



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Tema:
Forældresamarbejde
– en udfordring for læreruddannelsen
og et vilkår for skolen

Årg. 5 | nr. 1 | 2020



Chefredaktør

Vibeke Schrøder, Docent, Ph.d., Københavns Professionshøjskole, vs4@kp.dk

Redaktion

Thomas Thyrring Engsig, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen UCN, tte@ucn.dk

René Boyer Christiansen, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen Absalon, rbc@pha.dk

Referencegruppe

Ledere af nationale faggrupper på læreruddannelserne

Forlægger

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

Korrektur

Birgitte Skovby Rasmussen

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

ISSN-nummer

2445-8538

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

Studier i Læreruddannelse og profession kræver ikke afgivelse af copyright ved publicering. Dvs. at artikler – efter publicering i Studier i Læreruddannelse og -profession – kan udgives i andre sammenhænge, efter anmodning til redaktionen.

For artikler publiceret i Studier i læreruddannelse og -profession tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. Studier i læreruddannelse og -profession tillader således ikke at læsere bruger artikler eller dele af dem i egne artikler uden at citere, eller på anden vis anvender dem til kommercielle formål.

INDHOLD

<i>René B. Christiansen, Thomas Thyrring Engsig og Vibeke Schrøder</i> Redaktionel indledning	5
<i>Louise Willads, Anna-Lea Byskov Andersen og Bjørn Hamre</i> Et sløret mellemværende – et historisk perspektiv på grænserne i skole-hjem-samarbejdet	10
<i>Stine Helms</i> Inddragelse, modstand og forhandling i skole-hjem-samtalen	31
<i>Gro Emmertsen Lund</i> Responsivt forældresamarbejde i skolen	52
<i>Anne Hovgaard Jørgensen</i> De må mere på banen! Lærerens afhængighed af forældrene i den fleksible skole	73
 <i>Uden for tema</i>	
<i>Thomas Iskov</i> Læreruddannelsens andenordensdidaktik	92
<i>Laura Emtoft, Lise Overgaard Nielsen, Stine Dunkan Gents og Helle Eeg</i> Lærerperspektiver på inklusion i matematik og dansk	115
<i>Jens H. Lund og Birgitte Lund Nielsen</i> Viden i læreruddannelsen – en analysemodel	135
<i>Jacob Christensen</i> Åben skole i form af nationale fagkonkurrencer	157

Redaktionel indledning

Dette nummer af Studier i læreruddannelse og -profession tager favntag med et af de områder, som både traditionelt og aktuelt er en stor udfordring i uddannelse og skole, nemlig forældresamarbejdet. Vi har derfor også valgt at kalde nummeret for “Forældresamarbejde – en udfordring for læreruddannelsen og et vilkår for skolen”. I nummeret præsenterer vi en række artikler, som repræsenterer aktuel forskning inden for dette felt. Samarbejdet mellem skole og hjem er bestemt ikke uden udfordringer. Både professionshøjskollernes egne dimittendundersøgelser og evalueringer af læreruddannelsen peger på forældresamarbejdet som en særlig udfordring.

De studerendes tilegnelse af viden og kompetencer på uddannelsen i forhold til samarbejdet med forældre vurderes lavt og opleves som problematisk af både undervisere og studerende – og aftagerfeltet. Det er et vanskeligt område at arbejde med, og det bærer nummeret også præg af. Artiklerne i nummeret spænder vidt, men fælles for dem er, at de sætter fokus på noget, der er en væsentlig del af lærerarbejdet, noget, som er vanskeligt at mestre og vanskeligt at lære i en vekseluddannelse som læreruddannelsen – og dermed skaber nogle særlige udfordringer for lærere i skolen. Nummeret her har som formål at bidrage til den fortsatte udvikling af videngrundlaget om skolen og i læreruddannelsen i forhold til samarbejdet mellem skole og hjem.

Vi indleder nummeret med en artikel med et historisk tilbageblik af Louise Willads, Anna-Lea Byskov Andersen og Bjørn Hamre med titlen “Et sløret mellemværende – et historisk perspektiv på grænserne i skole-hjem-samarbejdet”. Artiklens ærinde er at bidrage med en historisk-pædagogisk tilgang til forståelsen af samarbejdet mellem skole og hjem som en kompleks forhandling mellem stat, lærer og forældre, med et særligt fokus på den række af rationaler og mulighedsbetingelser, der ligger til grund for, at skole-hjem-samarbejdet ser ud, som vi ser det for indeværende. I artiklen fokuseres på problematisering og gennem dette begreb anskues skole-hjem-samarbejdet i den eksisterende forskning, og der peges på, at såvel nutidige som historiske normalitetsforståelser og selvfølgeligheder har betydning for, hvad det vil sige at være gode forældre samt leve op til skole-hjem-samarbejdets forventninger. Endelig peger artiklens forfattere på,

at der forekommer diskursive forskydninger i forhold til de måder, hvorpå børn og forældre bliver forstået og problematiseret af staten.

Stine Helms beskriver i sin artikel "Inddragelse, modstand og forhandling i skole-hjem-samtalen", hvordan deltagelsesmulighederne i skole-hjem-samtalen udfolder sig meget forskelligt, alt efter om de deltagende elever af lærerne henregnes til højtpræsterende eller lavtpræsterende. Med udgangspunkt i empirisk forskning om skole-hjem-samarbejdet, der viser, at ulighed i skole også reproducerer sig inden for denne del af skolearbejdet, går Helms helt tæt på den sproglige praksis i skole-hjem-samtalen og analyserer data fra samtaler gennemført af lærere, forældre og elever. Med udgangspunkt i Bernsteins begreber om klassifikation og rammesætning åbnes samtalerummet og de magtforhold, der konstitueres gennem samtalerne. Her vises det i detaljen, hvordan elever og forældre, hvor eleverne ikke lever op til skolens faglige forventninger, har meget vanskeligt ved at sætte magt bag deres forklaringer på, hvad den manglende præstation skyldes, og samtalen fastholder elevens adfærd som det, der skal evalueres og gerne ændres på. I skole-hjem-samtalerne, hvor lærere og skole anerkender elevernes faglige præstationer som gode, har elever og lærere mulighed for at sætte magt bag deres forståelser og indsigelser af praksis i skolen og kan med-etablere samtalerum, hvor det er læreren, der bliver sat til evaluering og eventuel adfærdændring. Det etnografiske arbejde bidrager til en praksisnær forståelse af et af skolens sociale og kulturelle forhandlingsrum og peger på, hvordan der er muligheder for at udvikle denne praksis i en mere ligheds-skabende retning.

I artiklen om "Responsivt forældresamarbejde i skolen" viser Gro Emmertsen Lund, at forældresamarbejdet er en af lærernes kerneopgaver, og forfatteren peger på, at dette arbejde er både vanskeligt og krævende – ikke mindst for familierne. Det responsive forældresamarbejde handler om skolens måde at møde og samarbejde med elevernes forældre på. Ved at arbejde på et responsivt grundlag giver artiklen et indblik i en metode til at skabe et mere velfungerende og gensidigt tilfredsstillende skole-hjem-samarbejde. Forfatteren viser, at et væsentligt element og formål med responsivt forældresamarbejde er at skabe læring om skolens praksis og kultur – og indkredse forbedringsmuligheder. Målet er at løse skoleproblemer hurtigt og effektivt og langtidsholdbart, så alle børns skolebeløning styrkes. I det responsive arbejde ses forældrene som værdifulde bidragydere til skolens fortløbende



udvikling og forbedring af praksis, og skolens professionelle ser kritik og bekymringer som læringsanledninger. Med reference til og udgangspunkt i Hanne Knudsens forskning, der peger på fem dominerende diskurser i forældresamarbejdet (pligtdiskursen, opbakningsdiskursen, deltagelsesdiskursen, omstillingsdiskursen og ansvarsdiskursen), peger forfatteren på nødvendigheden af at etablere en sjette diskurs, samarbejdsdiskursen.

