

»Brug dine egne ord!«

– hvordan gør man sig legitim som DSA-elev i historieundervisningen?

I de seneste år har der været meget fokus på, hvordan skolen kan og skal skabe bedre resultater for tosprogede elever. Og selv om der er udviklet nye undervisningsmaterialer og uddannet lærere i faget dansk som andetsprog (DSA), så klarer mange tosprogede børn sig stadigvæk dårligere i skolen end deres medelever (Egelund *et al.* 2009). Med den nye folkeskolereform kommer øgede forventninger til inklusion af alle elever i den almene undervisning (Undervisningsministeriet 2014), også af de tosprogede elever. Denne artikel fokuserer på, hvilke sproglige udfordringer der ligger i den almene pædagogiske praksis, og eksemplificerer, hvordan opmærksomhed herpå kan være med til at kvalificere undervisningen især for de tosprogede elever.

I det følgende tager jeg udgangspunkt i min ph.d.-afhandling, hvor jeg undersøgte udfordringer ved at indarbejde DSA som dimension i historieundervisningen (Sigsgaard 2013b). Her dokumenteres det gennem lingvistiske og sociologiske analyser af lærer-elev-interaktioner, hvordan de tosprogede elever typisk har svært ved at udtrykke deres viden i timerne. Konklusionerne rejser spørgsmål om, hvordan sprog, læring og viden hænger sammen med de faglige mål, samt spørgsmål om, hvad lærerne egentlig forventer, at en elev skal kunne for at få udbytte af undervisningen.



ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD

Ekstern lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
avm@edu.au.dk

Legitimation Code Theory (LCT)

Afhandlingens teoretiske ståsted bygger på den systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen 2004; Martin & Rose 2008), en sociokulturel læringsteori med udgangspunkt i tænkere som fx Vygotsky, Mercer og Bruner samt et uddannelsessociologisk perspektiv på skolen, viden og magt (Bernstein 2000; Bourdieu 1991; Maton 2014). I denne artikel sættes fokus på den del af det uddannelsessociologiske perspektiv, der har at gøre med, hvordan elever gør sig legitime i klassen vha. Legitimation Code Theory (Maton 2014), fremover LCT.

LCT bygger på Bourdieus teorier om skolen som en samfundsinstitution, der afspejler og reproducerer samfundets magtrelationer, og som udvider Bernsteins kodeteori til at rumme ikke blot, hvilken viden der værdsættes i en pædagogisk sammenhæng (Bernstein 2000; 2001), men også hvordan såkaldte *knowers* gør sig legitime i det pædagogiske felt (Maton 2014). LCT antager, at det ikke kun er, hvad der vides, men også *hvordan* dette vides (sprogligt), der spiller en rolle for, om en person bliver betragtet som legitim i en specifik (pædagogisk) kontekst – altså hvilken knower man er.

For at være en legitim knower skal en elev kunne begå sig i et fællesskab på en bestemt måde: altså kunne benytte sig af de legitime koder, der gør sig gældende i en skole- og fagkontekst (Maton 2014). Man skal m.a.o. vide ting på den rigtige måde for at være en legitim elev. Det kræver, at eleven dels kan forstå de kulturelle og sociale normer (i Danmark undersøgt bl.a. af Ahrenkiel 2004; Gilliam 2007; Gitz-Johansen 2006) og dels kan gøre brug af den rette konventionsbundne måde at udtale sig på i forhold til normerne i det pædagogiske rum (Martin & Rose 2008). Det betyder bl.a., at eleverne skal kunne forstå de begreber, der bliver præsenteret i et undervisningsmateriale, de skal kunne pakke dem ud til en mere hverdagsagtig forståelse ved at relatere dem til fx klassens kontekst eller deres eget liv, og derefter skal de kunne vise, hvad de har lært (Sigsgaard 2013b).

Hvad skal en elev kunne præstere sprogligt for at være en legitim elev?

For at være en legitim elev skal man kunne benytte sig af undervisningens legitime koder¹ (Maton 2014). Det kræver en forståelse af sproglige og kulturelle normer, og det kan være svært for elever, der på den ene eller anden måde afviger fra det ideal, som undervisningen retter sig mod (Bernstein 2000). Det ser ud til også at gøre sig gældende for tosprogede elever i Danmark, hvor den pædago-

giske praksis på trods af gode intentioner ser ud til at spænde ben for eleverne (Sigsgaard 2013b). Der stilles høje krav til elevernes sproglige og kognitive evner fra både lærerne og det anvendte undervisningsmateriale, og i undervisningen skal elever kunne give udtryk for, hvad de har lært på en bestemt måde, bl.a. ved at omformulere den viden, de har opnået undervejs. For at være en legitim elev i den undervisning, jeg observerede, var det bl.a. nødvendigt for elever at kunne bruge deres 'egne ord'.

Fattiggård – er det ikke bare en fattig gård?

