

Bacheloropgave

Den aldersintegrerede indskoling

Vurdering af den aldersintegrerede indskolings betydning for dannelsen til medansvar i faget kristendomskundskab.

Af Charlotte Heidi Damgaard Hansen

Studie nr.: 00000000

26. marts 2012

Vejledere:

Inger Vibeke Hansen

Henrik Ottosen

Antal tegn i opgaven: 90.946



1. Indholdsfortegnelse

2. Indledning og emnebegrundelse.....	4
2.1 Problemformulering.....	5
3. Metodeafsnit.....	6
3.1 Kapitlernes indhold og læseanbefalinger.....	6
4. Pædagogisk teori.....	7
4.1 Dannelsessyn.....	7
4.2 Læringssyn.....	10
4.3 Afrunding.....	10
5. Karakteristik af den aldersintegrerede indskoling.....	11
5.1 Udviklingen af holddannelse.....	11
5.2 Den aldersopdelt indskoling (DAOI).....	12
5.3 Den aldersintegrerede indskoling (DAII).....	13
5.4 Afklaring.....	14
6. Medansvar.....	15
6.1 Afrunding af begrebet medansvar.....	16
7. Samfundet.....	16
7.1 Medansvarets betydning i samfundet.....	16
8. Den demokratiske dannelse i lovgivningen.....	19
8.1 Folkeskolens formål.....	19
8.2 Formål for faget kristendomskundskab.....	21
8.3 opsamling af analysen.....	22
9. Den aldersintegrerede indskolings påvirkning på dannelse til medansvar.....	23
9.1 Medansvar i indskolingen.....	23
9.2 Forskningsrapport og observationer.....	25
9.3 Kritik af undersøgelsen.....	27
9.4 Opsummering af forskningsrapporten og observationerne.....	28
9.5 Spørgeskema og fokusgruppeinterview.....	28
9.6 Afrunding.....	31

10. Dannelse til medansvar	32
10.1 Undervisningen skal give grundlag for medansvar i et demokratisk samfund.....	32
10.2 SMTTE –modellen.....	32
Status - Kristendomskundskab i indskolingen	32
Mål – overordnede mål for hvert trin.....	33
Tegn på medansvar	34
Tiltag.....	36
Evaluering.....	41
10.3 Afrunding.....	41
11. Konklusion	42
12. Perspektivering af den aldersintegrerede indskoling	43
Litteraturliste.....	44
Bilag	

2. Indledning og emnebegrundelse

I 2010 blev jeg for første gang bekendt med den aldersintegrerede indskoling (DAII¹). Dette skete i forbindelse med min andenårs praktik på Bredagerskolen i Jelling.

Indskolingsformen var væsentlig anderledes end mit tidligere kendskab til undervisning i indskolingen. På X skolen holddelte man på tværs af aldre – aldersintegreret hold, frem for årgangsholddeling - aldersopdelte indskoling.

I min tredjeårs praktik på X skole i Vejle, stiftede jeg igen bekendtskab med DAII. Samtidigt opstod der i fagkredse en diskussion² om elevens personlige udvikling i DAII, hvilket fik mig til at overveje, om grundlaget for diskussion var, at flere folkeskoler havde indført DAII. Derfor undersøgte jeg antallet af folkeskoler med DAII fra 2006/2007 til 2011/2012.

På 5 år er antallet af folkeskoler med DAII på landsplan³, steget⁴ fra 12 til 73⁵. Særligt i Vejle kommune har flere folkeskoler fået denne indskolingsform, hvor der har været en stigning fra x folkeskole til x folkeskoler⁶. Samtidigt er der flere kommuner der i fremtiden ville indføre eller overveje at indføre DAII.

Når man ser på udviklingen, er det interessant, at der findes meget begrænset viden omkring DAII – i dansk regi⁷. Derfor søgte jeg efter relevant viden omkring aldersintegration udenfor Danmark.

Derved kom jeg i kontakt med Monika Vinterek, som er en af nordens førende forskere på området og har udarbejdet ph.d. afhandlingen "*Åldersblandede klasse – elevernes erfaringer*". Via mailkorrespondance med Vinterek opstod et fælles ønske om et fremtidigt samarbejde, for at opnå en større forståelse for DAII. Mit ønske for samarbejdet er bl.a. en større forståelse for hvordan DAII påvirker elevernes dannelse til medansvar.

Når folkeskolerne vælger at indføre DAII, uden videnskabelig viden eller egne erfaringer, kan man antage, at de ikke kan vurdere hvilke forudsætninger der skal være tilstede for at danne til medansvar. Hvis dette er gældende, kan man antage at folkeskolerne ikke med sikkerhed kan varetage folkeskolens formål §1, stk. 3 til fulde, som lægge op til, at folkeskolen skal forberede eleverne til medansvar i samfundet.

¹Den aldersintegrerede indskoling

²Lauritsen(2010), Lüthi(2010), Olsen(2011), og Stanek(2011)

³84 kommuner har deltaget i undersøgelsen

⁴Bilag 1

⁵I alt er der godt 1.700 folkeskoler i Danmark (bilag 1), antallet af folkeskoler med DAII er derved forholdsvis lille.

⁶Bilag 1

⁷Lüthi (2011) s. 10 og DLF(2011) s. 3

Dette betyder også at et fag som kristendomskundskab kan komme i vanskeligheder. Fagets formål ligger meget tæt op af formålsparagraffen. Undervisningen i kristendomskundskab skal nemlig give eleverne grundlag for personlig stillingtagen og medansvar i et demokratisk samfund⁸.

Derfor er formålet med denne bacheloropgave, at analysere hvordan DAII påvirker elevernes dannelse til medansvar, samt at opnå en forståelse for hvordan man i faget kristendomskundskab ud fra denne indskolingsform, kan arbejde med begrebet medansvar.

2.1 Problemformulering

Hvilken betydning har den aldersintegrerede undervisning for dannelse til medansvar i faget kristendomskundskab?

⁸ UVM**(2009)

3. Metodeafsnit

I dette afsnit beskrives den overordnede tilgang til opgaven. Beskrivelsen skal være til, at man som læser opnår en forståelse for opgavens opbygning og struktur.

Hensigten med opgaven er, at belyse om den aldersintegrerede undervisning har indflydelse på dannelsen til medansvar, med henblik på en diskussion om denne indskolingsform kan være med til at citat: *"give eleverne grundlag for personlig stillingtagen og medansvar i et demokratisk samfund"*⁹. Besvarelsen på problemstillingen findes via en deduktiv tilgang, hvor problemfeltet først objektivt bearbejdes ud fra forståelsesmæssige og teoretiske synsvinkler. Denne struktur skal lede frem til en analyse og diskussion af problemfeltet. Til sidst inddrages relevant forskning, samt egne undersøgelser som genstand for empirisk analyse af problemfeltet.

3.1 Kapitlernes indhold og læseanbefalinger

I **afsnit 4** beskrives der hvilket dannelses- og læringssyn som danner baggrund for analysen af lovgivningen. Grundlaget for afsnittet er teoretisk.

I **afsnit 5** redegøres der for de to indskolingsformer: aldersopdelt og aldersintegreret, så læseren opnår en klar definition af de to indskolingsformer.

I **afsnit 6-7** zooms der ind på begrebet medansvar samt medansvarets betydning i samfundet, herunder faget kristendomskundskabs betydning for dannelse til medansvar.

I **afsnit 8** analyseres formålet for folkeskolen samt formålet for kristendomskundskab. Denne analyse skal skabe baggrund for at vurdere den politiske dannelse der kommer til udtryk i lovgivningen.

I **afsnit 9** undersøges den aldersintegrerede indskolingen. Formålet med den empiriske undersøgelse er at opnå forståelse for hvilken indflydelse den aldersintegrerede indskolingen har på dannelsen til medansvar. Analysen danner grundlag for besvarelsen af problemstillingen: Hvilken betydning har den aldersintegrerede undervisning for dannelse til medansvar i faget kristendomskundskab?

I **afsnit 10** afsluttes opgaven med vurdering af, hvordan man kan arbejde med medansvar i den aldersintegrerede indskoling, ud fra den opnåede viden i de tidligere afsnit.

⁹ Ibid.

4. Pædagogisk teori

Når man som lærer har et godt kendskab til didaktiske og pædagogiske teorier, vil man have en bedre mulighed for at tilrettelægge undervisningen til den enkelte situation. Samtidigt bør man forholde sig kritiske til egne holdninger og didaktiske overvejelser¹⁰, eftersom samfundet, folkeskolen og eleverne er i konstant udvikling og derfor stiller krav om forandringer.

I dette afsnit redegøres for, hvilke dannelses- og læringssyn der er benyttet igennem opgaven.

4.1 Dannelsessyn

Man kan overordnet se dannelse som en social norm, som omhandler dannelsens ydre væsen i form af adfærd, viden og livsførelse. Men man kan også se dannelsen som en pædagogisk norm, der handler om tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer.

Folkeskolen spiller en vigtig rolle i forhold til dannelse, da skolen har et ansvar for at danne eleverne til selvstændige, kritiske og handlende individer, samt forberede dem til at deltage og tage medansvar i samfundet¹¹. Folkeskolen bliver derved en afspejling af samfundets ønsker. Ud fra dette kan man vurdere, at der er en sammenhæng mellem begreberne dannelse og politik, fordi samfundets/regeringens dannelsessyn påvirker folkeskolen. Dette syn vil teologen Hal Koch betegne som demokratisk dannelse¹², fordi dannelsen sættes ind i en demokratisk sammenhæng: Vil man have at elever bliver dannet kulturelt eller demokratisk medborgerskab¹³. Den demokratiske dannelse får derved stor betydning for samfundets opbygning, herunder hvem man ser som medborger, og hvordan man forventer borgerne tager medansvar i samfundet¹⁴. Koch havde fokus på, at den demokratiske dannelse ikke skulle blive autoritær, og dermed skabe umyndige borgere¹⁵. Samtidigt hævder han, at demokrati ikke er en viden man kan tilegne sig. Han ser det i stedet som en *livsform*, som man kunne lære at kende ved at leve livet og dets kår¹⁶.

Denne tanke minder om sociologen og pædagogen John Deweys tanker om demokrati i undervisningen. Dewey beskriver, på samme måde som Koch, at det er igennem livet og mødet med andre mennesker, at man anerkender nødvendigheden at samarbejde, for at demokrati opstår¹⁷. I denne opgave er der fokuseret på Kochs syn på demokratisk dannelse samt dannelsen som social dannelse. I forhold til den sociale dannelse, tages der udgangspunkt i Klafkis dannel-

¹⁰Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 123-125

¹¹UVM(2010) §1 stk. 3

¹²Koch(1942) s. 46, UVM(2008) og Sløk & Willesen(2007) s. 214

¹³Sløk & Willesen(2007) s. 195

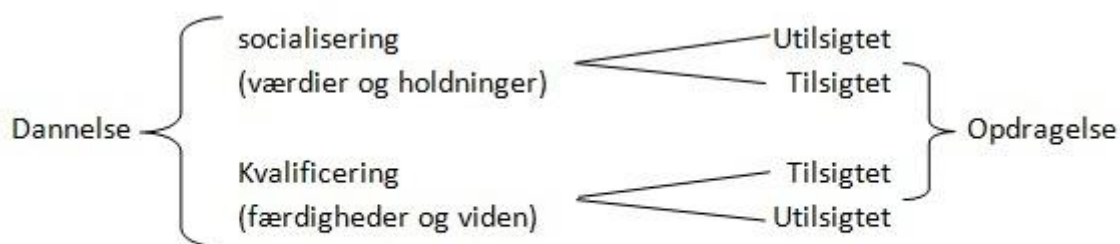
¹⁴Ibid.

¹⁵Ibid., s. 214

¹⁶Ibid.

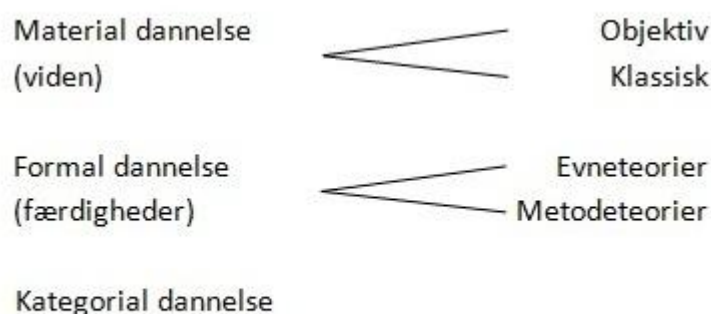
¹⁷Krejsler & Moos (2008) s. 168

sesteorier. *Figur 1*¹⁸ viser at dannelse omfavner den pædagogiske norm, og sociale norm, og opdragelsen indgår i den ønskede dannelse.



Figur 1

Klafki har udviklet tre dannelsesteorieer. Materiale, formale og kategoriale¹⁹: *Figur 2*²⁰. Man betegner Klafkis pædagogik som humanvidenskab, og han benytter historisk hermeneutisk forskningsmetoder i arbejdet med teorierne. Teorierne bliver kun fremstillet overfladisk, da en dybere gennemgang ligger uden for hensigten med opgaven.



Figur 2

Materiale dannelse lægger vægt på tilegnelsen af viden, hvor i man tillægger at viden i sig selv er noget værdifuldt. Samtidigt er viden i denne sammenhæng noget, som findes i et bestemt samfund eller en bestemt kultur på et bestemt tidspunkt. Den har særlig fokus på indhold og indlæring af stoffet. Teorien kan opdeles i to undergrupper hhv. objektive – og klassiske teorier.

Den klassiske teori lægger vægt på, at eleverne skal tilegne sig viden fra kulturen, som man anser for særligt værdifuld. Men dette forudsætter, at der er en enighed om, hvilken viden fra kulturen man anser som værdifuld. Dette kan kun være gældende i et meget statisk og homogent samfund.

¹⁸Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 29

¹⁹Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 62-65 og Brejnrod(2005) s. 35

²⁰Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 62

Den objektive teori har fokus på, at eleverne tilegner sig viden, som er værdifuldt i sig selv. I visse situationer kan denne teori gøre sig glædende, men i et samfund som er foranderligt, kan denne teori ikke anvendes. En af grundene er, at vidensmængden vokser meget hurtigt. En anden grund er, at der ikke findes kriterier for udvælgelsen og sortering af denne vidensmængde med henblik på undervisning.