I den sidste artikel om skole-hjem-samarbejdet præsenterer Anne Hovgaard Jørgensen i artiklen "De må mere på banen! Lærerens afhængighed af forældrene i den fleksible skole" en diskussion af, hvorledes politiske strømninger, bl.a. repræsenteret ved folkeskolereformen, påvirker skolens felt og har medført en øget fleksibilitet og således større afhængighed mellem lærere og forældre. I artiklen præsenteres analyser af relationer og interaktioner mellem skolens lærere og forældre med migrantbaggrund, og artiklens formål er bl.a. at belyse, hvorledes ændrede forventninger til forældres engagement og deltagelse i skolen rummer forskellige implikationer for forældre. Artiklen diskuterer videre, hvordan begrænsninger i migrantforældres liv kan rumme betydninger i forhold til at fremstå som synlige, tilgængelige og engagerede forældre, samt hvilke implikationer dette afstedkommer for lærerens oplevelse af dem som forældre i skole-hjem-samarbejdet.

Uden for forældresamarbejdstemaet præsenterer vi i dette nummer fire tekster, der hver for sig bidrager med væsentlig indsigt i forhold til at forstå læreruddannelse og skole. Thomas Iskov formulerer en andenordensdidaktik for læreruddannelsen, idet han stiller skarpt på den særlige omstændighed, at man på en læreruddannelse underviser nogen, der selv skal lære at undervise. Dette fordrer et dobbelt didaktisk blik og en udvikling af en andenordensdidaktik. Artiklen søger med dette udgangspunkt at besvare spørgsmålet om, hvordan denne andenordensdidaktik kan operationaliseres og udmønte sig i den didaktiske praksis. En andenordensdidaktik til dialog mellem underviser og studerende om didaktikken, undervisningen og relevansen for skoledidaktikken. Forfatteren præsenterer et bud på eksemplarisk undervisning, der kan hjælpe til, at underviserens tavse viden bevidstgøres og bliver eksplicit som baggrund for udvikling af didaktik – med potentiale for læring og en oplevelse af meningsfuldhed i undervisningen hos de studerende, ved at de kan se koblingsmuligheder til deres forestående praksis i skolen.

Lise Overgaard Nielsen, Laura Mørk Emtoft, Stine Dunkan Gents og Helle Eeg undersøger i artiklen "Lærerperspektiver på inklusion i dansk og matematik" læreres oplevelser af forholdet mellem inklusion og fagdidaktiske forståelser i fagene dansk og matematik, hvilket ifølge forfatterne er en både kompleks og underbelyst problemstilling. Kardinalpunktet i artiklen er diskussionen af, at inklusion indeholder såvel en fagdidaktisk som social dimension, og artiklen præsenterer tre grundperspektiver i forhold til læreres måder at forstå forholdet mellem inklusion og faglighed. Artiklen peger på, at de lærere, der bedst lykkes med at inkludere elever med særlige vanskeligheder og behov, er lærere, der har en forståelse af faget i bredden og dybden samt formår at justere undervisningen løbende.

Jens H. Lund og Birgitte Lund Nielsen bidrager med artiklen "Viden i læreruddannelsen – en analysemodel". Forfatterne har gennem litteraturstudier, fagfællede diskussioner og iterationer arbejdet med at tydeliggøre og systematisere det komplekse net af vidensformer, der kendetegner læreruddannelsens videnspraksis. Feltet for viden på læreruddannelsen optegnes af forfatterne dels af et policy-orienteret landskab, dels af international litteratur om vidensgrundlaget i læreruddannelsen. De konstaterer, at en stor del af både styringsorienteret og forskningsbaseret litteratur om videnspraksis og vidensbrug i læreruddannelse ofte forfølger et smalt perspektiv og endda kan forekomme reduktionistiske. I dette perspektiv vil forfatterne bidrage til en mere nuanceret drøftelse af vidensforståelsen og vidensbrugen i læreruddannelse og lærerarbejde. Bidraget udfoldes gennem en analysemodel for vidensgrundlaget i læreruddannelsen: videntyper, videnhåndtering, viden gennem materialitet og videnindhold. Hvert enkelt område er oparbejdet gennem litteratursøgning og giver for eksempel en vifte af videntyper: teoretisk, empirisk, global, lokal, der både inden for det enkelte domæne forekommer i forskellige konglomerater, og som videre findes i kombinationer med de øvrige vidensdimensioner, hvor forfatterens pointe er, at "de fire dimensioner forekommer i et væld af kombinationer og altid samtidigt i læreruddannelsens praksis – i én eller anden form for vægt og kombination". Artiklen lægger sig dermed i forlængelse af, men også i kritisk relation til diskussionen om vidensbaseret læreruddannelse som forskningsbaseret læreruddannelse og tilbyder en form at føre denne diskussion igennem.

I nummerets afslutningsartikel præsenterer Jacob Christensen en særlig genre i skolen, nemlig (nationale) fagkonkurrencer. Artiklen viser, hvor-



dan fagkonkurrencer giver skoleelever mulighed for at dyste i fag, hvor der ofte kobles undervisningsforløb til. Erhvervslivets fagpersoner inviteres ind i undervisningsforløbene, hvilket kan kombineres med, at elever besøger arbejdspladser, der beskæftiger sig med fagkonkurrencens emne. Forfatteren viser, at dette format eksisterede, før man begyndte at tale om åben skole, men flere fagkonkurrencer formidles som én måde, hvorpå åben skole kan praktiseres. Forfatteren forstår åben skole som en alsidig, kreativ og innovativ undervisning, der skaber sammenhænge mellem teori og praksis. Didaktikken opererer med, at eleverne skal gennemgå en læreproces, hvor viden bruges til at udvikle og skabe deres egne produkter. Artiklen præsenterer et kvalitativt studie af en fagkonkurrence i faget madkundskab og viser, hvilke pædagogiske muligheder og udfordringer undervisningsformen implicerer. Forfatteren argumenterer for, at erhvervslivets arbejdsformer afspejles i kombination med en rammesætning, hvor elever kan dygtiggøre sig i særlig høj grad. Udfordringen er dog også, at bestemte typer af elever og lærere benefiterer af fagkonkurrencer, og pædagogikken risikerer at reproducere uhensigtsmæssige strukturer i skolen. Yderligere er der med denne tilgang risiko for, at præstation i konkurrencen overskygger elevens faglige motivation og læring, samt at læreres didaktiske refleksioner ensidigt fokuseres på præstation. I forlængelse heraf er en problematik, at konkurrenceelementet risikerer at overskygge øvrige essentielle dele af undervisningen. En god præstation i konkurrencen risikerer at blive et mål i sig selv for både elever og lærere, hvilket kan begrænse elevens muligheder for at opnå viden og færdighed på områder med potentiale for læring og udvikling. I artiklen viser forfatteren dette paradoks, idet det er en modsat virkning i forhold til intentionerne og idealerne for den åbne skole.

God læselyst fra redaktionen!

René B. Christiansen, Thomas Thyrring Engsig og Vibeke Schrøder

Et sløret mellemværende

– et historisk perspektiv på grænserne
i skole-hjem-samarbejdet

Louise Willads Petersen, kandidatstuderende pædagogik,
Københavns Universitet, jqh931@alumni.ku.dk

Anna-Lea Byskov Andersen, kandidatstuderende pædagogik
Københavns Universitet, qlh651@alumni.ku.dk

Bjørn Hamre, lektor i pædagogik, Københavns Universitet,
hamre@hum.ku.dk

Resume

Artiklen bidrager med en historisk-pædagogisk tilgang til at forstå skole-hjem-samarbejdet som en kompleks forhandling mellem staten, lærer og forældre, med fokus på de rationaler og mulighedsbetingelser, der ligger til grund for, at samarbejdet tager sig ud, som det gør i dag. Med et metodologisk fokus på problematisering, anskuer vi skole-hjem-samarbejdet i den eksisterende forskning og viser, at samarbejdet rummer både nutidige og historiske selvfølgeligheder og normalitetsforståelser i relation til, hvad det vil sige at være en god forælder og leve op til ansvaret i samarbejdet med skolen. Endvidere viser vi med udgangspunkt i to historiske dokumenter, hvordan der sker diskursive forskydninger i, hvordan forældre og børn bliver forstået og problematiseret af staten, og at statens indtræden i hjemmet og vurdering af forældres evner bliver mulighedsskabende for, at grænserne mellem hjemmet og staten sløres. På denne baggrund argumenterer vi for, at skole-hjem-samarbejdet bærer på en dobbelttydighed, hvor grænserne for ansvaret og magten mellem parterne kan fremstå slørede.