I det forløb, jeg observerede, arbejdede lærerne og eleverne i en 5. klasse med et online multimediebaseret undervisningsmateriale *Sat ud* (Alinea 2007), der bruger et maleri af Erik Henningsen som omdrejningspunkt. Materialet lægger op til, at eleverne stifter bekendtskab med Danmarkshistorien omkring 1900 og bl.a. lærer om arbejderklassens liv, fagforeningers tilblivelse og om demokratiseringen af den danske stat. Eleverne arbejdede hovedsageligt i par med en bærbar computer, hvor de lyttede til materialet og besvarede de tilhørende opgaver. Opgaverne i *Sat ud* er ofte forståelsesprægede som fx »skriv en sætning på et stykke papir, hvor du bruger et eller flere af ordene« (Alinea 2007, opgave 7), hvor ordene er hørt forud i teksten – her bl.a. ordet *fattiggård*.

Når lærerne i efterfølgende interviews bliver spurgt om elevernes besværligheder med opgaverne, svarer de, at deres elever har svært ved at reflektere selvstændigt. De henviser til, at eleverne ofte beder om at få bekræftet, at det, de har skrevet, er rigtigt, frem for selv at prøve at udlede de rigtige svar fra teksten. Min hypotese er, at eleverne har svært ved at vise deres forståelse i disse typer af opgaver, fordi de forventes at kunne 'sige det med deres egne ord'.

For at kunne bruge sine egne ord på en måde, der gør, at elevernes svar anerkendes (og eleverne ses som legitime), tyder mine analyser af samtalerne og opgaverne på, at elever skal kunne tænke sig gennem fire trin:

1. Først skal eleven kunne forstå kontekstafhængige begreber (her *fattiggården*), som bliver præsenteret i en kontekst, som på forhånd er ukendt for eleven. Dette skal hun gøre gennem materialet og i samtaler med læreren, der præsenterer forskellige typer af informationer, der har at gøre med begrebet: fx bliver *fattiggården* i materialet nævnt som et sted, hvor man kan sove², men i en samtale med eleven

lægger læreren vægt på, at det ikke var et ønskværdigt sted at bo, da det betød, at man mistede sine rettigheder og måtte arbejde hårdt.

2. Nu skal eleven så vælge, hvilke af disse informationer hun vil fokusere på, når hun selv svarer: er det fx mere rigtigt at svare, at man kan sove på en fattiggård, eller at det ikke var et rart sted at bo, fordi man arbejdede hårdt?
3. Herefter skal eleven kunne sætte den information, hun vælger som den vigtigste, ind i en ny kontekst og på den måde vise, at hun har forstået, hvad *fattiggård* betyder: et svar kunne fx være, at en fattiggård ligner et fængsel, da man ingen rettigheder har.
4. Til sidst skal eleven med sine egne ord konstruere (evt. skrive) en grammatisk korrekt sætning, der så viser, at hun har forstået, hvad *fattiggård* betyder: fx *'Man ville ikke bo på fattiggården, fordi man skulle arbejde hårdt, og man havde ingen rettigheder'*. At svare, *'ligesom et fængsel'* ville ikke ses som helt så godt.

Det kræver således både store kognitive og *sproglige* ressourcer at omformulere den viden, man opnår receptivt, til aktivt at kunne reformulere den med 'egne ord'. Min hypotese er, at de elever, som er bedst til selv at navigere gennem de fire trin, i højere grad ses som legitime elever, mens de elever, som ikke formår at gøre dette tydeligt for lærerne, ikke får samme anerkendelse.

Hvordan kommer man fra 'frikvarteret' til 'demokrati'?

Den sidste undervisningsgang brugte lærerne meget af undervisningen på opsamling og diskussion af elevernes forståelse af demokratibegrebet. Nogle elevers svar ses som 'gode' og andre ikke. På lærerens spørgsmål om, hvornår vi har demokrati her i Danmark, svarer Samyra »i frikvartererne«. Med dette svar formår hun dog ikke at tydeliggøre, hvilke forhold ved demokrati det er, hun henviser til fra den tidligere samtale med læreren, så svaret giver ikke mening for læreren.

Jonathans svar derimod anerkendes, når han svarer, at man har demokrati, når »eleverne stemmer på, om de skal være indenfor eller udenfor i frikvarteret«. Som Samyra vælger han frikvarteret som eksempel, men han viser også, hvilket aspekt ved demokrati han fokuserer på. Til forskel fra Samyra viser han, at han trækker på et tidligere nævnt aspekt ved demokrati, nemlig det at stemme for at

gennemføre en beslutning. Hans svar viser, at han har gennemgået trin 2. Herefter kan han så sætte det ind i en ny, men kendt kontekst (beslutninger i klassens hverdag), og dermed viser han i sit svar også trin 3. Hans svar er en hel og forståelig sætning, og dermed har han også gennemført trin 4. Læreren godkender Jonathans svar med: »Jeps. Det var et godt eksempel! Og elevrådet var et godt eksempel«, men svaret fungerer mere som anerkendelse af Jonathans svar og ikke som en hjælp for elever som Samyra. Hertil kræves en tydeligere feedback.