Formal dannelse lægger vægt på elevernes indre udvikling. Det betyder, at der ikke er fokus på indholdet i sig selv, men på dets virkning på eleverne. Tanken er, at eleverne forsynes med metoder og færdigheder som medfører at de kan handle i forskellige situationer. Denne teori kan også deles op i to undergrupper. Hhv. evne-/funktionelle teorier og metodeteorier.

Evneteorierne lægger vægt på, at dannelsen af eleverne skal udvikle værdifulde evner, og denne udvikling kan ske ved at opøve disse på omtrent samme måde som muskler. En forudsætning for denne teori er, at der er enighed om hvilke evner og funktioner der er værdifulde.

Metodeteorierne har fokus på, at eleverne tilegner sig arbejdsmetoder til læring. Men da det kan være problemstillinger hvor man ikke kan anvende de samme metoder, må teorien sigte mod mere almene metoder.

I den kategoriale dannelse sammentænker Klafki materiale dannelse og formal dannelse, til en dialektisk enhed. Når individet aktivt arbejder med begreber eller kategorier, udvikles evner og metoder således, at man opnår ny viden, samtidigt med man opnår en bedre forståelse af sig selv. Verden åbner sig for individet, og individet åbner sig for verden – Klafki kalder dette for en dobbeltsidet åbning. Teorien har tre undergrupper. Fundamental, elementære og eksemplariske, som ifølge Klafki alle skal være til stede i undervisningen.

Det fundamentale handler om, at åbne eleverne for områder i virkelighed, så de opnår en forståelse for hvordan fagets virkelighedsområder hænger sammen.

Det elementære skal bidrage til elevernes sammenhængsforståelse af faget.

Den eksemplariske handler om at udvælge undervisningsmateriale som er repræsentativt for faget.

Hvis vi ser på Klafkis dannelse ud fra Kochs tanker²¹ omkring den demokratiske dannelse, kan man vurdere, at den demokratiske dannelse kan opfattes som en kategorial dannelse. Grunden er, at han netop hævder, at demokratiet ikke kan tilegnes ud fra viden fra samfundet. Dannelsen sker i samspil med deres omverden, så eleverne opnår en viden, samtidigt med de opnår en forståelse for sig selv.

²¹Sløk & Willesen(2007) s. 214

4.2 Læringsssyn

I afsnit 8 analyseres folkeskolens formål og formål for faget kristendomskundskab, for at opnå en forståelse for, hvordan man ønsker at forberede eleverne til fremtidens samfund. I denne undersøgelse vil der blive inddraget de læringsssyn der ligger til grund for udarbejdelsen af disse. Derfor bliver her kort beskrevet de fire psykologiske læringsteorier²², som benyttes i opgaven²³.

I tabellen er hovedeksponenterne markeret med kursiv. Under de fire kategorier er tre videreudviklede teorier nævnt.

Behaviorisme	Kognitiv teori	Konstruktivistisk teori	Sociokulturel teori
Mennesket er passivt og gennem de rigtige påvirkninger kan man ændre adfærden. <i>B. F. Skinner</i>	Mennesket ses som et aktivt væsen, som tolker og vurder ydre stimulus, på et selvstændigt grundlag før det handler.	Mennesket konstrueres kundskaber ud fra egne erfaringer. <i>John Dewey</i>	Samfundet og kulturen bestemmer hvordan man tænker og forstår verden. <i>Lev Vygotsky</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ydre stimuli • Tankpasser-model • Stort set alle belønning og straf som virkemidler 	<ul style="list-style-type: none"> • Indre motivation • Hukommelse • Tolkning og sammenhængsforståelse • Kundskaber kan overføres til den som lærer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Learning by doing • Aktivitet og handling • Tilpasning af påvirkninger til eget system. • Kundskaber nykonstrueres når man lærer 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprog • Socialt væsen • Kulturhistorie • Kundskaber konstrueres ikke af det enkelte individ, med opstår i socialt samspil
Socialkognitiv Teori <i>Albert Bandura</i>	Kognitiv Konstruktivisme <i>Jean Piaget</i>	Social Konstruktivisme	

4.3 Afrunding

Hal Koch beskriver at demokrati først og fremmest er en *livsform*. Det er ikke et system eller en teori, men en livsform og et sindelag, som udvikler sig over tid²⁴. Han mener, at eleverne bliver opdraget til demokrati ved at leve i det. Dette stemmer overens med Klafkis tanke om, at dannelse må finde sted inden for den bestemt sociale sammenhæng, man lever i²⁵. Men fordi demokratiet konstant er under udvikling, må man som lærer reflektere over sine holdninger, og

²²Imsen(2008) s. 23-31, 146-148, 197 og 218

²³Opstillingen af læringsteoriene kan opfattes som subjektiv, og uvidenskabelig. Men da en fyldestgørende beskrivelse, ligger uden for opgavens formål, er der her skabt et hurtigt overblik over teorierne.

²⁴UVM(2008)

²⁵Brejnrod(2005) s. 34-39

derved genoverveje, om man benytter de bedst mulige metoder for at nå det bedst mulige resultat.

5. Karakteristik af den aldersintegrerede indskoling

I dette afsnit redegøres der først for udviklingen af holddannelse i forhold til aldersintegration. Herefter redegøres der for den aldersopdelte og aldersintegreret indskoling. Redegørelserne skal bruges til at definere indskolingsformerne, så man har en forståelse for hvornår der er tale om en aldersopdelt og hvornår der er tale om en aldersintegreret indskoling.

5.1 Udviklingen af holddannelse

Muligheden for holddeling på tværs af alder blev første gang nævnt i folkeskoleloven 1985 under betegnelsen *samordnet indskolingsforløb*. Man ændrede²⁶ folkeskoleloven, herunder en ny bestemmelse i § 23, stk. 3 punkt 1²⁷, så der blev mulighed for, at kommunerne kunne etablere et samordnet indskolingsforløb i 0.-2. klasse.

Årsagen var, at man ville udjævne det skarpe skel der havde været mellem 0.-2. klasse, og i stedet se indskoling som en helhed. Man kunne arbejde tættere sammen i blandede børnegrupper og med fællesundervisning²⁸. Men selvom der blev åbnet op for et samordnet indskolingsforløb, var der lovgivningsmæssigt stadig et krav om, at samordningen ikke kunne omfatte alle undervisningstimer²⁹.

I 1998 kom der igen ændringer omkring den samordnet indskolingsforløb. Et enigt Folketing tilsluttede sig lovforslaget om forsøg med samordnet indskoling³⁰. Folkeskolerne fik mulighed for at søge om dispensation fra folkeskoleloven, og få godkendelse til at arbejde med samordnede hold i alle lektioner. Ca. 20 folkeskoler fik godkendelse til forsøgsmæssigt at arbejde med en samordnet indskoling frem til skoleåret 2007/08³¹.

Ved forsøgsperiodens afslutning i 2007 blev der fortaget lovændring³² af bekendtgørelse af lov om folkeskolen, herunder en ny bestemmelse i § 25³³ stk. 7. Ændringen skulle åbne mulighed for, at kommunalbestyrelsen kunne, uanset bestemmelsen i § 25 stk. 2, bestemme, at undervisningen fra 0. klassetrin til og med 1 eller 2. klassetrin organiseres fuldt aldersintegrerede klasser. Forslaget om indsættelsen af stk. 7 i § 25 blev vedtaget og er stadig gældende³⁴.

²⁶UVM(2010) § 25 stk. 7

²⁷Bech(1988) s. 10 og Broström(1999) s. 73

²⁸Bech(1988) s. 10

²⁹UVM(1985) og UVM(1986)

³⁰Folkeskolen.dk(1998)

³¹UVM(2007) ændring nr. 15

³²Ibid.

³³Eftersom folkeskole loven siden 1985 er blevet ændret, er der med tiden kommet flere paragraffer til. Det betyder, at §23 i 2007 er blevet til §25

³⁴UVM(2010) § 25 stk. 7

Ændring giver folkeskolerne mulighed for fleksibel holddannelse i indskoling³⁵. Folkeskolerne får derved bedre mulighed for at danne hold, på baggrund af den enkelte folkeskoles pædagogiske forudsætninger. Folkeskolerne og kommunerne kan derfor selv beslutte hvordan de vil organisere indskoling, uden godkendes fra børne- og undervisningsministeren.

5.2 Den aldersopdelt indskoling (DAOI)

I den aldersopdelte indskoling (DAOI) holddeles eleverne efter alder. Eleverne stater derfor i en klasse med elever på samme årgang *se figur 3*. Elever bliver normalt i en klasse med elever på samme årgang til de forlader folkeskolen.

Holdnavn	0. klasse	1. klasse	2. klasse
Holddeling	Samme årgang	Samme årgang	Samme årgang

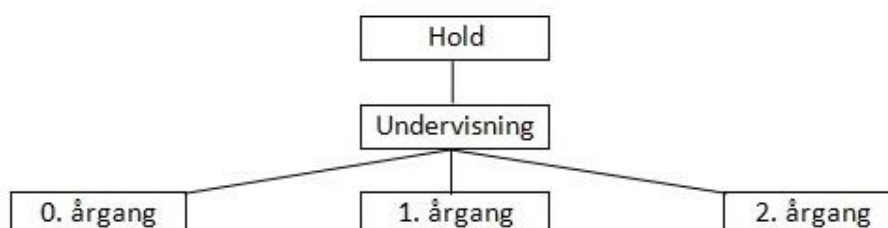
Figur 3

Eleverne i DAOI har for det meste undervisningen sammen med eleverne på samme årgang *se figur 4*.



Figur 4

I enkelte tilfælde kan eleverne have undervisning sammen med elever på en anden årgang, hvilket betyder, at undervisningen berører en mere aldersintegreret undervisning *se figur 5*.



Figur 5

³⁵Wørts & Nielsen(2005) s. 9

DAOI er den mest udbredte indskolingsform i Danmark, i forhold til den aldersintegrerede indskoling³⁶.

5.3 Den aldersintegrerede indskoling (DAII)

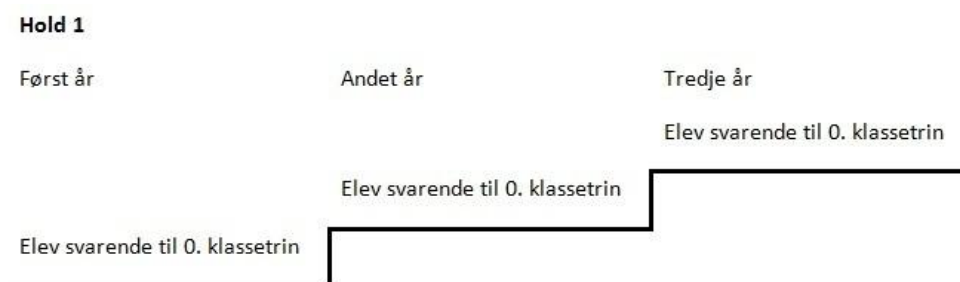
I DAII holddeles eleverne på tværs af alder³⁷. Eleverne har derved undervisning sammen med elever andre årgange *figur 6*.

Hold	Hold 1	Hold 2	Hold 3
Holddeling	Forskellig årgang	Forskellig årgang	Forskellig årgang

Figur 6

E

leverne vil ofte følge klassen i 3 år (0.-2. klassetrin). Hvert år vil der derfor starte nye elever på holdet *figur 7*.

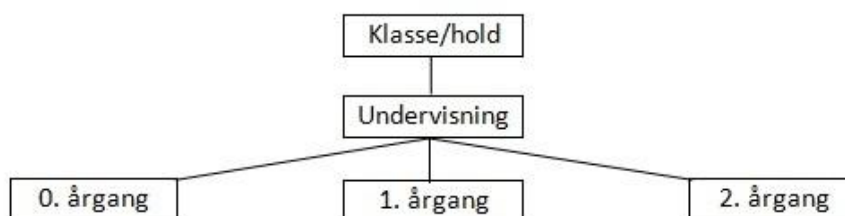


Figur 7

Undervisning på de skoler der har valgt DAII, arbejder ud fra en fuld aldersintegreret undervisning eller en delvist aldersintegreret undervisning³⁸:

Fuld aldersintegreret holddeling

Eleverne er i al deres undervisningstid på hold som er aldersintegreret. Det betyder, at eleverne i alle lektioner er på hold med de samme elever, på tværs af aldre.



Figur 8

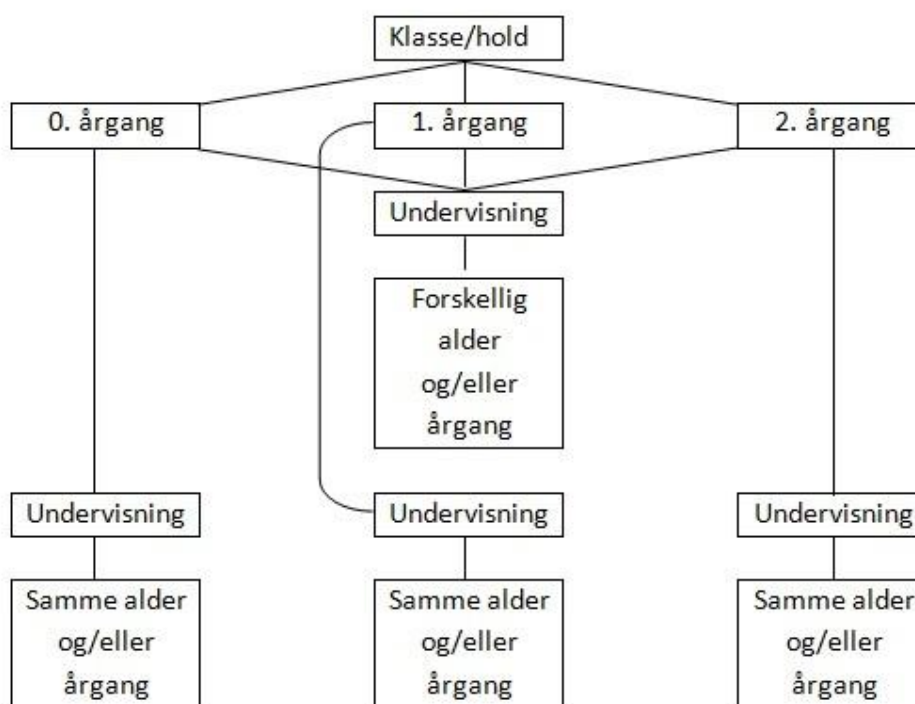
³⁶Bilag 1

³⁷Lüthi (2011) s. 10

³⁸DLF(2011)

Delvis aldersintegreret holddeling

Eleverne er på to hold, et aldersintegreret og et aldersopdelt. Det aldersintegrerede hold er elevernes primære hold. Det er ofte på det primære hold at sociale aktiviteter, forældrekontakt og arbejder med at styrket elevernes alsidige udvikling forgår. Eleverne sekundære hold er aldersopdelt. Ofte i matematik og dansk.