Nøgleord: skole-hjem-samarbejde, pædagogisk historisk analyse, problematisering, mulighedsbetingelser, naturalisering, grænser

Abstract

This article contributes to a historical-educational approach to understanding the relationship between the school and the home as a complex negotiation between state, teacher and parent, focusing on the rationalities and conditions that has impacted the way the relationship can be characterized today. With a methodological focus on problematization we examine the school-home-relationship in the existing research and show that the relationship contains both contemporary and historical naturalizations and definitions of normality in relation to performing as a good parent and living up to the responsibility in the collaboration with the school. Furthermore, based on two historical documents, we argue that discursive changes occur in the way parents and children are understood and problematized by the state, and in the way the state interferes with the boundaries of the home and evaluates parents abilities. In this process, the boundaries between the home and the state become unclear. On this foundation, we argue that the school-home relationship



becomes ambiguous because the boundaries of responsibility and power between the home and the school may appear blurred.

Keywords: school-home relationship, historical educational analysis, problematization, naturalization, boundaries

Indledning

Vi argumenterer for, at en historisk tilgang til at forstå skole-hjem-samarbejdet kan bidrage til at eksplicite nogle af de selvfølgeligheder, der har haft betydning for, at grænserne i samarbejdet sløres. En sådan selvfølgeliggørelse kan efter vores opfattelse også sløre de normalitetforståelser, der historisk har præget etableringen af samarbejdet. I artiklen søger vi at vise, hvordan ændrede forståelser og muligheder i vores samfund har medført, at vi begyndte at tale om barnets opdragelse og uddannelse som et *samarbejde* mellem skolen og hjemmet, hvilket i de senere år særligt ses i en høj grad af involvering af familien i barnets skolegang. Artiklen består af to dele. I første del udlægger vi udvalgte perspektiver i forskningen på området, hvor vi læser analyserne med et problematiseringsblik. Vi benytter derfor den eksisterende forskning til at vise, hvordan skole-hjem-samarbejdet kan anskues som et anliggende, hvor forældre, børn og lærere bliver genstand for en nutidig og historisk problematisering og selvfølgeliggørelse. Den eksisterende forskning fungerer derved som et bagtæppe for en historisk analyse, der kan tilføje nye erkendelser til den aktuelle forsknings forståelse af samarbejdet. I artiklens anden del dykker vi derfor ned i to dokumenter fra henholdsvis 1928 og 1990. Når vi netop har valgt dokumenter med dette store spænd i tid, er det, fordi kontrasterne mellem dem viser, at der sker nogle diskursive forskydninger i, hvordan forældre og børn bliver forstået og problematiseret af staten, og at statens indtræden i hjemmet og vurdering af forældres evner bliver mulighedsskabende for, at grænserne mellem skolen og hjemmet sløres.

Med etableringen af velfærdsstaten og den øgede institutionalisering har vi set, hvordan børns liv er blevet organiseret i institutioner, hvorved læreren har skullet overtage en del af forældrenes ansvar. Det har medført en professionalisering, som betyder, at forældre i dag guides og rådgives af professionelle og andre eksperter på børne- og ungdomsområdet (Ravn, 2008; Krab et al., 2015; Bach et al., 2018). Nye teknologier har tilmed gjort det muligt for forældre at være fuldt involveret i dagens læringsmål og lektier

gennem kommunikationssystemet Aula, som har muliggjort hyppig dialog mellem klasselæreren og forældrene om eleven (Krab et al., 2015, s. 2-3).

I artiklen refererer vi til forskning, der viser, hvordan samarbejdet er blevet naturliggjort, og at dette medfører en kompleksitet, der rummer nogle dilemmaer, som vi i det følgende vil adressere. Samarbejde mellem skolen og hjemmet forekommer således som en naturlighed i nutidens samfund og har været en præmis for barnets læring og udvikling siden 1960'erne (Ravn, 2008). De fleste forældre og lærere vil i dag mene, at samarbejdet både byder på muligheder og udfordringer, når det drejer sig om spørgsmålet om, hvilket ansvar der skal både tages og gives i den samarbejdende relation. Hvis forældre og lærere *ikke* formår at samarbejde, fejler de i deres positioner som omsorgsgivere og professionelle. Samarbejde eller manglen på samme bliver derved en indikator for, i hvilken grad begge parter formår at leve op til deres respektive roller. Skole-hjem-samarbejdet er imidlertid præget af dilemmaer, hvor Hanne Knudsen har påpeget tre muligheds- og umulighedsbetingelser i samarbejdet: "1: samtidige og uforenelige forståelser af, hvorfor skole og familie skal samarbejde, 2: at skolen har et monologisk afsæt for samarbejde, og 3: at skolen ses som afhængig af, at forældrene tager ansvar." (Knudsen, 2010, s. 253). Dilemmaerne indikerer, at formålet for samarbejdet er uklart, og at det succesfulde samarbejde bærer på normative forestillinger om den gode familie (Grumløse, 2018) og iboende magtrelationer og mekanismer, som gør, at forventningen om, hvordan man som forældre lever op til kravene i skole-hjem-samarbejdet, giver nogle familier en fordel frem for andre, hvorved samarbejdet (re)producerer en ulighed (Akselvoll, 2016; Bach, 2015).

I artiklen argumenterer vi for, at et historisk-pædagogisk perspektiv på de rationaler og mulighedsbetingelser, der ligger til grund for, at skole-hjem-samarbejdet tager sig ud, som det gør i dag, kan bidrage til at forstå dilemmaernes kompleksitet. I et nutidshistorisk blik kan det moderne skole-hjem-samarbejde således forstås gennem en historisk tilgang, som vil blive uddybet i det følgende. Derved søger vi at vise de måder, hvorpå børn og lærere, men især forældre problematiseres, og hvilke tiltag og handlinger der i den forbindelse legitimeres. At forstå skole-hjem-samarbejdet indbefatter samtidig forståelsen af forældre-barn-relationen og dens rolle i forhold til staten.

Problematisering

I vores analysestrategi er vi inspireret af den franske filosof og idéhistoriker Michel Foucaults historiske analyser (Foucault, 1983; 1985). Inspirationen



består i den måde, vi spørger til skole-hjem-samarbejdet, hvor vi er interesseret i de begreber og forestillinger, der omkredser samarbejdet, og derved måden, hvorpå det bliver til i en historisk og samfundsmæssig kontekst mellem forskellige rationaler og interesser. Vi vælger at bruge problematisering (Foucault 1985; 1997) som et gennemgående begreb, fordi det hjælper os til at få øje på, hvorfor hjemmets miljø, forældrenes evner og barnets trivsel på et tidspunkt i den danske historie gøres til et problem, det vil sige at *noget* problematiseres:

"... en problematisering [er] en reaktion på et bestemt historisk fænomen, der virker som udøvelse af en magt, og som styrer, hvad der inkluderes og ekskluderes. Problematiseringen involverer bestemte løsninger på problemet og fungerer også på individplan." (Hamre, 2013, s. 203)

Med problematiseringsbegrebet kan vi både pege på det, der gøres til et problem, ved at se på de individer, handlinger og relationer, der ekskluderes og markeres som uønskede, og gennem det, som tilsvarende inkluderes og markeres som 'det gode' og ønskede. At arbejde med problematisering som tilgang består derfor ikke udelukkende i at udpege problemer, men også i at have fokus på de løsninger, der tilbydes og legitimeres gennem problematiseringen. Fx kan skole-hjem-samarbejdet forstås som en løsning på en problematisering af nogle forældres (manglende) opdragelse og udvikling af deres børn og tilsvarende nogle læreres faglige målsætninger og konkurrencedygtighed. Begrebet giver mulighed for en nuanceret forståelse af de forestillinger om børn og forældre, der ligger til grund for, at samarbejdet anskues som en løsning på, at barnet ikke lærer, dannes, trives eller udvikler sig tilstrækkeligt til at blive en deltagende samfundsborger eller konkurrere på det globaliserede marked, således som det foreskrives i en række af de rationaler, der har præget skolen de senere år.

