne som aktive formidlere af naturfag, *Vidensbanken, Projekt Uddannelsesløfts* [www.projektuddannelsesloeft.dk](http://www.projektuddannelsesloeft.dk)

Lærings – og udviklingsplan (LUP) for Grundforløbet SOSU-nord, 2011, SOSU Nord