Figur 9

5.4 Afklaring

Beskrivelserne af de to indskolingsformer, viser at de kan have områder som minder om hinanden. For at kunne katalogisere de enkelte indskolinger, er der taget udgangspunkt i følgende definitioner af indskolingsformerne:

5.4.1 Den Aldersopdelt indskoling

En holddeling af elever efter alder. Af ugens undervisningslektioner er over halvdelen aldersopdelte.

5.4.2 Aldersintegrerede indskoling

En holddeling af elever på tværs af alder. Af ugens undervisningslektioner er mindst halvdelen aldersintegreret.

5.4.3 Indskolingsformerne i forhold til demokratisk dannelse

Når man sætter karakteristikken af indskolingsformerne op imod den demokratiske dannelse, give de begge mulighed for at danne efter Hal Kochs tanker.

Men der tegner sig et billede af, at DAII i højere grad læner sig op af Kochs tanker omkring dannelse til demokrati og medansvar. Grunden er, at indskolingsformen medfører, at eleverne bliver "tunget" til at undervise hinanden og derfor også sig selv³⁹. Samtidigt giver den mulighed for at tage ansvar for hinanden både socialt og fagligt. Derved lægge indskolingsformen op til, at dannelse sker ved, at eleverne er en del af det. I afsnit 9 analyseres der hvilken indflydelse DAII har på dannelsen til medansvar.

6. Medansvar

I dette afsnit redegøres der for begrebet medansvar, for at opnå en forståelse for hvordan man som folkeskolelærer kan forholde sig til begrebet, og hvad det vil sige at have *medansvar* i et samfund.

Definition af "medansvar"

Citat: "*Med-ansvar, et ansvar, som en deler med en anden. vi troe at have, enten et fuldt Ansvar... eller et Medansvar.*"⁴⁰

Begrebet medansvar består af "med" og "ansvar", som til sammen udgør den centrale betydningen af begrebet medansvar, da det er sammen med andre man har et ansvar.

Det betyder, at hvis man skal opnå en forståelse for begrebet, må man samtidigt have en forståelse for de centrale ords betydning.

Definition af "med"

Ordet "med" har flere forskellige betydninger, det betyder at man må ser på definitionen "medansvar" for at kunne redegøre ud fra det rigtige homonym. "Medansvar" omhandler at dele et ansvar med en anden om nogle eller noget. Når man ser på homonymerne må man derfor vurdere at man skal have fat på følgende definition:

Citat⁴¹: "*Med3 præp. bruges ved angivelse af de parter der deltager i en aktivitet sammen;*"

- *bruges ved angivelse af den el. de parter der medvirker i noget;*

Det vil sige at "med" i "medansvar" angiver at det er flere parter om at dele et ansvar.

Definition af "ansvar"

Citat⁴²: "*ansvar, juridisk el. moralsk forpligtelse til at stå til regnskab, garantere el. sørge for noget el. nogen;*"

³⁹Wørts & Nielsen(2005) s. 57

⁴⁰Sproget.dk(2010)

⁴¹Sproget.dk*(2010)

Derved kan man vurdere, at begrebet "ansvar" omhandler bestemte forpligtelser man påtager sig, hvilket betyder, at to eller flere partnere har en aftale om bestemte forpligtelser.

6.1 Afrunding af begrebet medansvar

Ud fra de enkelte definitioner kan man vurdere, at begrebet "*medansvar*" betyder, at man sammen med andre har en juridisk eller moralsk forpligtelse for nogen eller noget. Medansvar kan derfor kun eksistere i samspil med andre. Definitionen af *medansvar* læner sig derved op af Hal Kocks tanker omkring demokrati, fordi begrebet netop er bundet af samspillet. Når man så vælger at bruge *medansvar* sammen i formålet for folkeskolen⁴³, udtrykker man derved et ønske om, at samfundsborgerne har forpligtelser for samfundet.

Kristendomskundskab er det eneste fag der sætter medansvar direkte i forbindelse med samfundet⁴⁴. Samtidigt er kristendomskundskab det eneste fag, som har en særskilt paragraf i bekendtgørelse af lov om folkeskolen⁴⁵. Derved udtrykker man fra politisk side, at kristendoms-kundskabs fagområde har en særlig betydning for samfundsborgerens identitet⁴⁶.

7. Samfundet

I dette afsnit ses der nærmere på hvilken betydning medansvar har for samfundets opbygning. Herefter vurderes udviklingen af kristendoms-kundskabens betydning for dannelsen af fremtidens samfundsborger.

7.1 Medansvarets betydning i samfundet

Peter Berger beskriver samfundet som en næsten selvstændig eksisterende størrelse, som er menneskeskabt⁴⁷. Bergers udgangspunkt, er at samfundet er et menneskeskabt produkt, men med tiden virker tilbage på mennesket: Den dialektiske proces.



Processen er opdelt i tre trin: Eksterbalisering, objektivisering og internalisering⁴⁸.

⁴²Sproget.dk**(2010)

⁴³UVM(2010) §1

⁴⁴UVM**(2009)

⁴⁵UVM(2010) §6

⁴⁶Haas(2007) s. 50-52

⁴⁷Sløk & Willesen(2007) s. 181

7.1.1 Eksternalisering⁴⁹

Samfundet skabes via eksternaliseringen. Mennesket fødes ind i en åben verden, som må formes ved hjælp af menneskets handel i det. Verden er ikke givet på forhånd, men mennesket må skabe sin egen verden og sin egen kultur.

Kultur skal forstås som det der ikke ligger i naturen selv, men i stedet som det mennesket selv har skabt.

Samfundet er et særligt aspekt af kulturen, som kun kan opretholdes i kraft af menneskers aktive handlen i forhold til det. Da samfundets spilleregler er menneskeskabt, kan de kun opretholdes ved, at alle accepterer dem. Hvis samfundsborgerne begynder at melde sig ud, og skabe deres egne regler, vil samfundet gå i opløsning.

Ens handlen i samfundet har derved ikke kun betydning for det enkelte individ, men også for individets medborgere. Hvis man ser på samfundet i forhold til K. E. Løgstrups tanker om *"den etiske fordring"*, vil man kunne se nogle ligheder. Løgstrup beskriver: citat: *"den enkelte aldrig har med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd"*⁵⁰. Menneskets handlen får derved betydning for menneskets medborgere.

Man kan derved vurdere, at samfundsborgernes medansvar har betydning for, om man kan opretholde det demokratiske samfund og dets spilleregler – accepterer demokratiet og været med til at opretholde det.

7.1.2 Objektivisering⁵¹

I det foregående er der beskrevet, at samfundet er menneskeskabt, men ofte betragter mennesket samfundet som noget der eksisterer i sig selv. Derved får samfundet sin eksistens uafhængigt af mennesket, Berger kalder denne proces *objektivisering*.

I forhold til det demokratiske samfund betyder dette, at mennesket føler sig som en del af samfundet, uden det selv vil mene det har haft indflydelse på det. Mennesket vil føle sig forpligtiget til at tage sit medansvar for at opretholdes det. Samfundets spilleregler kan derved med tiden blive en almengyldig lov. Immanuel Kant kalder dette for det kategoriske imperativ⁵² citat: *"Du skal handle sådan, at maksimen for din vilje til enhver tid samtidig kan gælde som princip for almen lovgivning"*⁵³. Samfundets spilleregler gælder derfor for alle.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Løgstrup(1965) s. 25

⁵¹ Sløk & Willesen(2007) s. 182

⁵² Ibid., s. 80-81

⁵³ Vetlesen(2008) s. 25

7.1.3 Internalisering⁵⁴

Når samfundet med tiden virker tilbage på mennesket opstår *internalisering*. Den menneskeskabte verden vil blive genoptaget i mennesket som en bestemmelse for strukturen i menneskets bevidsthed.

Samfundet kan via socialisering forme det enkeltes individs bevidsthed. Socialiseringen er en del af dannelsesprocessen, hvor man overfører de glædende adfærdsnormer i et samfund fra den ene generation til den næste. Socialiseringen handler derfor ikke om tilegne sig viden om samfundet, men at lære at leve under samfundets normer, og gøre dem til sine egne. Socialiseringen hænger derved sammen med Hal Kochs tanker om den demokratiske dannelse, da de netop mener, at det ikke er en viden man kan tilegne sig, men en *livsform*, som er en del af mennesket selv⁵⁵. Mennesket bliver derved selv aktivt handlende i samfundet, og medansvaret bliver en del af mennesket selv.

Da socialiseringen sker i barnets nærmiljø, får folkeskolen sammen med forældrene⁵⁶ et medansvar for at danne eleverne til medansvar. Kristendomskundskab er, som nævnt, det eneste fag der sætter medansvar direkte i forbindelse med samfundet⁵⁷. Derfor er det relevant at se på fagets betydning som dannelse fag.

7.2 Dannelsen til medansvar i faget kristendomskundskab

Kristendomskundskab var et bærende dannelsesfag i skolen, fordi det skulle danne eleverne til kristne samfundsborgere. Selvom det danske samfund har været igennem en sekularisering⁵⁸ var det først i 1975, at folkeskoleloven gjorde kristendomsfaget fri for alle religiøse bindinger⁵⁹.

Faget skulle ikke længere danne eleverne til kristenborgerne, men fik frihed til at forme sin egen selvforståelse - undervisning omkring religionen kristendom fremfor til religionen kristendom⁶⁰. Denne ændring medførte, at der kom fokus på, at faget skulle forberede eleverne til medbestemmelse i et sekulariseret demokratisk samfund⁶¹.

Men dette betød samtidigt, at der opstod en væsentlig problemstilling⁶²: *For hvilket mål og indhold skal der være i et religions fag i en sekulariseret skoleinstitution?*

1. Skal faget tage udgangspunkt i ethnos tankegangen, hvor der undervises i dansk kultur og danske værdier?⁶³.

⁵⁴Sløk & Willesen(2007) s. 182

⁵⁵Ibid., s. 214

⁵⁶UVM(2010) §1 stk. 1

⁵⁷UVM**(2009)

⁵⁸Friis & Stourgaard(2005) s. 8-9

⁵⁹Krab & Tinggaard(1999) s. 9

⁶⁰Buchardt(2006) s. 80-81

⁶¹Ibid.

⁶²Krab & Tinggaard(1999) s. 9

2. Eller skal faget i stedet tage udgangspunkt i demos tankegang, hvor der er fokus på lighed, sammenhæng og plads til forskelligheder⁶⁴.

Selvom faget i 1975 blev et dannelsesfag på lige fod med folkeskolens andre fag, diskuteres denne problemstilling stadig i dag⁶⁵. For skal faget undervise i danske værdier eller skal det sætte fokus på ligheder, sammenhænge og forskelle i religioner?

Særligt i de senere år er der kommet fokus på fagets mål og indhold. Grunden skyldes blandt andet bekymringen om, at det danske samfund er ved at miste sin kollektive identitet. Den såkaldte "*sammenhængskraft*"⁶⁶. Man er nervøs for samfundet bliver opdelt i en række parallel-samfund, hvor man skaber sig egne spilleregler. Hvis udviklingen fortsætter i den retning, kan det betyde, at borgerne begynder at frasige sig medansvar i samfundet. I værste fald vil man ikke kunne opretholde samfundet.

Faget anses derved som særlig vigtig i forhold til dannelse til medansvar. Men for at få en forståelse for hvilke ønsker man har for fremtidens samfundsborger, må man analysere formålet for folkeskolen og formålet for faget kristendomskundskab.

8. Den demokratiske dannelse i lovgivningen

I dette afsnit analyseres formål for folkeskolen (FF) og formålet for faget kristendomskundskab(FK), for at opnå en forståelse for den demokratiske dannelse man ønsker at fremme.

FF og FK er samtidigt grundlaget for den endelige vurdering af den aldersintegrerede indskoling dannelse til medansvar.

8.1 Folkeskolens formål

FF består af tre stk. der vægtes lige højt, der på forskellig vis beskriver folkeskolens virke.

Det første der standses ved i stk. 1 er ordlyden "*give eleverne kundskaber og færdigheder*". Her lægges der op til en kognitiv udvikling af eleverne. Den kognitive læringsteori lægger vægt på, at mennesket tolker de ydre stimulus, og ud fra disse opbygger sit eget verdensbillede. Hvis man ser på ordet "*give*" kan man vurdere, at man her ønsker, at eleverne skal opnå en grundlæggende faglig viden.

Sætningen "*forberedes til videre uddannelse*", udtrykker et nytteperspektiv fra samfundets side⁶⁷. Helt konkret var det den daværende regerings mål, at mindst 95% af en ungdomsårgang ville gennemføre en ungdomsuddannelse⁶⁸, der fremhæves i FF.

⁶³Sløk & Willesen(2007) s. 257

⁶⁴Ibid., s. 256

⁶⁵Haas(2007) s. 51-52 og Sløk & Willesen(2007)s. 179

⁶⁶Sløk & Willesen(2007) s. 179

⁶⁷Kristensen(2007) s. 22-24

⁶⁸UVM(2006)

Stk. 1 indeholder en skjult undervisningskanon (denne var ikke i nævnt i FF fra 1993), som fastslår hvad der skal undervises i: *"dansk kultur"*, *"andre kulturer"* og *"samspil med naturen"*. Ud fra Klafkis dannelsese teori er der tale om materiale dannelse. Der lægges vægt på, at elevernes skal opnå kundskaber og færdigheder. De skal opnå fortrolighed med dansk kultur og historie, og forberede sig til videre uddannelse. Viden der findes i samfundet, uanset elevernes kendskab til denne.