Problematiseringer i den eksisterende forskning

I artiklens første del vil vi tage udgangspunkt i den eksisterende danske forskning i skole-hjem-samarbejdet, hvor vores fokus vil være på at anvende forskningen til at fremanalysere, hvordan forældre, børn og lærere i varierende grad er gjort til genstand for problematisering. Skole-forældre og skole-hjem-samarbejdet er i dansk kontekst belyst fra mange forskellige metodiske og teoretiske perspektiver, hvor vores fokus er at anvende den

eksisterende forskning som grundlag for at forstå skole-hjem-samarbejdet som resultat af problematisering, der eksempelvis indeholder opfattelser af, hvordan man er en god skoleforælder, skolebarn og skolelærer, og hvor samarbejdet bliver en løsning på eller forebyggelse af det, der anses som problematisk. Vi vil i den eksisterende forskning spørge til, hvilken rolle og ansvar de forskellige parter forventes at leve op til i samarbejdet, og herigennem gribe om, hvad der i samme bevægelse problematiseres.

Det selvfølgeliggjorte skole-hjem-samarbejde

Den selvfølgelighed, som omgærder skole-hjem-samarbejdet indebærer samtidig mulighed for problematiseringer af det, der ikke umiddelbart kan afgrænses inden for forventningerne i samarbejdet. Skole-hjem-samarbejdet anskues som en kulturel selvfølgelighed i en del af forskningen, hvor relationen mellem forældre og lærere konstitueres gennem sociale fænomener, på tværs af niveauer og lokaliteter i samfundet (Dannesboe et al., 2012, s.11). Selvfølgelighederne er dominerende fra forældrenes første involvering i skolen og optræder som en række af rationaler, handlinger og situationer, forældre tilslutter sig. Familiens kendskab til skolens organisering samt deres socioøkonomiske kapital har betydning for, hvor stor en omstilling samarbejdet kræver i familien. Fælles for forældrene er, at de tilslutter sig skolens forventninger og ikke stiller spørgsmålstejn ved det samarbejde, som skolen inviterer til. Eksempelvis forældremøder og skole-hjem-samtaler inviterer til dialog, men bliver i stedet en monolog, hvor lærerne rammesætter den relation, der bør være mellem skolen og hjemmet, og de forventninger, de har til forældrenes engagement (Palludan, 2012; Akselvoll, 2016). Det sker allerede, når lærerne udleverer en dagsorden til forældrene frem mod et forældremøde. Lærernes rolle som professionelle stadfæstes i relationen. Læst med problematiseringsbegrebet kan det siges, at forældrene bliver genstand for problematisering med udgangspunkt i barnet og de punkter, hvor forældrene kan gøre noget bedre eller anderledes til gavn for barnets faglige eller sociale mål. Maria Ørskov Akselvolls analyser (Akselvoll, 2016) viser, at forældrene vurderes ud fra konkrete detaljer omkring, hvordan familielivet hænger sammen, eksempelvis at forældrene bør læse 20 minutter med barnet hver dag. Såfremt disse regler for forældreskabets ansvar ikke overholdes, legitimerer det, at lærerne påtaler dette, ud fra en præmis om, at forældrene på problematisk vis ikke overholder deres del af ansvaret for barnets læring. Skole-hjem-samarbejdet er således et anliggende, der



regulerer grænserne mellem det, der ligger inden for og uden for det forventelige.

Problematiseringerne kan ses som en praksis, der accepteres af forældrene som mål for skole-hjem-samarbejdet. Forældres "tillidsfulde kritikløse tilpasning til skolens sociale og kulturelle organisering" (Palludan, 2012, s. 50) er et udtryk for, at de efterstræber at være involverede og ikke stiller spørgsmålstejn ved, at etableringen af en relation mellem skolen og hjemmet udelukkende bliver på lærernes præmisser. Forældres deltagelse fungerer (re)producerende i dette dominansforhold mellem skolen og hjemmet. Der er også forældre, som forholder sig mere kritiske og udfordrer dominansforholdet (Palludan, 2012, s. 51). Disse forældre har påtaget sig rollen som ansvarlige for barnets læring, ved at de stiller sig kritiske og har forventninger til skolen, undervisningen, vikarantallet, de faglige forbedringer og behovet for eventuelle udredninger. Forældre er herved mere involverede i læringsmålene end tidligere og forholder sig ikke længere passivt (Palludan, 2012, s. 39-43). Der er i dag flere eksempler på forældre, som handler aktivt, særligt når der både opleves faglig udfordring og mistrivsel (Andersen, 2019). Henvendelser om privat lektiehjælp bliver familiers løsning på de udfordringer, de oplever i hjemmet, og på det pres, de oplever i forhold til samfundets forventninger, som både direkte og indirekte påtales af lærerne. Ansvarsfordelingen er interessant, fordi forældrene har påtaget sig ansvaret for læringen og forstår, at de skal hjælpe barnet med for eksempel lektier eller at opnå de faglige mål. Men erkendelsen hos forældrene er, at de ikke selv besidder kompetencerne, hvorfor de forsøger at uddelegere deres del af ansvaret for barnets læring til en privat lektiehjælper.

Ovenstående gennemgang af den kulturelle selvfølghed, der omgærdner skole-hjem-samarbejdet giver os nogle perspektiver på forælder-lærer-samarbejdet, som viser, at relationen mellem dem ser ud på forskellige måder: én hvor lærerne uddelegerer ansvar til forældrene, og én hvor forældrene påtager sig ansvar fra lærerne. Begge dele peger på samarbejdsrelationer, hvor der ikke er en egentlig konsensus mellem de to parter, men hvor den ene part bliver dominerende i en konstant forhandling om, hvem der ved bedst om barnet. Skole-hjem-samarbejdet vælger vi i forlængelse af problematiseringsbegrebet at forstå som en "social teknologi" (Moos et al., 2007) i skolen og velfærdsstaten, der problematiserer eller udgrænser eksisterende relationer mellem stat og familier og samtidig etablerer nye normer for samarbejdet, der i sig selv rummer forskellige dominansrelationer. Selvfølgheden implicerer, at adfærd, der fx kan forestilles at falde uden for

de kulturelle forventninger til normalitet, problematiseres som afvigende. Konstitueringen af samarbejdets selvfølgelighed kan derved ses som en social teknologi, der udgrænser og problematiserer de forældre, der ikke formår at indfri forventningerne.

Skiftende rationaler i problematiseringen af skole-hjem-samarbejdet

Efter at vi i ovenstående har kastet et blik på naturaliseringen af samarbejdet og de problematiseringer, dette indebærer, vil vi i dette afsnit opholde os ved et historisk forslag til, hvordan grænserne mellem lærer og forælder konstitueres i forskellige perioder. Et sådant bud findes hos Birte Ravn (2008), der har skitseret en historisk opdeling gennem en identifikation af udviklingen af relationerne mellem hjemmet, skolen og staten, hvorigennem hun opstiller tre rationaler, som hun argumenterer for, gør sig gældende i tre historiske perioder i det danske samfund: kompensationsrationalet, konsensusrationalet og markedets (konkurrence) rationale.