Kan man stilladsere 'demokrati'?

Min påstand er, at øget bevidsthed fra lærernes side om, hvad det kræver for elever at kunne 'bruge deres egne ord', når elever skal vise, at de har forstået et stof, vil gøre det nemmere at stilladsere elever som Samyra til at komme fra det punkt, hvor hun er, og hen til, hvad der forventes i undervisningen. I Samyras svar har hun både fat i en relevant kontekst (skolen) samt et aspekt af demokrati, som er relevant: her oplevelsen af, at i frikvarteret har man frihed til selv at bestemme. Men for at Samyra skal kunne give udtryk for sin viden på en måde, som anses for legitim i skolekonteksten, har hun brug for tankemæssig og sproglig støtte.

For at få en stilladsring til at lykkes skal læreren først og fremmest forstå relevansen i Samyras svar (at man laver, hvad man selv vil, i frikvarteret). Det kræver, at læreren på forhånd er forberedt på de aspekter af demokrati, der skal fremhæves i opsamlingen (fx flertal, medbestemmelse, frihed). På den måde kan læreren hjælpe eleverne med trin 2 – at vælge relevant information – når de fx kommer med mindre relevante bud. Derefter skal læreren kunne gribe de elevsvar, som ikke nødvendigvis er tydelige nok (at 'lave hvad man vil' kan fx være en måde at opleve frihed/indflydelse på), og omformulere dem, så de bliver mere legitime i skolens sprog (fx 'ja, I har medbestemmelse i frikvarteret'). Dermed hjælpes eleverne også igennem trinnene 3 (ny kontekst) og 4 (konstruere en sætning).

En stilladsring kræver dog samtidig en tydelig forklaring fra læreren på, hvordan hendes omformulering gør svaret legitimt, så eleverne også får redskaber til at gøre ligeså, fx i form af følgende (opdigtede) svar: *'ja, man kan sige, at når I laver, hvad I selv vil, så har I indflydelse. Det var en af de ting, vi sagde, er vigtig for demokrati – at man er med til at bestemme, hvad der sker – at man har medbestemmelse. Du kan sige, at du har medbestemmelse i frikvarteret, når du selv kan vælge, om du vil være inde eller ude, så er det et eksempel på demokrati, fordi I har stemt om det. Ligesom vi voksne har medbestemmelse, når vi stemmer om, hvad lovene*

i landet skal være.' Sådan en forklaring er med til at bygge bro fra elevens første bud ved at gøre nogle sproglige ressourcer tilgængelige – både i form af nye ord og i form af formuleringer. Herigennem understøttes elevens kognitive udvikling (Bruner 1991; Mercer 1995; Vygotsky 1978) og hendes beherskelse af de legitime koder (Bernstein 2003; Maton 2014; Sigsgaard 2013b). Et sådant svar kan vise både Samyra og resten af klassens elever, hvordan man kan svare på lærerens spørgsmål på en legitim måde. En tæt sprogligt stilladserende tilgang, hvor de sproglige ressourcer bliver tydeliggjort til andet-sprogsundervisningen, vil således både være anerkendende og udviklende samtidig med, at det faglige indhold prioriteres.

Noter

1 De kan være forskellige fra fag til fag, i forskellige skoler og afhængige af det pædagogiske rum.

2 I materialet præsenteres alle begreber om et spøgelse, som forestiller den lille pige fra maleriet *Sat ud*, der fortæller om sit liv. *Fattiggården*

bruges i en samtale mellem pigens far og en politimand, der siger, »I kan prøve at gå hen i fattiggården. De kan måske sørge for, at din datter og svigermor kan få lidt at spise og sove et varmt sted« (Alinea, 2007).

Litteratur

- Ahrenkiel, A. (2004). *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer: Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en »usynlig« pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Frederiksberg: Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetsforlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001). *Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt*. (L. Chouliraki & M. Bayer, Eds.). København: Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Egelund, N., Pohl Nielsen, C., & Schindler Rangvid, B. (2009). *PISA Etnisk – Etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. København: Anvendt Kommunal-forskning (AKF).
- Gilliam, L. (2007). Identitet, Ballade og Muslimske Fællesskaber blandt etniske minoritetselever. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2007 (4), 60–69.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge.

- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Frankfurt Lodge, UK: Multilingual Matters, Ltd.
- Sigsgaard, A.-V. M. (2013a). Fælles konstruktion – stilladserende tale i skriveundervisningen. I S. Madsbjerg & K. Friis (Eds.). *Skrivelyst i fagene* (pp. 173–194). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sigsgaard, A.-V. M. (2013b). *Who Knows What? The teaching of knowledge and knowers in a fifth grade Danish as a second language classroom*. Ph.d. afhandling fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Undervisningsministeriet (2014). *Inklusion og undervisningsdifferentiering*.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I *Mind in Society* (pp. 79–91).