Hvis man ser stk.1 i forhold til politisk dannelse, leder sætningen *"...fortrolig med dansk kultur og historie..."* i retning af en ethos tankegang. Derved udtrykker man et ønske om, at socialiseringen skal medføre, at dansk kultur bliver en del af elevernes egne normer og værdier. Samtidigt åbnes der også op for en demos tankegang i sætningen *"...give dem forståelse for andre lande og kulturer..."*. Men i udtrykkene *"fortrolig med"* og *"forståelse for"* ligger der en rangering af, hvor grundigt et kendskab eleverne skal have til dansk kultur og fremmede kulturer⁶⁹.

Begreber som benyttes i stk. 2 *"fordybelse"*, *"erkendelse"* og *"handle"*, er ord der handler om de intellektuelle og kreative processer. Begreberne kan overføres til Jean Piagets konstruktivistiske læringsteori, hvor et af nøgleordene er *learning by doing*⁷⁰. Eleven skal selv opnå sine egne erfaringer via udforskning og handlinger, fordi kundskaber ikke kan overleveres. I forhold til Klafkis dannelsese teori er det den formale dannelse der gør sig gældende her. Eftersom eleverne skal opnå grundlag for personlig stillingtagen på baggrund af hvordan de arbejder med de erfaringer, de opnår i arbejdet med stoffet.

I en forlængelse af stk. 1 beskrives, at folkeskolen skal fremme *"den enkelte elevs alsidige udvikling"* forsættes dette i stk. 2 som i høj grad omhandler den enkelte elev. Man ønsker ikke at socialisering skal medføre at eleven bliver en fuldstændig afspejling af samfundet⁷¹, men udvikle eleverne selvstændigt. Dette stemmer overens med Hal Koch tanker om samfundsborgerne, som skulle være deltagende, og samtidigt forholde sig kritisk til samfundet.

Stk. 3 er i FF 2006 blevet forkortet. Stykket *"folkeskolen skal gøre eleverne fortrolig med dansk kultur...samspil med naturen"* i FF 1993, er rygget op i stk.1, hvor man har omskrevet det, og flette det ind sidst i sætningen *"...gøre dem fortrolig med dansk kultur...samspil med naturen fremme..."*. Derved har man samlet de objektive faglige kundskaber og det materiale dannelsessyn i stk. 1.

I FF 2006 står der, at eleverne skal forberede til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter. Dette betyder, at stk. 3, handler om demokratisk dannelse. Derved ligger dannelsen tæt op af demos tankegang, hvilket betyder, at man fra politisk side ønsker, at fremtidens borger skal være en aktiv handlende i samfundet.

⁶⁹Sløk & Willesen(2007) s. 209

⁷⁰Imsen(2008) s. 282

⁷¹Sløk & Willesen(2007) s. 184

Et grundlag for at kunne forberede eleverne til demokratisk dannelse må være, at de igennem sociale aktiviteter, opnår en forståelse for begreberne, idet de skal ses i forholdet til et samspil med andre. Denne tænkning ligger tæt op af Lev Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I forhold til Klafki, læner stk. 3 sig op af den kategoriale dannelse – den dobbeltsindede åbning. Eleverne dannes i samspil med deres omverden.

8.2 Formål for faget kristendomskundskab

FK blev udgivet i 2009. Derved er lovgivningen i høj grad et billede på hvordan man på nuværende tidspunkt ønsker samfundet skal opbygges. Der bliver i dette underafsnit analyseret ligheder og forskelle i FK og FF.

I stk. 1 står der begrebet "*den religiøse dimension*". Paul Tillich har formuleret dette begreb⁷² (med det er dog ikke nødvendigvis hentet direkte fra hans tænkning⁷³). I hovedtræk beskriver Tillich "*den religiøse dimension*" som menneskes søgen efter at skabe en forståelse for livets mening. Men ikke nødvendigvis ud fra en konkret religion. Til forskel fra stk. 1 i FF, som vægter dansk kultur og fremmede kulter forskelligt, favner stk. 1 i FK ved begrebet "*den religiøse dimension*" alle religioner og andre livsopfattelser, hvilket betyder, at faget ikke er relateret i en bestemt retning⁷⁴. Dette betyder samtidigt, at begrebet lægger op til en demos tankegang, hvor samfundet kan rumme kulturel mangfoldighed⁷⁵. I forhold til Klafkis dannelsesteori læner stk. 1 sig op af kategorial dannelse. Sætningen "*... kundskaber til at forstå den religiøse dimension*" lægger op til, at eleverne skal arbejde med nye perspektiver, for at opnå ny viden omkring omverden og en bedre forståelse for sig selv - dobbeltsidet åbning.

Hvor stk. 1 har fokus på "*den religiøse dimension*", kræver stk. 2 at kristendommen skal være fagets centrale kundskabsområde⁷⁶, og kristendommen bliver gjort til noget særligt i forhold til andre livsopfattelser og religioner. Dette betyder, at FK går i pagt med §6 i folkeskoleloven, som beskriver, at kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom. I stk. 2 har man brugt begreberne "*kundskaber*", "*historisk og nutidig sammenhæng*" og "*vores kulturkreds*". Dannelsessynet der ligger heri er Klafkis materiale dannelsessyn. Eleverne skal opnå kundskaber som tager udgangspunkt i vores kulturkreds sammenhæng, hvilket betyder, eleverne skal opnå kundskaber omkring den danske kultur og dens værdier. Viden som i forvejen findes i samfundet.

Idet kristendommen bliver det centrale i faget, ønsker man et samfund, der er præget af tanker fra ethos. Det betyder, at man skal have et kulturelt fællesskab. Stk. 2 i FK forlænger derved stk. 1 i FF ønske om, at dansk kultur igennem socialiseringen, bliver en del af elevernes egne normer og værdier.

⁷²Tillich, Paul(1979)

⁷³Sandbeck(2007)

⁷⁴Kjær(2010) s. 247

⁷⁵Sløk & Willesen(2007) s. 195

⁷⁶Kjær(2010) s. 248

Stk. 3 i FK mindsker skellet mellem kristendommen og andre religioner og livsopfattelser, idet eleverne skal finde svar gennem forskelligt stof. Dette lægger op af Klafkis formale dannelse, da eleverne i arbejdet med stoffet, skal opnå egne erfaringer, som skal være grundlag for personlig stillingtagen.

Det betyder samtidigt, at stk.3 er i pagt med FF stk. 3, og handler om elevernes demokratiske dannelse. Derved understøtter man ønsket om, at fremtidens borger skal være en aktiv handlende i samfundet - demos.

Ligesom i FF stk. 3 er tale om en sociokulturel læringsteori. Målet med undervisningen er at eleverne tager medansvar i et demokratisk samfund.

8.3 opsamling af analysen

Når man ser på formålet for faget kristendomskundskab, kan man vurdere, at faget er en forlængelse af folkeskolens formål:

FF	FK
<i>Stk. 1 Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der:...gør dem fortrolige med dansk kultur og historie...</i>	<i>Stk. 2 Fagets centrale kundskabsområde er kristendommen, som den fremtræder i historisk og nutidig sammenhæng...</i>
<i>Stk. 1 Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der:... giver dem forståelse for andre lande og kulturer...</i>	<i>Stk. 2 Derudover skal eleverne opnå kundskaber om ikke kristne religioner og livsanskuelser.</i>
<i>Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.</i>	<i>Stk. 3 ... undervisningen give eleverne grundlag for personlig stillingtagen og medansvar i et demokratisk samfund.</i>
Bekendtgørelse af lov om folkeskolen	
<i>§ 6. Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom. På de ældste klassetrin skal undervisningen tillige omfatte fremmede religioner og andre livsanskuelser.</i>	<i>Stk. 2. Fagets centrale kundskabsområde er kristendommen...</i>

Ser man på lovgivningen i forhold til dannelse af fremtidens samfundsborger, befinder forskolen sig i et spændingsfelt mellem dannelse til borger i samfundet og den personlige individuelle identitetsdannelse. Dette ligger tæt op af Hal Koch tanker omkring demokratisk dannelse. Han problematiserede, at en udelukkede materiale dannelse kunne medføre en autoritær dannelse, og skabe umyndige borger⁷⁷. Demokratiet skulle ses som en livsform, og fremtidens borger skulle være kritiske handlende, for at sikre at demokratiet ikke degenererer.

⁷⁷Sløk & Willesen(2007) s. 214

Man ønsker derved at samfundsborger via medansvaret, er med til at opretholde samfundet, som bl.a. er forbundet med dansk kultur og historie – herunder kristendommen. Samtidigt skal samfundet forholde sig kritisk til samfundet, så demokratiet ikke degenererer.

9. Den aldersintegrerede indskolings påvirkning på dannelse til medansvar

I dette afsnit ses der nærmere på den aldersintegrerede indskoling (DAII) i forhold til dannelse og medansvar. Indledningsvis vurderes hvordan medansvar kan komme til udtryk i indskolingen. Efterfølgende analyseres der hvilken betydning DAII har på dannelsen til medansvar.

I opgaven er alle skoler, steder, personer, elever mv. anonymiseret af etiske årsager.

9.1 Medansvar i indskolingen

For at sikre, at problemer med selektiv perception mindskes, der inden undersøgelse er foretaget en afgrænsning af hvilke tegn der viser, at eleverne udviser medansvar.

9.1.1 Elevernes generelle elevforudsætninger

Man kan ikke forvente, at en elev i 0. klasse kan udvise det samme medansvar, som en elev i 2. klasse. Grunden er at Eleverne i 0.-2. klasse befinder sig på forskellige udviklingsniveauer⁷⁸:

Den præoperationelle periode (0. – 1. klasse)

- Egocentricitet – Eleverne mangler decentrering og har derfor svært ved at se problemer fra andre personers synsvinkel⁷⁹.
- Egne spilleregler – Eleverne handler ud fra egen synsvinkel og kan derfor have svært ved at indordne sig under andre⁸⁰.
- Efterlever voksnes spilleregler – Eleverne placerer den voksne højere end sig selv. Dette betyder ikke eleverne opnår en veldifferentieret koordination af den voksens synspunkter, men snarere at eleverne går på kompromis med deres egne spilleregler⁸¹.
- Ældre elever ses som overordnede – Eleverne respekter visse ældre elever. Dette betyder, at eleverne ofte følger ældre elevers adfærd.
- Gensidig sympati – Eleverne har sympati for dem, som værdsætter dem, eller som svarer til deres interesser.

Den konkret-operationelle periode (1. - 2. klasse)

- Selvstændighed – Eleverne kan i højere grad end tidligere arbejde selvstændigt og udfører opgaver alene⁸².
- Samarbejde – Eleverne bliver i stand til at arbejde sammen med andre og udføre opgaver sammen⁸³.

⁷⁸Imsen(2008) s. 204

⁷⁹Piaget(1971) s. 23

⁸⁰Ibid.

⁸¹Ibid., s. 23-24

⁸²Ibid., s. 53

- Empati – Eleverne bliver i stand til at forstå andres synspunkter, samt bevise egne påstande⁸⁴.
- Gensidig respekt – Eleverne indskrænker sig ikke til at værdsætte nogle enkelte handlinger hos hinanden, men tillægger hinanden personlig værdi på grundlag af ligestilling⁸⁵.
- Overholde fællesregler – Eleverne kan følge og forstå de opstillede regler. Samtidigt kan eleverne sørge for at regler bliver opretholdt⁸⁶.

Tegnene på medansvar kan derved deles op efter de to perioder, ud fra kategorierne *medansvar i forhold til mig selv* og *medansvar i forhold til klassens liv*.

9.1.2 Tegn på medansvar i indskolingen

De opstillede tegn er opstillet ud fra den adfærd man kan forvente, når eleverne er dannet ud fra FF og FK og elevernes forudsætninger.

Medansvar i forhold til mig selv

I denne gruppe befinder eleverne fra 0.-1. klasse sig. Eleverne handler ud fra dem selv og deres virkelighedsforståelse. Dette betyder, at de ikke nødvendigvis overholder klassens regler, medmindre en voksen giver udtryk for at de skal. De kan derfor have svært ved at handle på egen hånd, indtil klassens regler bliver en del af deres egen virkelighedsforståelse. For dem handler det derfor om at respektere de regler der er opstillet for klassen.

Tegn:

- Klassens spilleregler – Eleverne udviser forståelse for klassens regler, fx ved at overholde dem i og udenfor undervisningen. (FF stk. 3, FF stk. 3 og FK stk. 3).
- Deltagelse i undervisningen – Eleverne deltager i undervisningen, fx ved at stille spørgsmål og arbejde med de udvalgte aktiviteter (FF stk. 1, FF stk. 2, FF Stk. 3 og FK stk. 3).

Medansvar i forhold til klassens liv

I denne gruppe befinder eleverne fra 1.-2. klasse sig. Eleverne kan her i større grad forstå hvilken betydning deres medansvar har for klassens liv. Derfor kan de i højere grad selv handle og overholde klassens regler og søge for de bliver opretholdt uden lærerens indblanding. Samtidigt kan de sætte sig i andres sted, hvilket betyder, at de kan tage stilling til klassen regler og have forståelse for, hvis man er nødsaget til at handle anderledes i forhold til klassens regler.

Tegn:

- Kritiske – Eleverne stille spørgsmål ved situationer de føler går imod klassens regler, fx hvis andre elever mobber, bryder de ind og hjælper (FF stk. 2, FF stk. 3 og FK stk. 3).
- Plads til alle – Fx i leg kan andre elever få lov til at deltage (FK stk. 1 og FK stk. 3).

⁸³ Ibid., s. 40

⁸⁴ Ibid., s. 41

⁸⁵ Ibid., s. 53

⁸⁶ Ibid., s. 41

- Aktivt handlende – Fx eleverne går selv i gang med duksearbejdet uden lærerens påvirkning, derudover har elever i 2 klasse forudsætninger for at sætte andre i gang. (FF stk. 2, FF Stk. 3, FK stk. 3).

Medansvaret i indskoling handler derfor om elevernes vej til at forstå klassens reglerne, tage stilling til klassens reglerne, samt at man i fællesskab har et ansvar for at disse bliver opretholdt, så man får et godt klassemiljø. Ud fra dette er der opstillet følgende kategorier for medansvar, medansvar for...