Kompensationsrationalet kan periodiseres til mellem 1930'erne og 1950'erne, hvor der var en generel opfattelse af, at skolen og lærerne måtte kompensere for det i opdragelsen og læringen, som forældrene ikke var i stand til at give børnene (Ravn, 2008, s. 16). Her kan vi først pege på en problematisering af hjemmet og forældrenes utilstrækkelige evner som opdragere. Skolen var ikke kun en institution, der skulle varetage barnets faglige læring, men også et sted, der skulle opdrage og danne børn på en hensigtsmæssig måde, så de blev ønskede samfundsborgere. Dette kan samtidig siges at medføre en problematisering af det barn, hvis adfærd af den ene eller anden grund kunne fortolkes som uønsket. Velfærdsstatens og skolens interventioner blev i dette som i mange andre tilfælde etableret gennem problematiseringer af bestemte forståelser af barn, hjem og familie. Klasselærerens erstatning for arbejderklassens skoleforældre kan spores tilbage til slutningen af 1800-tallet, hvor der fx berettes om forældres manglede tid og energi til at opdrage deres børn (Coninck-Smith, 1990, i Ravn, 2008, s. 16). Problematiseringen læser vi også som et udtryk for et behov for at skabe lighed i samfundet, så alle børn kunne modtage samme læring. Idet problematiseringer skaber skel mellem normalitet og afvigelse, jf. vores indledning, skaber bestræbelsen på lighed i samfundet paradoksalt nok nye hierarkier i skolen, fx gennem italesættelsen af boglige over for praktiske evner.



Nye problematiseringer kom til, i takt med at begrundelserne for skolens opdragelse ændrede sig. Med det, Ravn betegner som *Konsensusrationalet*, peges på, at samfundet i 1960'erne og 70'erne udviklede sig i en demokratisk retning, med fokus på engagement, medbestemmelse, selvrealisering og solidaritet (Ravn, 2008, s. 21). Disse kan vi også, i tråd med Trine Ølands forskning, forstå som eksempler på en række progressive pædagogikformer (Øland, 2007), der er kendetegnet ved at være dobbelttydige i den måde, skolens deltagere, lærere, forældre og børn, positioneres på. Idealerne knyttet til konsensusrationalet (Ravn, 2008) skabte nye relationer mellem skolen og hjemmet, hvor rollefordelingen udviklede sig mod samarbejde mellem forældre og lærere med fælles ansvar for barnets læring og opdragelse, hvilket forudsatte en øget enighed imellem dem. Forældrene anerkendtes som besiddende en anden viden om barnet end læreren og derved have et ansvar i barnets læring og opdragelse. Begge parter kunne derved pålægges et ansvar om at være i stand til at skabe en gensidig forståelse for barnets bedste, hvilket samtidig muliggjorde problematiseringer af lærere og forældre, der ikke efterlevede forventningerne til samarbejdet. Anerkendelsen af forældrens medansvar legitimerede, at staten nu ikke kun pålagde læreren en del af ansvaret for barnets opdragelse, som ellers primært blev anset som et anliggende for hjemmet, men nu pålagdes også forælderen en del af ansvaret for barnets læring i skolen. Anskuet som problematisering kan konsensusrationalet ses som en måde, hvorpå en passiv relation til skolen problematiseres, og hvor ansvarliggørelsen i skole-hjem-samarbejdet skaber nye betingelser for problematisering af forældre, der ikke formår at løfte ansvaret.

Det sidste rationale kan forbindes med konkurrencestatens indmarch i 1990'erne og kan benævnes *Markeds (konkurrence) rationalet* (Ravn, 2008, s. 30). Samarbejdet og forventningerne mellem forældre og lærere ændredes i takt med øget fokus på evaluering, effektivitet og konkurrencekraft, hvilket optegnede en ny rolle- og ansvarsfordeling: "[...] lærerne forventes at videreformidle centralt fastlagte kundskaber og værdier og at være ansvarlige over for forældre og børn som kunder og forbrugere" (Ravn, 2008, s. 15). Hvor de tidligere nævnte rationaler rummede mulighed for problematisering af forældrene i samarbejdet, blev det nu i højere grad muligt for forældre at problematisere lærere under påskud af, at de ikke varetog deres profession som fagprofessionelle. Læreren blev nu repræsentant for den ydelse, som staten leverede til forældre og deres børn i form af undervisning, hvor lærere og forældre ikke længere er samarbejdspartnere i varetagelsen af barnets opdragelse og læring, men kan pålægges et individuelt ansvar i samarbejdet

for at leve op til folkeskolens formål "... som en investering i undervisningens og skolens kvalitet og uddannelsesmæssige succes." (Ravn, 2008, s. 30). Rationalet om, at barnets uddannelse skal besidde en vis kvalitet, som må evalueres og føres kontrol med, bliver legitimerende for, at skole-hjem-samarbejdet fastholdes, så også forældre, børn og lærere kan evaluere hinanden i relation til at overholde deres ansvar. Dette må ses i lyset af hele styringen af den danske folkeskole, som i kølvandet på PISA-målingerne dominerede i begyndelsen af 00'erne og fremefter (Moos 2014).

Samme tendenser påpeges af Niels Kryger (2008), der i sin analyse af policy-dokumenter fra Undervisningsministeriet fremhæver en ændring i retorikken fra 1991 til 2007. I 1991 blev der fortsat lagt op til dialog omkring barnet og dets uddannelse og opdragelse, der ansås som et fælles ansvar (Kryger, 2008, s. 57), dvs. i lighed med konsensusrationalet, mens der i 2007 ses en skarpere opdeling af forælders og lærers individuelle ansvar, i lighed med markedsrationalet. Forælderen tillægges ansvaret for fastsættelse af barnets sociale mål og forventes at levere et læringsparat barn til skolen gennem ansvaret for barnets opdragelse, sociale opførsel og deltagelse i undervisningen. Læreren forventes på den anden side at fastlægge skolens faglige mål og generelt arbejde mod at styrke børnenes faglighed (Kryger, 2008, s. 56-58). Her kan peges på en ny problematisering af forældre, som har rod i majoritetssamfundets dominerende kulturelle forestillinger om, hvordan børn opdrages på en passende måde. I denne analyse er det fx interessant, at regeringens integrationsplan fra 2005 giver bemyndigelse til, at offentlige myndigheder blandt andet kan gribe ind i familien med økonomiske sanktioner, hvis forældrene ikke lever op til ansvaret om at levere læringsparate børn til skolen (Kryger, 2008, s. 71). I tillæg hertil viser Akselvoll (2016) at skole-hjem-samarbejdet bærer på nogle iboende magtrelationer og mekanismer, som gør, at forventningen om, hvordan man som forældre lever op til kravene i skole-hjem-samarbejdet, giver nogle familier en fordel frem for andre, hvorved der (re)produceres en ulighed. Problematiseringen af familien i integrationsplanen giver derfor nye 'løsninger' i form af statens mulighed for at sanktionere økonomisk over for familier. Markedsidealet med dets følger kan således ses som rummende nye interventionsmuligheder og detailstyringer i kraft af problematiseringen af familien.

Med afsæt i nogle centrale positioner i forskningen om skole-hjem-samarbejdet har vi med brug af problematiseringer argumenteret for, at skole-hjem-samarbejdet bør ses som en teknologi (Moos et al., 2007), der i sig selv problematiserede de eksisterende relationer mellem familien og staten,



men også, at de forskydninger, der peges på ved at diskutere de rationaler, der har præget samarbejdet, også viser, at forskydningerne i sig selv repræsenterer forskellige problematiseringer, der får betydning i forhold til de forventninger om ansvar, der stilles til lærerne, forældrene og eleven. Set i lyset af Foucaults forståelse af subjektet (Foucault, 1982) kan forældrene og hjemmet ses som et subjekt, der subjektiveres som følge af skiftende politiske dominansrelationer, men i kraft af skole-hjem-samarbejdet også må forstås som en social teknologi, der fungerer som en selvteknologi, hvor forælderen må reflektere over sig selv og sin egnethed som forældresubjekt.