- Klassens sociale liv
- For klassens læring
- Medansvar for klassens orden

Tegnene bliver brugt i de empiriske undersøgelser til at vurdere om eleverne udviser medansvar.

9.2 Forskningsrapport og observationer

I dette underafsnit analyseres medansvaret ud fra forskning omkring DAII samt observationer. Formålet med undersøgelsen og observationerne har været, at opnå en indledende forståelse af, hvorvidt og hvordan eleverne oplever medansvar i skolen.

9.2.1 Forskningsrapport "Altruisme i skolen"

"Altruisme i skolen" er en som er udarbejdet i samarbejde med Vejle kommune i forbindelse med projekt "Mange Måder At Lære på"⁸⁷. Målet med rapporten har været at bidrage med ny viden om altruisme i skolen⁸⁸.

9.2.1 Begrundelse for valg af forskningsrapporten

Rapporten fokuserer ikke direkte på begrebet medansvar men altruisme i skolen⁸⁹. Dette betyder, at rapporten behandler det område indenfor medansvar, der handler om klassens sociale liv og til dels klassens læring. For at belyse, alle de udvalgte områder for medansvar i indskolingen, er der foretaget egen empiri.

Ud fra dette er der vurderet, at rapport kan være med til at etablere et overblik over hvordan indskolingsformen på nogle områder påvirker medansvaret.

Observationer

Observationerne er foretaget i efteråret på tre udvalgte folkeskoler i Vejle kommune (To aldersintegrerede og en aldersopdelt indskoling). Der har været fokus på at udvælge folkeskoler, hvor jeg ikke i større grad har kunnet påvirke elevernes handling via ydre stimuli.

⁸⁷Lüthi(2011) s. 2

⁸⁸Ibid. s. 8

⁸⁹Ibid.

De tre skoler

Observations skole 1 og 2 er begge byskoler. Observationsskole 1 har siden august 2011 arbejdet med en delvis aldersintegreret holddeling. Observationsskole 2 arbejder med aldersopdelt. Observations skole 3 har igennem længere tid arbejdet med en delvis aldersintegreret holddeling.

Begrundelse for valg af skole

Observations skole 1 og 2 er valgt på baggrund af, at de begge er byskoler og har en næsten ens skoleprofil. Ud fra dette må man antage at der er forholdsvis gode muligheder for at sammenligne elevernes tegn på medansvar. Observations skole 3 er valgt fordi de har arbejdet med aldersintegration gennem længerne tid. Derved kunne det være interessant og om der er forskelle på elevernes tegn på medansvar på en skole der har arbejdet med det igennem længere tid og en skole hvor det er forholdsvis nyt.

9.2.2 Elevernes medansvar for klassens sociale liv

Undersøgelsen viser, at eleverne i den aldersintegrerede indskoling(DAII) udviser særlig stor hjælpsomhed i forhold til elever i den aldersopdelte indskoling(DAOI)⁹⁰. Eleverne griber ind hvis de oplever, at andre elever har behov for hjælp⁹¹. Eleverne i DAII⁹² vil gerne hjælpe, men er ofte bange for at yde denne hjælp.

Denne vurdering stemmer overens med observationerne⁹³. Der er en tendens til DAII i højere grad skrider til handling når det er klassekammerater der har behov for hjælp, end når det er elever fra andre klasser. Dette sker på begge observationsskoler med aldersintegration. Eleverne viser derved tegn på medansvar i forhold til klassen sociale liv, fordi de handler når de oplever at klassens regler om hvordan man skal behandle hinanden ikke bliver oprethold.

Derudover kan man ud fra elevernes hjælpsomhed, se at eleverne oplever at de kan få hjælp af klassekammerater. Dette gør sig gældende i timerne og i frikvarteret hvis de bliver drillet. Der er særligt de mindste elever der svarer, at de kan få/modtage hjælp fra klassekammerater⁹⁴. De større elever hjælper de mindre elever med at løse opgaver i timer samt med at løse konflikter. De større elever udviser derved tegn på medansvar, idet de tager ansvar for, at de andre elever har det godt i klassen.

9.2.3 Elevernes medansvar for klassens læring

Når man ser på observationerne viser de at elever i begge indskolingsformer er aktive og deltagende i timerne⁹⁵.

⁹⁰Ibid., s. 7

⁹¹Ibid., s. 156-158

⁹²Ibid., s. 77-80

⁹³Bilag 2 Observation 8, 15, 18 og 25

⁹⁴Ibid., s. 172

⁹⁵Ibid. Observation 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 16, 20, 21 og 22

Men forsknings rapporten viser en forskel i det at hjælpe andre. I DAOI vil eleverne i lidt højere grad hjælpe deres kammerater i timerne end i DAII⁹⁶.

Men til gengæld kan de mindre elever i DAII få hjælp fra de større elever. Dette stemmer overens med observationerne, som viser at de ældre elever ofte hjælpe de mindre elever⁹⁷.

Hvis man ser dette i forhold til Vygotskys begreb om den nærmeste udviklingszone og medierende hjælper⁹⁸, kan man vurdere, at et samarbejde imellem yngre og ældre elever kan bidrage til problemløsning og et højere udviklingsniveau. Derved kan man styrke elevernes sociale, faglige og personlige plan⁹⁹. Hvilket betyder, man styrker elevernes læring.

Derved kan de yngre elever lære af de større elever¹⁰⁰ og opnå en forståelse for hvordan man har medansvar for klassens læring. Denne styrke ved DAII glæder ikke kun ved klassens læring, men også i forhold til elevernes alsidige udvikling.

9.2.4 Elevernes medansvar for klassens orden

Observationerne viser¹⁰¹ at der ikke er stor forskel på indskolingsformerne i forhold til at tage del i medansvar for klassens orden. I begge indskolingsformer tager eleverne del i klassens orden i undervisen og når de skal udføre duksearbejde.

Men til forskel fra DAOI kan man vurdere at eleverne i DAII i højere grad kan åbnes op for begrebet *medansvar*. I DAOI har alle det samme ansvar om at få ordnet duksearbejdet. Det samme gør sig gældende i DAII, men der er en tendens til at de ældre elever fungerer som medierende hjælpere¹⁰². De forklarer eleverne hvordan duksearbejdet skal varetages.

De ældre elever gør ikke dette pga. ydre stimulus, men via "Learning by doing"¹⁰³. Derved opnår de erfaring med at gøre noget, og se hvad den aktive handling fører til. Derved opnår eleverne en forståelse for samarbejdet og fordelene ved at samarbejde.

9.3 Kritik af undersøgelsen

Forskningsrapporten bygger på resultater fra folkeskoler med forskellige skoleprofiler, blandt andet i forhold til skolestørrelse, typisk elevprofil og pædagogik¹⁰⁴. Dette betyder, at det kan være svært at vurdere, om det reelt er skoleprofilen eller holddelingen der påvirker elevernes dannelse til medansvar¹⁰⁵.

⁹⁶Lüthi(2011) s. 7

⁹⁷Bilag 2 Observation 3, 4, 5, 12, 16 og 22

⁹⁸Imsen(2008) s. 224- 225

⁹⁹Lüthi(2011) s. 50

¹⁰⁰Netværket(2011)

¹⁰¹Bilag 2 Observation 6, 17 og 23

¹⁰²Imsen(2008) s. 224- 225

¹⁰³Ibid., s. 31

¹⁰⁴Lüthi(2011) s. 10

¹⁰⁵Mailkorrespondance med Monika Vinterek (MMMMK)

Derudover har DAII i forskningsrapporten i høj grad fokus på hvordan elevernes fællesskab styrkes¹⁰⁶. Dette kan betyde, at det medansvar eleverne udtrykker, ikke skyldes indskolingsformen, men fordi skolen har fokus på danne eleverne til medansvar¹⁰⁷.

9.4 Opsummering af forskningsrapporten og observationerne

Ud fra rapporten og observationerne kan man vurdere at DAII i høj grad medvirker til dannelse og medansvar.

I forhold til at modtage hjælp, er det værd at bemærke, at der kun er en forholdsvis lille forskel fra hjælpen i timerne og hjælp frikvarteret¹⁰⁸. Dette betyder, at det ikke er læreren som ydre stimulus som elevens får til at handle på, at andre elever har behov for hjælp. Den ydre stimulus er i stedet behovet for hjælp, som eleven tolker handler ud fra¹⁰⁹. Dette betyder, at medansvaret bliver en naturlig del af eleverne selv.

Men da fokuspunktet i forskningsrapporten ikke har været dannelse til medansvar, må man samtidigt vurdere, at rapporten muligvis ikke giver et præcis billede af DAII i forhold til medansvar. For at opnå en større forståelse for DAII's betydning for dannelsen til medansvar, er der foretaget en undersøgelse af lærerens og elevernes opfattelse DAII.

9.5 Spørgeskema og fokusgruppeinterview

Dette underafsnit skal give forståelse for, om lærere og elever har den samme opfattelse af DAII som forskningsrapporten og observationerne har givet. Dele af udtagelserne fra spørgeskemaet og fokusgruppeinterviewet indgår direkte i opgaven, som små snapshot¹¹⁰ for at understøtte vurderingerne. Grunden til dette er, at spørgeskemaet og fokusgruppeinterviewet kan indikere hvilken skole oplevelserne stemmer fra, og derved bevares anonymiteten ikke.

Derudover skal undersøgelsen være med til at opnå en forståelse for hvilke forudsætninger i DAII man skal opmærksom, når man skal arbejde med begrebet medansvar.

9.5.1 Begrundelse for spørgeskemaundersøgelse

Målet for spørgeskemaundersøgelsen¹¹¹ har været at opnå en forståelse for hvordan lærerne på de 78 folkeskoler som har DAII oplever, at indskolingsformen påvirker medansvaret. Derfor er den kvantitative metode valgt, fordi der ikke har været mulighed for at besøge folkeskolerne.

9.5.2 Begrundelse for fokusgruppeinterview

Der er valgt fokusgruppeinterview, fordi eleverne kan have svært ved at forstå den præcise betydning af begrebet og derved kan de mistolke et evt. spørgeskema. Derudover har der været fokus på at interviewe elever som har gået i begge indskolingsformer, efter de derved har mu-

¹⁰⁶Lüthi(2011) s. 159

¹⁰⁷MMMK

¹⁰⁸Lüthi(2011) s. 170-171

¹⁰⁹Imsen(2008) s.31

¹¹⁰De udvalgte snapshot står med kursiv, og er ikke omformuleret.

¹¹¹Bilag 3

lighed for at reflektere over fordele og ulemper i den aldersintegrerede indskoling i forhold til den aldersopdelte. Ofte vil elever der kun har gået i den ene indskolingsform, forholde sig positivt til denne¹¹².

9.5.3 Spørgeskemaundersøgelse og interview med eleverne

Største delen af læreren mener, at DAI har en positiv indflydelse på dannelsen til medansvar, og er der ved enig i vurderingerne for forskningsrapporten og observationerne. Men samtidigt påpeger undersøgelsen en helt central forudsætning for denne indskolingsform:

"At de rette resurser som fx antallet af lærere og pædagoger samt planlægnings tid er tilsted."

"Men mange holddannelser kræver meget samarbejde, og det tager selvfølgelig tid."

Derfor er der undervejs i analysen af besvarelserne beskrevet hvilken betydning de manglende resurser har på dannelsen til medansvar.

I undersøgelserne er der fundet frem til særlig tre punkter, som har betydning for dannelsen til medansvar: yngre lærer af ældre, undervisningsdifferentiering og lærerens erfaringer.

Yngre lærer af ældre

Mange af lærerne oplever, at de yngre elever kan lære af de større elever:

"De store kan hjælpe de små, er rollemodeller."

"Mesterlæreprincippet"

Ann-E Knudsen cand. mag. med speciale i børns hjerne, læring og udvikling anerkender denne tilbagemelding¹¹³. I forhold til medansvar, betyder det, at de yngre elever kan lære at tage medansvar ved, at være sammen med ældre, som kan vise dem hvordan man tager medansvar. Samtidigt vil yngre elever som kommer ind på et hold tilpasse sig holdets norm¹¹⁴. Hvis holdets norm er, at man skal hjælpes med at tage medansvar, vil de også tage del i medansvaret på holdet.

Men Ann-E Knudsen konstaterer, at folkeskoler der indfører DAI pga. besparelser, ikke skaber trygge rammer for eleverne. Undersøgelsen viser, at DAI nogle steder er blevet indført pga. besparelser:

"Det handler om besparelser og at der ikke er en lærer pr. klasse næste år."

Besvarelserne kan betyde at der ikke er tid til at imødekomme alle elevers forudsætninger. I interviewet beskrev eleverne netop denne problemstilling:

"Vi skulle ofte vente på læreren... det var ikke så sjovt...så er det lidt irriterende at være sammen med de små."

¹¹²Vinterek(2001) s. 92-93

¹¹³Netværket(2011)

¹¹⁴Gjøsund & Huseby(2009) s. 49-56

Udtagelserne stemmer overens med Monika Vintereks undersøgelse af svenske elevers erfaringer med DAII¹¹⁵. Når de ældre elever oplever det som en irritation at niveauet ikke ligger inden for deres nærmeste udviklingszone, kan det på sigt påvirke holdets klima. De større elever vil muligvis virke afvisende på de yngre elever. I forhold til Piagets teori kan det betyde, at de yngre elever ikke vil hjælpe de større elever, fordi de ikke værdsætter dem. Der bliver derved skabt et forsvarsklima, hvor eleverne ikke tager hensyn til hinanden¹¹⁶. Hvilket man må vurdere ikke styrker dannelse til medansvar.

Undervisningsdifferentiering

Lærerne beskriver at DAII sætter i højere grad sætter fokus på undervisningsdifferentiering:

"Der stilles større krav om undervisningsdifferentiering"

Dette betyder, at DAII lægger op til en metodisk differentiering, hvor undervisningen tilpasse den enkelte elevs dannelse¹¹⁷. I denne differentiering ligger der et lighedsbegreb, som handler om at alle bliver behandlet i overensstemmelse med deres forudsætninger, samtidigt med eleverne i en vis forstand arbejder med det samme emne.

Men lærerne påpeger, samtidigt at DAII stiller store krav til planlægning:

"Tidskrævende planlægning"

Dette stemmer overens med tankerne bag metodisk differentiering, som beskriver, at materialerne skal være brede og dybe, men samtidigt give eleverne mulighed for at sigte mod forskellige mål.

Her kan DAII komme i vanskeligheder hvis der ikke er de rette resurser tilstede, hvilket lærerne også beskriver:

"Det faglige niveau falder i høj grad. Det er oftest laveste fællesnævner for at få alle med."

Eleverne giver udtryk for den samme oplevelse af DAII:

"Man lære ikke så meget sammen med de små, fordi læreren siger alt hvad vi skal gøre, for de små skal kunne finde ud af det...så blev det for let."

Dette kan betyde, at der bliver taget udgangspunkt i de yngste elevers forudsætninger. De større elever vil derfor ikke befinde sig i den nærmeste udviklingszone, og derved vil de ikke udvikle sig. Men det interessante er, at eleverne samtidigt udtrykker, at de godt kan lide det medansvar DAII giver:

"Det er rart at prøve at have ansvaret for nogle andre, og hjælpe dem i skolen"

Eleverne lærer derved om begrebet medansvar via learning by doing. De opnår derved en erfaring omkring medansvar, ved selv at udfører det.

¹¹⁵Vinterek(2001) s. 155

¹¹⁶Gjørund & Huseby(2009) s. 70-73

¹¹⁷Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 160-161

Lærereens erfaringer

De fleste lærere udtrykker, at de mangler erfaringer og viden omkring hvilke metoder der fungerer i DAll.

”Der skal være efteruddannelsesressourcer”

Lærerne vil derfor ofte benytte den erfaring de tidligere har opnået – habitus¹¹⁸. Problemet ved dette er, at lærerne kun har erfaringer omkring den aldersopdelte undervisning. Men lærerne kan ikke undervise i DAll ud fra forudsætningerne i DAOI, fordi forudsætningerne i de to indskolingsformer er forskellige. Dette kan føre til, at eleverne ikke bliver dannet til medansvar.

Kritik af undersøgelsen

De empiriske undersøgelser giver ikke det fulde billede af DAll. For det første fordi det kun er 10 ud af 78 skoler¹¹⁹ der har besvaret spørgeskemaet. For det andet ved man ikke hvilken betydning DAll har for eleverne senere i livet. For det andet er fokusgruppeinterviewene foretaget på en skole hvor der har været besparelser. Dette kan have indflydelse på eleverne og læreren oplevelsen af DAll. Vurdering vil muligvis have været anderledes hvis alle skoler havde haft de rette resurser til DAll.

9.6 Afrunding

Ud fra lærernes og elevernes opfattelse kan man vurdere, at DAll påvirker dannelsen til medansvar i en positiv retning, og derved er der en hvis enighed mellem forskningsrapporten/observationerne og spørgeskemaet/fokusgruppeinterviewene. De fleste folkeskoler som har indført DAll indenfor de sidste to år har oplevet, at eleverne i lidt højere grad udviser medansvar. Samtidigt mener de fleste lærere at DAll i høj grad lever op til formålet for folkeskolen og formålet for faget kristendomskundskab.

DAll læner sig op at Hall Kochs tanker omkring dannelse til demokrati. Da indskolingsformen ligger op til at eleverne i samspil med deres omverden opnår en viden, samtidigt med de opnår en forståelse for sig selv.

Eleverne udtrykker, at de nok helst vil gå i en aldersopdelt klasse, fordi de til tider oplever at de yngre elever er irriterende. Udtalelserne stemmer overens med Vinterek undersøgelse¹²⁰, som netop beskriver at ingen af eleverne vil gå i DAll. Men samtidigt med gav eleverne, at de kunne se fordele ved DAll i forhold til medansvar.

Derudover viser undersøgelsen at der skal være de rette resurser til stede for DAll kan fungere optimalt.

Ud fra disse forudsætninger kan man vurdere, at indskolingsformen ikke altid alene kan danne til medansvar, bl.a. fordi undervisningsformen kræver stor fokus på undervisningsdifferentie-

¹¹⁸Rasch(2009) s. 15-21

¹¹⁹Svarprocenten er på 12,8% hvilket er relativt lavt

¹²⁰Vinterek(2001) s. 168

ring. Dette betyder at læreren derfor må sætte rammen for, at eleverne dannes til medansvar ud fra elevernes forudsætninger.

10. Dannelse til medansvar

I dette afsnit vurderes hvordan man kan arbejde med medansvar i den aldersintegrerede indskoling. Der tages udgangspunkt i den opnåede viden omkring den aldersintegrerede indskolings betydning for dannelsen til medansvar, FF og FK samt de generelle elevforudsætninger.

10.1 Undervisningen skal give grundlag for medansvar i et demokratisk samfund.

Elevernes personlige udvikling i denne opgave, betragter den personlige udvikling som en kontinuerlig proces, der strækker sig over hele skoleforløbet og igennem resten af livet¹²¹. Denne holdning stemmer overens med fællesmål 2009, som netop ligger op til, at eleverne skal beskæftige sig med fagets hovedspørgsmål og indholdsområder på 3 forskellige niveauer¹²². Eleverne skal møde stoffet ud fra metoder, der tage udgangspunkt i deres modenhed og alder¹²³. Dannelse til medansvar stopper derfor ikke efter et afsluttet undervisningsforløb.

Samtidigt skal medansvaret ikke ses som en viden eleverne skal opnå, så de kan leve under samfundets normer, og gøre det til en del af sig selv. Dette læner sig op af Hal Kochs tanker om den demokratiske dannelse, som ikke mener at det er en viden man kan tilegne sig, men en *livsform*, som er en del af mennesket selv. Mennesket samfundets normer skal være en del af mennesket, og det er ud fra dem de skal handle.

Dette betyder, at afsnittet ikke beskæftiger sig med et udarbejdet undervisningsforløb, men med forudsætninger og metoder, der kan give mulighed for at danne til medansvar i den aldersintegrerede indskoling. Men for at kunne skabe et overblik over dannelsen til medansvar, er der via SMTTE-modellen¹²⁴ opstillet en struktur for udviklingsniveauerne og dannelsesprocessen.

10.2 SMTTE –modellen

Status - Kristendomskundskab i indskolingen

Trinmålene efter 3. klassesettrin for faget kristendomskundskab omhandler tre fagområder: livsfilosofi og etik, bibelske fortællinger og kristendommen og dens forskellige udtryk i historisk og nutidig sammenhæng. Man kan ud fra dette vurdere, at fagområderne i høj grad omhandler kristendommen.

Derudover skal man være opmærksom på et væsentligt forhold i elevernes tænkning i den præoperationelle periode. Elevernes skemaer samordnes ikke, hvilket betyder deres tænkning ikke er operationel¹²⁵. Dette betyder, at eleverne kan have svært ved at forholde sig til et begreb

¹²¹Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 28

¹²²UVM**(2009) og Nortvig & Høgh(2009) s. 22-23

¹²³Ibid.

¹²⁴Lund & Rasmussen(2006) s. 108-109

¹²⁵Imsen(2008) s. 207

som medansvar, da selv er begrebet ikke nødvendigvis forbindes med faget kristendomskundskab. Der er derved ikke forbindelse mellem *medansvar* og *kristendomskundskab*. Dette kan skabe forvirring hos eleverne, fordi der ikke kan laves en assimilation over det der hører til kristendomskundskab.

Disse to forudsætninger taler for, at man i kristendomskundskab skal arbejde med begrebet medansvar ud fra kristendommen.

Mål – overordnede mål for hvert trin

Det langsigtede mål for eleverne er, at tage medansvar at for samfundet det bliver oprethold. Men for at danne eleverne til dette medansvar, må man skabe nogle rammer så der er mulighed for at de kan tage medansvar. Dette kan ske via regler for klassen. Reglerne bliver derved en metode til dannelse til medansvar. Klassens regler er med til skabe trygge rammer og gode muligheder for læring¹²⁶.

Reglerne er samtidigt med til at skabe en forståelse for eleverne selv og deres omverden¹²⁷. Hvilket læner sig op af Klafkis dobbeltsidet åbning – verden åbner sig for eleven, og eleven åbner sig for verden. De opnår derved en forståelse for deres rolle i klassen, og klassens betydning for dem.

Men det er samtidigt vigtigt, at spillereglerne er til "forhandling" fordi elever også skal dannes til personlig stillingtagen. Dette læner sig op af Hal Kochs tanker omkring den demokratiske dannelse, hvor han netop hævder, at eleverne ikke skal være en afspejling af samfundet, da det vil skabe umyndige borgere¹²⁸.

Derudover bør der sættes individuelle mål for den enkelte elev, fordi de har forskellige forudsætninger for dannelse til medansvar.

Derved kan man igennem reglerne danne til medansvar i et demokratisk samfund.

Da eleverne befinder sig på forskellige niveauer i forhold til personlig udvikling og faglighed, er der opstillet mål alt efter hvilke trin de befinder sig på. Trin 1 svarer til 0. klasse, trin 2 svare til 1. klasse og trin 3 svarer til 2. klasse.

1 trin

Eleverne på trin 1 kan have meget svært ved forstå begrebet medansvar, fordi elever er ego-centriske. Det betyder, at de kan have svært ved at forstå hvorfor de har et medansvar for klassens orden. Dette kan bl.a. komme til udtryk ved duksearbejde, hvor en elev på trin 1 kan have svært ved at forstå hvorfor de skal være med til at rydde op, hvis de ikke har været med til at rode. Men eleverne vil gerne overholde klassens regler, hvis en voksen siger de skal overholde dem.

¹²⁶Hermansen(2010)s. 100

¹²⁷Ibid. s. 101-102

¹²⁸Sløk & Willesen(2007) s. 214

Derfor er mål for eleverne på trin 1, at de skal lære at respektere klassens regler, så de kan være med til at skabe rammer for social udvikling, læring og orden. Målet er derfor ikke, at eleverne selv skal være beviste om, at de skal skabe trygge rammer.

2 trin

Eleverne på trin 2 befinder sig i et spændingsfelt mellem den præoperationelle og den konkret-operationelle periode. Eleverne går i denne periode fra at udføre opgaver ved hjælp fra en voksen, til i højere grad at kunne magte dem alene. Derfor kan der være stor spredning på om elevernes niveau ligger inden for trin 1 eller trin 3.

Derfor er målet for eleverne på trin 2, at handle ud fra klassens regler. Det betyder, at eleverne skal opnå kundskaber, der sætter dem i stand til at handle på egen hånd, ud fra klassens regler. Fx ved at løse problemstillinger på egen hånd. Derudover er målet, at eleverne forstår, at man i klassen har forskellige forudsætninger, og der skal være pas til disse forudsætninger.

3 trin

På dette trin begynder eleverne at kunne argumentere for deres egne holdninger, men samtidigt kan de sætte sig ind i andre synspunkter. Derudover kan eleverne forstå og følge klassens regler, samtidigt kan de hjælpe andre med at følge reglerne.

Målet for eleverne på trin 3, er at eleverne får kundskaber til at tage stilling til klassens regler samt opnå færdigheder i at argumentere for deres egne holdninger. Derudover giver DAII mulighed for at opstille målet om, at eleverne får kundskaber, der støtter dem i at være medierende hjælpere for andre i klassen.

Tegn på medansvar

Tegnene i SMETT-modellen kan være med til at synliggøre om man går i den retning man ønsker i forhold til dannelse til medansvar¹²⁹. Derfor er det vigtigt at opstille nogle helt konkrete og synlige tegn, som giver mulighed for vurdering og refleksion.

Tegnene tager udgangspunkt i de opstillede mål for medansvar, og er kategoriseret efter de 3 trin i DAII.

Trin 1

Medansvar for klassens sociale liv:

- Eleverne taler pænt til andre.
- Behandler andre elever pænt, frem for fysisk slåskamp ved problemstillinger.
- Eleverne leger med andre ud fra de regler man laver for legen.

Medansvar for klassens læring:

- Lytter efter og kigger på den voksne, når der bliver givet kollektiv besked.
- Lytte uden at afbryde når andre snakker.

¹²⁹Boye(2007) s. 27

- Arbejde stille med egne opgaver, ud fra egne forudsætninger for læring.
- Spørge om hjælp hos en voksen eller ældre elev, ved at række hånden op og/eller spørge en voksen eller større elev pænt om hjælp.

Medansvar for klassens orden:

- Ved duksearbejde: Hjælper til med at gøre rent.

Trin 2

Medansvar for klassens sociale liv:

- Ved problemstillinger løser de dem via dialog frem for fysisk slåskamp
- Tager hensyn til forskellige forudsætninger, fx at yngre elever nogle gange skal have hjælp til at udføre opgaver som duksearbejde.

Medansvar for klassens læring:

- Eleverne kan fungere i små grupper, lytte til andre, give plads til andre ideer osv.
- Elever løser små indbyrdes frikvarterkonflikter via dialog

Medansvar for klassens orden:

- Ved duksearbejde: Begynder selv at gøre rent.

Trin 3

Medansvar for klassens sociale liv:

- Eleverne hjælper andre elever med at løse problemstillinger:
Hjælp i timerne til at komme videre med en aktivitet
Hjælp i frikvarterer via dialog med at løse små konflikter

Medansvar for klassens læring:

- Eleverne bruger argumentation for deres holdninger

Medansvar for klassens orden:

- Ved duksearbejde: Begynder selv at gøre rent og forklarer andre hvad de skal gøre

Tegnene er opstillet som en lagdelt pyramide, hvilket betyder, at eleverne fra årgang til årgang udviser flere og flere tegn:

0. klasse: Trin 1

1. klasse: Trin 1 + 2

2. klasse: Trin 1 + 2 + 3

Tegnene fungerer samtidigt som løbende summativ evaluering for at vurdere, om eleverne udvikler sig i den ønskede retning.

Tiltag

Tiltagene skal være med til at opnå en forståelse for hvordan man kan tilrettelægge en undervisning i en aldersintegreret klasse, så man på sigt danner til medansvar.