Statens historiske problematisering af hjemmet og familien

Forudsætningerne for etableringen af skole-hjem-samarbejdet kan anskues som en historisk bevægelse, hvor staten op gennem 1900-tallet griber mere og mere ind i hjemmet (Petersen et al., 2011). I denne anden del af artiklen vil vi derfor udvide analyserne fra artiklens første del ved at gøre to historiske nedslag, som hver især viser nogle afgørende ændringer i relationen mellem stat og familie, og som giver legitimitet til nogle nye måder, hvorpå staten, herunder skolen og lærerne, bør involvere sig i forældres måder at opdrage og udvikle deres børn. Vi vil i dette afsnit ikke have fokus på skolekontekst eller skole-hjem-samarbejdet, men i stedet søge at skabe et bredere fundament for at forstå de rationaler, der ligger til grund for, at grænserne mellem hjemmet og staten har flyttet sig, hvilket blandt andet muliggør skole-hjem-samarbejdet i den form, vi kender det i dag. Med analysen bliver vi også i stand til at bidrage til den eksisterende forskning med perspektiver på det, som skole-hjem-samarbejdet har som sit omdrejningspunkt, nemlig det barn, der samarbejdes om, idet samtidens forståelser af barnet får betydning for, hvordan samarbejdet udformes, og hvornår det kan anses for at være vellykket. Dokumenterne er udvalgt, fordi de på hver deres historiske tidspunkt repræsenterer en samfundskritik og nogle diskursive brud med bestående forståelser af barn, forældre og statens rolle og den legitime intervention i forhold til disse. Vi forstår herigennem dokumenterne som eksempler på, hvordan opkomsten af ny viden og kritik af den samtidige praksis omkring statens og professionelles intervention i hjemmet, leder til nogle historiske brud, der blandt andet viser sig i konkrete ændringer i lovgivningen. Første nedslag har til hensigt at vise interventionen i familien og andet nedslag til hensigt at vise udviklingsrationalet som normalitetskriterie i vurderingen af, hvad det vil sige at være en god familie.

Første nedslag: Værgerådsformandens kritik af Børneværnslovgivningen

Baggrunden for valget af det første dokument er de store ændringer, der allerede var trådt i kraft med Børneloven i 1905, som både havde til formål at beskytte barnet mod hjemmet, men også skulle beskytte samfundet mod det barn, der kunne anses som truende for samfundet (Petersen et al., 2011). Set i lyset af vores teoretiske blik, problematisering, kan udviklingen derfor ansues som en større problematisering af barnet og hjemmet og de problemer, som barnet og hjemmet repræsenterede i forhold til staten. Det første dokument er artiklen: *Ændringer i Børneværnslovgivningen*. Nogle bemærkninger i *Anledning af de fremkomne Indlæg*, udgivet i Børnesagens Tidende i 1928, skrevet af A. Jensen, formand for Silkeborg Værgeråd. Debatindlægget repræsenterer et historisk skift i statens arbejde med anbringelser og hermed vurdering af børns miljø i hjemmet. I artiklen kritiserede Jensen den gældende Børnelov af 1905 og Værgerådslovgivning af 1922 og fremlagde en række forslag til ændringer heraf. Det var først med Børneloven, at den danske stat officielt kunne legitimere at gribe omfattende ind i familien. På daværende tidspunkt vurderede lovgivningen både forhold, som omhandlede familiens situation, herunder fattigdoms- og vanrøgtproblematikker, samt forhold omkring barnet, herunder det konkrete barns adfærd. Lovgivningen fokuserede primært på tvangsfjernelser og institutionsanbringelser, men er også et interessant billede på, at man her begynder at vurdere, om forældre kan varetage de forestillinger, samfundet og staten havde om barnets tarv (Bengtsson & Jakobsen, 2009, s. 67). Det vil sige en problematisering af familien og den fare, den repræsenterer for barnet og dets udvikling. Børneloven blev fra 1922 suppleret af Værgerådslovgivningen, gældende for de kommunalt nedsatte 'værgeråd', som var den første offentlige instans bestående af fagpersoner med det formål at tage vare på socialt belastede og kriminelle børn og unge under 18 år. I 1933 erstattedes disse lovgivninger af Forsorgsloven, hvor det offentlige tilsyn med børn og unge blev udvidet yderligere (Fransen et al., 2015, s. 5). Vi ser således en udvikling, hvor staten får større mulighed for at gribe ind i hjemmet.

Dette nedslag er interessant, fordi Jensens artikel repræsenterer den samfundskritik og nye forståelse af børn og forældre, der gik forud for den periode, 1930'erne til 1950'erne, som Ravn karakteriserede ved Kompensationsrationalet. Det vil sige, at vi har at gøre med en proces, hvor både lærere og andre professionelle omkring barnet på forskellige måder begyndte at

identificere og kompensere for forældres utilstrækkeligheder i relationen til deres børn. I artiklen tegner sig en række interessante temaer, hvor vores fokus er et tema om legitimering af statens intervention i familien og et tema om barnets velfærd som problematisering af forælderen.

Legitimering af statens intervention i familien

Artiklen illustrerer en magtforhandling, der handler om videnskaberens monopol på vurderingen af barnets velfærd i relation til forældres evner. Jensen beskrev fx, hvordan juridisk viden blev givet ophøjet status i lovgivningerne, mens han selv stod i opposition hertil som repræsentant for de professionelle i det konkrete arbejde med børn og forældre i værgerådet:

"... Værgeraadet griber ind paa Omraader, der ofte har afgørende Betydning for Menneskers Lykke og Velfærd; men jeg kan ikke indrømme, at det er et juridisk Skøn, der skal bringes i Anvendelse for at afgøre, om det af Hensyn til et Barns fysiske, etiske og moralske Opdragelse og Velfærd er nødvendigt for Værgeraadet at gribe ind. Det er efter min Mening et social-pædagogisk og hygiejnisk Skøn, der i saadant Tilfælde maa være afgørende." (Jensen, 1928, s. 11)

"... der er faa Institutioner, der har Myndighed til at gribe saa afgørende ind i Menneskeskæbner som Værgeraadsinstitutionen. Paa dette Omraade maa derfor ingen overilede og ukyndige Beslutninger tages." (Jensen, 1928, s. 12)

Statens intervention i forhold til familien medfører normalitetsvurderinger, hvor det ikke bare er juridiske skøn, der er afgørende, men også inddragelse af humanvidenskaberne (Foucault, 2002) og deres professionelle vurderinger – i dette tilfælde et socialpædagogisk og hygiejnisk skøn. I eksemplet antydes, at sådanne velfærdsprofessionelle skøn netop blev forudsætningen for den statslige indgriben. Citaterne tegner således et billede af, at det krævede en særlig viden at vurdere, hvorvidt et barns velfærd og opdragelse blev tilgodeset på flere områder – fysisk, således at kroppen ikke led overlast, men også etisk og moralsk. Omend Jensen ikke omtalte disse forhold nærmere, kan vi alligevel udlede, at der her var fokus på barnets adfærd og psyke. Det vil sige, at et barn på dette tidspunkt ikke kun har skulle udsættes for legemlig vanrøgt, så som sult eller vold, for at staten måtte gribe ind

i hjemmet. Jensen argumenterede for, at fordi statens indgriben i hjemmet havde vidtrækkende konsekvenser for de indblandes liv, måtte udøverne af lovgivningen besidde en særlig professionalitet, som forudsatte en socialpædagogisk og hygiejnisk viden, som blev opbygget gennem særlige uddannelser og erhverv, eksempelvis som læge, præst eller lærer (Jensen, 1928, s. 11). Den pædagogiske vidensform tildelte Jensen en særlig sandhedsværdi, når han skrev, at denne viden kunne give adgang til en "upartisk prøvelse af sagen" (Jensen, 1928, s. 12). Den pædagogiske viden fik herved status som objektiv viden, der var en sand afspejling af virkelighedens forhold, men som ikke blev anerkendt i hverken lovgivningen, som ophøjede den juridiske vidensform, eller i den brede befolkning, som i Jensens optik besad fordomme om både værgerådet og børnene i dets varetægt:

"Jeg tror derfor, at det, at man har bevaret særlig Valgbarhed for Jurister, bidrager til at opretholde den Opfattelse, at Værgeraadssarbejdet hovedsagelig er af juridisk og strafferetslig Art, og derigennem den Fordom, at Værgeraadsbørn er Børn, hvis Færd 'der har været noget i Vejen med'." (Jensen, 1928, s. 11)

Når Jensen formulerede sig, som han gjorde ovenfor, kunne det pege på, at en forskydning af ansvaret fra barnet til omgivelserne var undervejs. Citatet indikerer, at der skete et skift i samfundet, fra at forstå interventionen i familien som et tegn på barnets afvigende adfærd, til at forstå barnets omgivelser som årsagen til og nødvendigheden af en intervention. Hvor Børneloven af 1905 overvejende omhandlede barnet som problematisk for samfundet, kunne det tyde på, at de professionelle omkring barnet nu begyndte at stille sig kritiske over for denne forestilling. Det vil sige, at problematiseringen af barnet forskydes til at rumme flere forklaringer på det problematiske.

Barnets velfærd som problematisering af forælderen

Som vist i citaterne ovenfor beskrev Jensen værgerådets arbejde som et, der greb afgørende ind i menneskeskæbner og på områder, der havde afgørende betydning for menneskers lykke og velfærd. Artiklen viser, hvordan statens indgriben i hjemmet blev legitimeret ud fra et rationale om barnets bedste:

"... men det er Hensynet til Barnets Velfærd, der maa og ogsaa efter Værgeraadssloven skal være det afgørende." (Jensen, 1928, s. 12)



"... thi pædagogisk Indsigt og Forstaaelse beror sikkert ikke paa nogen speciel Uddannelse, men derimod paa Erfaring, almen-menneskelig, sund Dømmekraft og først og fremmest paa den ofte tilsyneladende rent instinktmæssige pædagogiske Forstaaelse, som den, der har ansvarsbevidst Kærlighed til Børn og den opvoksende Slægt, altid er i Besiddelse af;" (Jensen, 1928, s. 11)

Flere ting er på spil her. For det første viser Jensens kritik, at forestillingen om, at barnet skal være omdrejningspunktet for statens interventioner i familien, gjorde sig gældende på dette tidspunkt. En forestilling, som kan forekomme naturlig og næsten banal i dag, men som ovenstående analyse har vist er et produkt af videns- og magtforskydninger. Ny professionel viden kom til, som samtidig muliggjorde en udvidelse af interventionen. For det andet beskrev Jensen, at pædagogisk indsigt, forståelse og ansvarsbevidsthed hvilede på instinkter. Det kan på den ene side ses som udtryk for deterministiske forestillinger om forældres evner. På den anden side viser det, at på trods af Jensens tidligere ophøjelse af pædagogiske vidensformer må det enkelte menneske besidde et iboende instinkt eller evne, som ikke er noget, der tilegnes, men er noget, som man enten fødes med eller ej. Opsummerende kan vi med Foucault in mente sige, at det bliver muligt at forstå Jensens kritik som en problematisering af forælderen. Når staten greb ind i hjemmet, skete det på baggrund af en vurdering af forælders instinktmæssige evner til at handle på særlige måder i relation til barnet, som sikrede barnets fysiske og psykiske velfærd, hvor intervention blev løsningen på at varetage barnets bedste, hvilket blev legitimeret gennem tidens pædagogiske viden, som vi kan sammenfatte som et nyt barnesyn.

Andet nedslag: Graversenudvalgets betænkning

I ovenstående afsnit så vi, hvordan hensynet til barnet træder frem i kritikken af de eksisterende børnelove, og hvor betydningen af pædagogisk viden fremhæves i interventionen over for barnet. I det følgende vil vi vise, hvordan den statslige og professionelle intervention og den viden, der legitimerer den, udvides. Det andet dokument, vi har udvalgt, er kapitel 4 i *Betænkning nr. 1212. Betænkning om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge*, udarbejdet af Graversenudvalget i 1990. Udvalget var sammensat ud fra kriteriet om særlig indsigt i familieret, socialret, børnepsykiatri og børnepsykologi (Graversenudvalget, 1990, s. 7). Udvalget blev nedsat i slut-

ningen af 1980'erne på baggrund af kritik af Bistandslovens regler om børnefamilier med særlige behov, med det formål at undersøge mulighederne for at forbedre retssikkerheden på området (Ebsen 2006, s. 9; Graversenudvalget, 1990, s. 7). Frem til Bistandsloven af 1976 skete der lovgivningsmæssigt en styrkelse af professionaliseringen på området (Fransen et al., 2015, s. 5). Med Bistandsloven blev kommunerne ansvarlige for foranstaltninger vedrørende børn og unge. Betænkningen udgjorde grundlaget for revidering af Bistandslovens regler om børn i 1992 og er også grundlaget for den nuværende lovgivning, Serviceloven (Ebsen, 2006, s. 9; Fransen et al., 2015, s. 6).

Med dette nedslag vil vi vise, hvordan udviklingspsykologien også fik afgørende betydning i det retlige grundlag, hvorudfra professionelle vurderede og forstod barnet, herigennem også hvordan forældrene blev problematiseret. Derfor har vi udvalgt et tema i betænkningen, der sætter fokus på udvikling som kriterie i vurderingen, hvilket efter vores opfattelser også viser problematiseringen af forælderen.

Udvikling som rationale og problematisering

Et centralt tema i Graversenudvalgets betænkning omhandlede barnets udvikling. Dette fokus på udviklingen ser vi som et udtryk for udviklingspsykologiens betydningsfulde videnskabelige status i 1990'erne (og fremefter). Når Graversenudvalget fx benytter begreber som risiko, individualitet og forebyggelse og betegner disse begreber som en "almen referenceramme" (Graversenudvalget, 1990, s. 30), fremtræder den psykologiske vidensform som en underliggende logik og selvfølgelighed i Graversenudvalgets forestillinger om forældre og børn, samt ikke mindst i legitimiteten af statens indgriben i hjemmet. Graversenudvalget beskrev, at barndommen drejede sig om barnets udvikling fra at være afhængig af sine omgivelser til gradvist at besidde større grad af selvstændighed (Graversenudvalget, 1990, s. 29). Forældres og børns handlinger og adfærd blev stillet op imod og problematiseret gennem fokus på udvikling:

"Det første er forældreovnen, som er et udtryk for, i hvilken grad forældrene er i stand til at udøve en omsorgsfunktion, som fremmer eller i hvert fald ikke skader barnets udviklingsmuligheder [...] Det andet forhold er omsorgssvigt, som viser hen til vilkår, som fører til udviklingsforstyrrelser hos børn." (Graversenudvalget, 1990, s. 37-38)



“Ved vurdering af en foranstaltning må tidsperspektivet inddrages ved en vurdering af, om den påtænkte foranstaltning vil føre til ændring inden for et tidsperspektiv, som er forsvarlig ud fra hensynet til barnets udvikling.” (Graversenudvalget, 1990, s. 34)