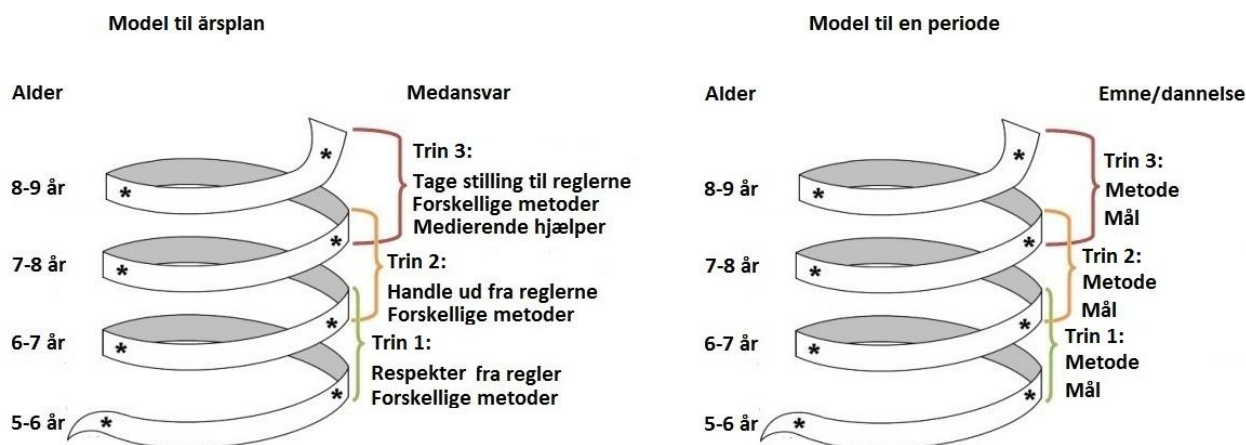
Læringsproces

Eleverne befinder sig på forskellige aldre og niveauer. Dette kan man imødekomme ved at benytte den metodiske differentiering, hvor eleverne overordnet arbejder ud fra samme emne, men har forskellige mål inden for emnet. I forhold til medansvar betyder dette at eleverne arbejder med samme emner, men skal opnå hver deres mål i forhold til dannelse til medansvar.

For at skabe en struktur for undervisningsdifferentieringen kan man benytte spiralprincippet. Modellen går ud på, at man på den ene side går mere i dybde med stoffet, og på den anden side udbygger kombinationen og bredde viden og emner¹³⁰.

Det vil sige, at den enkelte elev fra 0.-2. klasse beskæftiger sig med samme emne og/eller metode, men ud fra deres specifikke elevforudsætninger¹³¹. Dette betyder, at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev¹³². Man skal derfor bl.a. være opmærksom på elevernes faglige niveau – i kristendomskundskab men også andre fag også det kreative niveau og de sociale forudsætninger skal man være opmærksom på.

Modellen kan bruges til at synliggøre hvad eleverne skal nå over et år, eller til at planlægge mål og indhold for en bestemt periode *figur 10*.



Figur 10

¹³⁰UVM*(2009)

¹³¹Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 97-98

¹³²UVM(2010) §18

Derudover er det fælles emne og/eller metode med til at skabe et fælles udgangspunkt for undervisningen.



Figur 11

Undervisningen starter op med et fælles udgangspunkt. Herefter arbejder eleverne med aktiviteter som tager udgangspunkt i det fælles emne og/eller metode, men er tilpasset elevernes forudsætninger. Afslutningsvis kædes elevernes mål sammen via en fælles samtale med klassen. Derved åbnes elevernes forståelse for klassen, samtidigt med de åbner sig for klassen - dobbeltsidet åbning. Eleverne kan opnå en forståelse for dem selv i klassen, men også en forståelse for klassens betydning for dem.

En mulighed for at skabe dette fælles udgangspunkt og tager højde for elevernes forudsætninger samt danne til medansvar, er fortællingen.

Fortælling som metode til dannelse til medansvar

Begrebet fortælling kan ikke kun defineres som det at fortælle, eller en historie. En fortælling er bl.a. også et redskab til at opnå læring, en religiøs udtryksform og menneskers identitet.

Dette betyder, at fortællingens elementer på den ene side kan imødekomme elevernes tænkning i den præoperationelle periode, samtidigt med de kan være med til at danne eleverne til medansvar.

Fortælling i forhold til læring

Fortællinger har helt specielle egenskaber når det kommer til begrebsafklaring. Fortællingen kan ofte give en bedre forståelse af et begreb frem for en teknisk gennemgang af begrebet¹³³.

Lignelsen om den barmhjertige samaritaner er kendt eksempel på dette, fordi den giver en forståelig forklaring på begrebet næstekærlighed¹³⁴.

Samtidigt kan man bedre huske en fortælling¹³⁵. Årsagen er, at fortællingen er med til at sætte billeder på begreberne. Da billeder nemmere lagrer sig i hukommelsen, kan man bedre hente dem frem igen.

¹³³Sødal(2003) s. 155-156

¹³⁴Breidlid & Nicolaisen(2000) s. 22

Fortælling i forhold til religion og kultur

Fortællingen er brugt som metode til at viderebringe religiøse og/eller kulturelle kundskaber og traditioner¹³⁶. Dette betyder, at fortælling udtrykker et indefra perspektiv, fordi religionen/kulturen reflekteres i fortællingen. En person udefra kan derved opnå en bedre indsigt af religionen/kulturen¹³⁷, fordi man oplever religionen/kulturen på dens præmisser og via dens kunstudtryk⁴¹.

Nogle fortællinger (mønsterfortællinger¹³⁸) fra religionen/kulturen har med tiden fået en helt særlig betydning, fordi de har påvirket samfundsinstitutioner, kulturelle ytringer, idealer og værdier¹³⁹. Derfor kan mønsterfortællingerne være med til at forme den religiøse/kulturelle del af identitet¹⁴⁰, som er omtalt i afsnittet: "*Fortælling i forhold til identitet*".

Fortælling i forhold til identitet

En af dem der mener¹⁴¹, at menneskes identitet bliver formet via fortællinger er teologen Sverre Mogstad¹⁴². Mennesket opbygger deres egen fortælling - livsfortælling. Livsfortællingen er vævet sammen med kulturens fortællinger, andre menneskers livsfortællinger og familie- og slægtsfortællinger¹⁴³. Det betyder, at livsfortællingen bliver en eksistentiel nødvendighed¹⁴⁴ for, at eleverne kan forstå deres egen identitet¹⁴⁵.

Elevere lærer at forstå sig selv og omverden, samt forstå sig selv i denne omverden^{146 og 147}. Det er deres virkelighedsforståelse. Livsfortællingen læner sig derved op af Klafkis kategorial dannelse, fordi individet aktivt arbejder med begreber, udvikler evner og metoder således at man opnår ny viden, samtidigt med man opnår en bedre forståelse af sig selv - dobbeltsidet åbning.

I dansk kultur, herunder folkeskolen, er det i særlig grad de kristne værdier som har været og stadigvæk er, med til at præge livsfortællingerne. Hvilket blev tydeliggjort i afsnit 7.1.2 Formål for faget kristendomskundskab, hvor de belyser at kristendommen er det centrale kundskabsområde.

Når man sammenligner holdningerne om fortællingerne som identitetsbærende med Lev Vygotskys tanker omkring sproget i kulturen¹⁴⁸, kan man se nogle ligheder:

¹³⁵Ibid., s. 29

¹³⁶Sødal(2003) s. 155

¹³⁷Breidlid & Nicolaisen(2000) s. 26

¹³⁸Forfatternes Breidlid og Nicolaisen begreb

¹³⁹Breidlid & Nicolaisen(2000) s. 27

¹⁴⁰Ibid., s. 28

¹⁴¹Sødal(2003) s. 157

¹⁴²Breidlid & Nicolaisen(2000) s. 23

¹⁴³Ibid.

¹⁴⁴Ibid., s. 21

¹⁴⁵Ibid., s. 23

¹⁴⁶Sødal(2003) s. 157

¹⁴⁷Breidlid & Nicolaisen(2000)s 23

¹⁴⁸Imsen(2008) s. 222-224

Vygotsky teori er, at mennesket via sproget, herunder talen, tilegner sig kulturen og fælleskulturer. Sproget har indflydelse på hvordan mennesket tænker og forstår verden. Da fortællingerne bl.a. videregives via talen må fortællingerne være en del af sproget. Dette betyder, at bevidstheden bliver et produkt af samfundet. Fortællingerne må derfor komme fra samfundet, og derved påvirke bevidstheden og identiteten.

Fortælling - dannelse til medansvar

I forhold til dannelse til medansvar kan vurderes, at man kan benytte fortælling som metode til at opnå forståelse for begrebet medansvar og på sigt danne til medansvar.

Eksempel på en lektion

Det fælles udgangspunkt er *Lignelsen om den barmhjertige samaritaner*¹⁴⁹, denne være med til at skabe en samtale ud fra eksistentielle spørgsmål: Hvem der er ens næste samt hvilken betydning det har for mig og min næste? Næste i forhold til medansvar læner sig derved op af Løgstrups begreb "den etiske fordring". Da eleverne opnår en forståelse for hvilken betydning næste begrebet har for dem.



Figur 12

Begrundelse for valg af fortælling

Lignelsen giver som nævnt en klar begrebsafklaring på *næstekærlig*, og hvem der er ens næste. Samtidigt med den sætter billeder på begrebet, så eleverne får bedre kan huske den.

Lignelsen underbygger et helt centralt budskab i kristendommen: *Det dobbelte kærlighedsbud*: Du skal elske Herren din Gud og din næste som dig selv¹⁵⁰. Samtidigt er fortællingen en mønsterfortælling¹⁵¹, fordi den har været med til at præge danske kultur. Det betyder, at fortællingen lever op til folkeskolens formål § 1 stk. 1 og formålet for kristendomskundskab stk. 2 om, at eleverne skal opnå kundskaber, som tager udgangspunkt i danske kultur og dens værdier.

Man kan ud fra begrundelsen vurdere, at fortællingen kan bruges til at opnå en forståelse for begrebet medansvar.

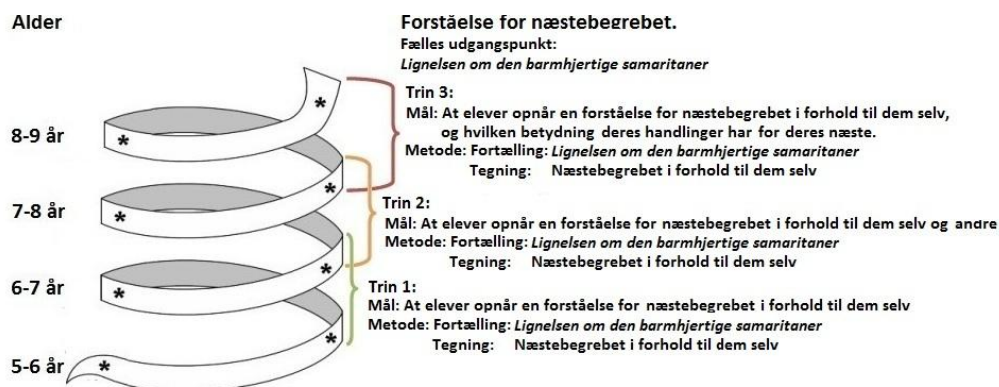
¹⁴⁹Lk. 10, 25-37

¹⁵⁰Matt. 22, 39

¹⁵¹Breidlid & Nicolaisen(2000) s. 28

Men fortællingen kan ikke kun danne eleverne til medansvar. Eleverne skal selv aktivt arbejde med fortællingen, så deres evner udvikles således, at de opnår en ny viden, men samtidigt opnår en forståelse for sig selv - dobbeltsidet åbning.

Aktiviteter til fortællingen



Figur 13

Trin 1

Mål: At elever opnår en forståelse for næstebegrebet i forhold til dem selv

Aktivitet: Den tager udgangspunkt i eleverne selv, da de kan have svært ved at forstå andre synspunkter omkring dem. Eleverne skal tegne sig selv i midten af et A5 papir, rundt om dem selv skal de tegne alle dem udenfor skolen, som de ser som deres næste.

Trin 2

Mål: At elever opnår en forståelse for næstebegrebet i forhold til dem selv og andre

Aktivitet: Eleverne skal først tegne sig selv i midten af et A5 papir, rundt om dem selv skal de tegne alle de personer udenfor skolen, som de kan komme i tanke fx forældre, søskende, en kassedame, den hjemløse osv. Herefter skal de tegne en streg imellem de personer de mener, er deres næste.

Trin 3

Mål: At elever opnår en forståelse for næstebegrebet i forhold til dem selv, og hvilken betydning deres handlinger har for deres næste.

Aktivitet: Eleverne skal tegne sig selv i midten af et A5 papir, rundt om dem selv skal de tegne alle dem udenfor skolen de ser som deres næste og hvem de er næste for. Eleverne skal tegne eller skrive hvilken betydning der har for dem at de har en næste.

Ekstraaktivitet (Hvis eleverne bliver færdig før tid):

En elev får bind for øjnene, mens en anden elev skal føre eleven rundt på skolen. Målet med ekstraaktiviteten er, at de oplever hvordan det er, at der er en anden der har ansvaret for, man kommer sikkert rundt på skolen.

Aktiviteterne afsluttes med en fælles samtale, som skal lede hen imod, at eleverne opnår en forståelse for hvilken betydning næstebegrebet har for klassen.

Evaluering

Evalueringen er et lovmæssigt krav, og derfor skal der foretages vurdering af elevernes udbytte af undervisningen. Men det kan være svært at evaluere elevernes dannelse til medansvar, eftersom det hører til de bløde mål, som ikke kan måles¹⁵².

Derfor benyttes de opstillede tegn som summativ evaluering for at vurdere, om eleverne udvikler sig i den ønskede retning¹⁵³. Samtidigt er elevernes dannelse til medansvar løbende, hvilket betyder, at man undervejs må vurdere elevernes udvikling for at sikre, at dannelsen udvikler sig i den ønskede retning.

Derudover redegør *Faghæfte 47 elevernes alsidige udvikling* for, at man via elevplanerne kan vurdere elevernes udbytte af faget¹⁵⁴. Elevplanerne skal omfatte alle aspekter af undervisningen, hvilket også gælder elevernes den alsidige udvikling. Elevplaner skal samtidigt udgøre grundlaget for princippet om undervisningsdifferentiering. Dette betyder, at man som lærer i kristendomskundskab ved hjælp af elevplanerne kan evaluere ud fra de opstillede mål, i hvor høj grad den enkelte elev har opnået de ønskede færdigheder.

10.3 Afrunding

Da eleverne befinder sig på forskellige niveauer i DAII, bør man benytte den metodiske differentiering. I denne model arbejder eleverne ud fra samme emne, men ikke samme mål, hvilket betyder, at der er mulighed for at danne eleverne til medansvar ud fra deres egne forudsætninger.

¹⁵²Kyrstein & Vestergaard(2006) s. 197

¹⁵³Boye(2007) s. 27

¹⁵⁴UVM(2009)

11. Konklusion

Formålet med bacheloropgaven har været, at belyse hvordan den aldersintegrerede indskoling(DAll) påvirker elevernes dannelse til medansvar, og om hvordan man i DAll i faget kristendomskundskab kan arbejde med begrebet medansvar.

Der er igennem arbejdet med opgaven fundet frem til, at man må have en forståelse for begrebet *medansvar*, før man kan vurdere hvilken indflydelse DAll har på denne dannelse.

Medsvaret betyder: "at have en juridisk eller moralsk forpligtigelse for noget eller nogle." Hvis man ser medansvar i forhold til Peter Bergers model om samfundet, skal samfundsborgerne via medansvaret være med til at opretholde det demokratiske samfund og dets spilleregler – acceptere demokratiet og været med til at opretholde det.

Når man ser på lovgivningen i forhold til dannelse af fremtidens samfundsborger, befinder skolen sig i et spændingsfelt mellem dannelse til medansvar i samfundet, og kritisk tænkende samfundsborger. Dette lægger tæt op af Hal Kochs tanker omkring demokratisk dannelse. Han beskrev, at samfundsborgerne skulle være aktivt handlende i samfundet, men samtidigt skulle de forholde sig kritisk til samfundet. Den demokratiske dannelse skal derfor medføre, at verden åbner sig for individet og individet åbner sig for verden – dobbeltsidet åbning.

Ud fra de empiriske undersøgelser kan man vurdere, at DAll påvirker dannelsen til medansvar i en positiv retning. Folkeskoler, som har indført DAll inden for de sidste to år har samtidigt oplevet, at eleverne i lidt højere grad udviser medansvar.

Samtidigt læner DAll af Kochs tanker omkring dannelse til demokrati og medansvar. Grunden er, at indskolingsformen lægger op til, at eleverne i samspil med deres omverden opnår en viden, samtidigt med de opnår en forståelse for sig selv.

Men samtidigt viser undersøgelsen også, at der skal være de rette resurser til stede for DAll kan fungere optimalt. DAll kan derfor ikke alene danne til medansvar, hvilket betyder at læreren må sætte de rette rammer for dannelse til medansvar ud fra elevernes forudsætninger.

Man kan benytte den metodiske differentiering som ramme for undervisningen. I modellen arbejder eleverne ud fra samme emne, men ikke samme mål, hvilket betyder, at der er mulighed for at danne eleverne til medansvar ud egne forudsætninger.

Den endelige konklusion på problemstillingen er, at DAll har en positiv indflydelse for dannelsen til medansvar, når de rette forudsætninger er tilstedet.

12. Perspektivering af den aldersintegrerede indskoling

I undersøgelsen af antallet af folkeskoler med den aldersintegrerede indskoling(DAll), tegnede sig et billede af, at flere ville indføre den i fremtiden. Jeg mener, at det er lovændringen i § 25, stk. 7 i 2007 der er årsagen til udviklingen. Ændringen giver kommunerne mulighed for at etablere aldersintegreret undervisning i 0.- 2. kl., blot det kan begrundes pædagogisk. Samtidigt må jeg i mine videre undersøgelser konstatere, at der mange der indfører den pga. besparelser.

Men det interessante i forhold til udviklingen er, at der ikke findes viden omkring effekten af denne indskolingsform. Derfor ved man ikke med sikkerhed hvordan man påvirker elevernes sociale og faglig færdigheder.

Ud fra mine undersøgelser kan man vurdere, at DAll påvirker dannelsen til medansvar i en positiv retning. Men samtidigt efterlyser lærerne viden omkring indskolingsformen. Viden som vel at mærke ikke findes. Når indskolingsformen så samtidigt bliver indført pga. besparelse kan man ikke undgå at der opstår problemstillingen.

Besparelsen vil betyde at de rette resurser muligvis ikke er til stede. Uden de rette resurser skaber man muligvis trykke ramme for eleverne, hvilket i sidste ende kan gå ud over elevernes dannelse/læring.

Derfor kan man vurdere, at der er et problem, når DAll bliver indført pga. økonomi fremfor et pædagogisk grundlag.

Litteraturliste

Bøger

Bech Andersen, Tove (1988): *Et pædagogisk grænseland – om samordnet indskoling*. København. Nordisk Forlag A.S.

Boye Andersen, Frode(2007): *Tegn er noget vi bestemmer*. JCVU forlaget.

Breidlid, Halldis; **Nicolaisen**, Tove(2000): *I begyndelsen var fortellingen: fortelling i KRL*, Universitetsforlaget. S. 22-29

Brejnerod, Poul(2005): *Grundbog i pædagogik – oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*. Gyldendal. S. 34-39

Broström, Stig (1999): *En god skolestart – fælles ansvar for fælles udvikling*. Århus. Systime. S. 73

Buchardt, Mette(red.)(2006): *Religionsdidaktik*. København, Nordisk Forlag A/S. Side 80-81

Friis Clausen, Allan; **Storgaard** Mikkelsen, Poul (2005): *Det multikulturelle samfund – og det danske*. Systime. S. 7-35

Gjøsund, Peik; **Huseby**, Roar(2009)(2.udg.): *Grupper og samspil*. Oversat af Ole Thornbye. Oslo. Hans Reizels forlag. S. 49-56 og 70-73

Imsen, Gunn(2008): *Elevernes verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. Gyldendals lærerbibliotek. København: Nordisk Forlag A.S. Kap. 10, kap. 11. S. 23-31, 146-148 og 282

Hermansen, Mads(2010): *Spilleregler i klassen – Læringsledelse i teori og praksis*. København. Akademisk forlag. S. 100-103

Kjær, Birgitte(2010): *Undervisningen i kristendomskundskab*. Kristen Pædagogisk Forlag. S. 245-250

Koch, Hal(1942): *Dagen og vejen*. København. Westermann. S. 46

Krab Koed, Hans; **Tinggaard**, Flemming(1999): *Religion i skolen – hvorfor det?.* Side. S. 9

Krejsler, John B.; **Moos**, Lejf(2008): *Klasseledelse – magt kampe, praksis, pædagogik og politik*. Dafolo. S. 163-177

Kristensen, Hans Jørgen(2007): *Didaktik & pædagogik - At navigere i skolen – Teori i praksis*. Gyldendals lærerbibliotek. København: Nordisk Forlag A.S. S. 22-24

Kyrstein, Jens; **Vestergaard**, Ebbe(2007)(2. udgave): *Undervisning og læring - Grundbog i didaktik*. Hans Reizels forlag. Kap. 2, S. 62-65, 97-98, 123-125, 160-161 og 197

Løgstrup, K. E.(1956): *Den etiske fordring*. Gyldendal. S. 23

Lund, Jens H.; **Rasmussen**, Torben Nørregaard(red.)(2006): *Almen didaktik – i læreruddannelsen og lærerarbejdet*. Århus: Kvan. S. 108-127

Nortvig, Anne-Mette; **Høgh**, Mona (2009): *Metoder i kristendomskundskab*. Alinea. S. 22-33 og 112-113

Piaget, Jean(1971): *Barnets psykiske udvikling*. København. Hans Reitzels Forlag. S. 20-60

Sødal, Helje Kringleboth (red.) mfl.(2003)(2. udg.): *Religions- og livssynsdidaktik*, Høyskoleforlaget AS. S. 155-156

Sløk, Camilla; **Willesen**, Anne-Mette Nortvig (red.)(2007): *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. Kap. 3 og kap. 5. S. 80-81 og 256-257

Tillich, Paul(1979): *Den glemte dimension*. Oversat af Kjeld Holm. Aros. S. 7-14

Vetlesen, Arne Johan(2008): *Hvad er etik?*, Akademisk Forlag. S. 25

Wørts, Lars; **Nielsen**, Birgit(2005): *Teamets arbejde med... holddannelse og undervisningsdifferentiering*. Kroghs Forlag.

Andet

Det nye testamente(1992) Viborg, Den Danske Bibelselskab

Artikler

Haas, Claus(2007): Medborgerskab, Etnokrati og den (inter)kulturelle vending?. I: *Unge Pædagoger*, nr. 3, s. 50-61

Rasch Christensen, Andreas(2009): Hvorfor underviser jeg som jeg gør. I: *Unge Pædagoger*, nr. 1, s. 15-21

Internet-links

Artikler

Folkeskolen.dk(1998): Forsøg med samordnet indskoling, på *www.folkeskolen.dk* d. 14/5 1998

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<http://www.folkeskolen.dk/28019/forsoeg-med-samordnet-indskoling>

Lauritsen, Helle(2010): Skoleleder: aldersintegreret i indskoling er ikke spareprojekt, på *www.folkeskolen.dk* d. 23/9 2010

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<http://www.folkeskolen.dk/64301/skoleleder-aldersintegreret-indskoling-er-ikke-spareprojekt>

Lüthi, Christina(2010): Tryghed i aldersblandet i indskoling, på *www.folkeskolen.dk* d. 14/12 2010

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<http://www.folkeskolen.dk/65768/tryghed-i-aldersblandet-indskoling>

Olsen, John Villy(2011): DLF – niveaudeling er ikke vejen frem, på *www.folkeskolen.dk* d. 8/3 2011

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<http://www.folkeskolen.dk/66842/dlf-niveaudeling-er-ikke-vejen-frem>

Sandbeck, Lars(2007): Religion i dialog, på *www.politiken.dk* d. 11/6 2007

Lokaliseret d. 13. mar. 2012 på URL:

<http://politiken.dk/kultur/boger/ECE341228/religion-i-dialog/>

Stanek, Henrik(2011): Lærerforening advarer politikerne imod rullende indskoling, på *www.folkeskolen.dk* d. 6/12 2011

Lokaliseret d. 19. dec. 2011 på URL:

<http://www.folkeskolen.dk/504561/laererforening-advarer-politikerne-imod-rullende-indskoling>

Forsknings rapporter

Lüthi, Christina(projektleder)(2011): *Altruisme i skolen - En komparativ undersøgelse af elevers sociale relationer i den aldersintegrerede og aldersopdelte indskoling.*

Lokaliseret d. 26. april. 2011 på URL:

http://www.mmalp.dk/media/RAPPORT_Altruisme_i_Skolen_%282_udgave%29.pdf

UVM - Ministeriet for børn og undervisning

UVM(2008): *30 Hal Koch og Alf Ross*. Undervisningsministeriet

Lokaliseret d. 15. feb. 2011 på URL:

<http://pub.uvm.dk/2008/demokratikanon/kap30.html>

UVM(2006): *95-procent-målsætning*. Undervisningsministeriet

Lokaliseret d. 3. feb. 2011 på URL:

<http://www.uvm.dk/l-fokus/95-procent-maalsaetning>

UVM(1985): *Cirkulære om ændring af lov om folkeskolen m.m.* CIR nr 121 af 14/11/1985. Undervisningsministeriet

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74144>

UVM(1986): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* LBK nr 541 af 21/08/1986. Undervisningsministeriet

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74781>

UVM(2010): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 998 af 16/08/2010. Undervisningsministeriet.

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039>

UVM(2007): *Forslag Lov om ændring af lov om folkeskolen 2007/2* LSV 82. Undervisningsministeriet

Lokaliseret d. 21. nov. 2011 på URL:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=117221>

UVM(2009): *Elevernes alsidige udvikling – Elevplaner*. Undervisningsministeriet.

Lokaliseret d. 5. marts. 2012 på URL:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Elevens-alsidige-udvikling-i-lyset-af-aendringer-af-folkeskoleloven-siden-2003/Elevplaner>

UVM*(2009): *Fælles Mål 2009 - Hjemkundskab – Progression i undervisningen*. Undervisningsministeriet.

Lokaliseret d. 12. marts. 2012 på URL:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Hjemkundskab/Undervisningsvejledning-for-faget-hjemkundskab/Progression-i-undervisningen>

UVM**(2009): *Fælles Mål 2009 - Kristendomskundskab - Formål for faget kristendomskundskab*. Undervisningsministeriet.

Lokaliseret d. 3. sep. 2011 på URL:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Kristendomskundskab/Formaal-for-faget-kristendomskundskab>

Danmarks Lærerforening

DLF(2011): *Notat om aldersintegreret undervisning og rullende skolestart*. Bilag til TR-udsendelse nr. 008/2011 af den 28. april 2011. Danmarks Lærerforening.

Lokaliseret d. 28. jan. 2012 på URL:

http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=delvist%20aldersintegreret%20undervisning%20&source=web&cd=1&ved=0CEQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dlf.org%2Ffiles%2FDLF%2FUndervisning%2FSkolestart%2FNotat%2520om%2520aldersintegreret%2520undervisning%2520-%2520endelig.doc&ei=DGHPT_j-C4LhtQb3vPWMDA&usg=AFQjCNEeHCPEQVFtEhu7dcojEgSYakaDg&cad=rja

Betydningsordbog – sproget.dk

Sproget.dk(2011): *Medansvar*. Dansk sprognævn. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.

Lokaliseret d. 18. sep. 2011 på URL:

<http://sproget.dk/lookup?SearchableText=medansvar>

Sproget.dk*(2011): *Med*. Dansk sprognævn. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab

Lokaliseret d. 18. sep. 2011 på URL:

<http://sproget.dk/lookup?SearchableText=med&submit=Start+s%C3%B8gning+>

Sproget.dk**(2011): *Ansvar*. Dansk sprognævn. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab

Lokaliseret d. 18. sep. 2011 på URL:

<http://sproget.dk/lookup?SearchableText=ansvar>

P1

Netværket (2011): *Den überfleksible folkeskole*. P1. DR-fyn. 13/08/2011 kl. 12:15 på P1

Lokaliseret d. 27. okt. 2011 på URL:

<http://www.dr.dk/P1/Netvaerket/Udsendelser/2011/08/10110016.htm>

Anden litteratur

Vinterek, Monika(2001): *Åldersblandning i skolan – Eleverne erfarenter*. Umeå universitet