I ovenstående citater fremstår den problematiske forælder som én, der hæmmer barnets udvikling. I samme bevægelse skete der en problematisering af de børn, der ikke udviklede sig ud fra forestillingen om alderssvarende normalitet. Forælderen tillagdes her afgørende ansvar for barnets udvikling, hvor udviklingsmæssig stilstand var et problem, der kunne legitimere indgriben. Statens indgriben i familien blev legitimeret ud fra en forestilling om barnets bedste, som med udvikling som fokus understregede betydningen af barnets mulighed for en normal udvikling (Graversenudvalget, 1990, s. 32-33 og 37). Vi kan således iagttage træk i legitimeringen, som er sammenlignelige med Jensens artikel fra 1928, hvor han argumenterede for, at barnets bedste måtte være i centrum for statens indgriben i familien. Forestillinger om barnets bedste tog sig dog anderledes ud i 1990, end det gjorde i 1928; hvor der i 1928 primært var fokus på barnets tarv og sikkerhed, ser vi i 1990 et tydeligt fokus på barnets udvikling. Hvor dokumentet fra 1928 distancerede sig fra Børnelovens fokus på barnet som problem og en begyndende problematisering af forælderen, ses i dokumentet fra 1990 en større betoning af kritik af forælderen og et mere synligt fokus på udvikling. Begge dokumenter kan læses som udtryk for gradvis udvidelse af den statslige intervention, og i begge tilfælde udgør den pædagogisk-psykologiske viden en diskurs, der på den ene side problematiserer forælderen og på den anden side legitimerer øget velfærdsstatslig intervention.

Skole-hjem-samarbejdet i et historisk perspektiv

I artiklens anden del har vi vist, hvordan grænserne mellem staten og hjemmet sløres med fremkomsten af ny viden om barnet, hvorigennem det bliver muligt at problematisere særlige forældre. Dette sker gennem en ansvarsforskydning, fra at barnet selv skal tage ansvar for sin adfærd, til at de voksne omkring barnet bærer ansvaret for at sikre, at barnet trives og udvikles fagligt og socialt. Staten og lærerne får her det ultimative ansvar for barnets udvikling, da de også har ansvaret for at vurdere og gribe ind i forældres opdragelsespraksis. Dette taler ind i artiklens første del, hvor vi viste, hvordan ansvaret for barnets faglige udvikling, som før var lærerens ansvar,

igen forskydes til forældrene i forhold til det, Ravn kalder for markedsrationalet. Nutidens skole-hjem-samarbejde betegnes netop som et *samarbejde* og forudsætter, at begge parter, skolen og hjemmet, gensidigt stiller krav og opfylder hinandens krav. Dette forhold er i sit udgangspunkt forskelligt fra vores historiske nedslag, hvor statslige instanser positionerer forældre i en systematisk vurdering, og hvor der ikke lægges op til det omvendte. Med vores historiske nedslag har vi peget på, at hele muligheden for, at tanken om et samarbejde mellem hjemmet og skolen opstår, skal ses på baggrund af historiske og samfundsmæssige bevægelser, hvor staten griber mere ind i hjemmet, hvilket kan forklares ud fra forskellige forståelser af barnets bedste og ansvaret for at varetage dette, hvad enten det drejer sig om forælderen eller den professionelle. Jensens beskrivelse i 1928 af lærerens professionalitet som noget, der måtte række ud over det blot faglige, men altså også måtte omfatte en særlig pædagogisk og sundhedsmæssig viden om barnets velfærd og forældres evne, banede vejen for yderligere forskydninger af grænserne mellem staten og hjemmet.

Afsluttende diskussion

Hvordan kan det historiske bidrage med et kritisk blik på en nutidig diskussion af skole-hjem-samarbejdet? I denne artikel har vi argumenteret for, at grænserne mellem hjemmet og staten sløres. De historiske nedslag har vist, hvordan professionelle, herunder lærere, med rationaler om barnets bedste fik mandat til at træde ind over hjemmets grænser. Men det er ikke kun lærerne, der har brudt grænsen. Med markedsrationalet er forældre i dag blevet forbrugere på et uddannelsesmarked, hvor de som vogtere af barnets læring bliver synlige i skolens arbejde, når de fører opsyn med og stiller krav til lærerne. I den offentlige debat ser vi ofte diskussioner omkring danske børns faglighed eller mangel på samme, særligt i forbindelse med de nationale tests og PISA. Her modtager forældre resultater om barnets faglighed, hvor barnet kategoriseres som under middel, middel eller over middel. Det synliggør over for forældrene, om deres barn evner det, som det alderssvarende *bør* kunne. Forældres viden om barnets præstation skaber et incitament til, at forældre i dag involveres i barnets læring på en anden måde end tidligere. Forælderrollen er i form af deltagelse og involvering i skolen langt mere aktiv, end det historisk har været tilfældet. I dag ser vi herved, at forældre træder ind over grænsen til skolens arena. Grænserne mellem skolen og hjemmet er derved slørede, hvor det ikke er givet på forhånd, hvem der



skal tage og give hvilket ansvar. Men hvilke forældre er det så, lærerne skal samarbejde med?

Lærerne skal samarbejde med alle forældre om deres børn, men hvordan samarbejdsrelationen former sig, afhænger af, hvilken slags forældre de kan kategoriseres som, og heraf i hvor høj grad de formår at leve op til de normative forestillinger om den gode forælder og det gode familieliv. De forældre, der er meget dominerende i relationen, kan anskues med Dil Bachs overskudsbegreb:

“Typisk bruger familier, professionelle og andre termen overskudsfamilier om særligt ordentlige familier, der i den grad magter opdragelsesopgaven. Således kan man i forestillingen om overskudsfamilien aflæse normer og idealer for det gode familieliv og den ordentlige børneopdragelse. Samtidig fungerer overskud som metafor for magt og klasse.”
(Bach 2015, 11)

Det opstiller en ny kategori i forældreskabet, der står i modsætningsforhold til de problematiseringer, vi gennem artiklen har fremhævet. Det bliver i stedet muligt at kategorisere forældre i en særligt positivt ladet position, hvor de efterlever de forventninger, lærerne har til forældrenes involvering i barnets læring.

Kontrasterne anskueliggør forskellige positioner i relationen mellem forældre og lærer, og i hvilken grad det bliver lærernes rolle at rammesætte et samarbejde. Denne position som overskudsforældre formindsker behovet for lærernes position som formidlere af forældrenes roller og ansvar. En pointe er, at ikke alle forældre formår at kategorisere sig som *overskudsforældre*, hvor de i stedet fortsat *problematiseres* i relationen med lærerne, hvad der legitimerer lærernes professionelle position, hvori lærernes vurderinger bliver udgangspunktet for samarbejdet.

Forældreskabet, som fremhæves i det tidligere eksempel med privat lektiehjælp, kategoriseres som en *overskudsfamilie*. Forældrenes forældreevner bygger på en normativ forståelse om, at de, som investerer i deres barns uddannelse, kan placeres i overklassen med økonomiske midler, der åbner for særlige muligheder. Dette kan modstilles de forældre, som ikke har disse muligheder for økonomisk at bidrage. Men paradoksalt kan det også vendes om – at de forældre, der finder det nødvendigt at inddrage private aktører, netop problematiseres i kraft af deres manglende evner til at varetage opga-

ven selv. Det kan opstilles således, at forældrene vender deres *svaghed* til en *styrke* blot for at kunne positionere sig på en særlig overskudsagtig måde.

Relationerne mellem lærer og forældre viser sig at være komplekse, fordi forældre afhængig af deres kategorisering kalder på forskellige behov for rådgivning og samarbejde med lærerne. Det lægger op til en afkodnings-evne hos lærerne, hvortil spørgsmålet om deres kvalifikationer til denne rolle kan rejses.

Den præstationskultur, vi i dag skal sætte forældre-lærer-relationen ind i, giver også forældre et sammenligningsgrundlag. Skal kritikken relateret til barnets faglige formåen sidestilles med forældrenes manglende investering eller rettes som en kritik mod lærernes undervisning og faglighed? Vi lever i et evalueringssamfund, som opstiller store forventninger og i særlig høj grad til børn. I en kamp om, *hvem der ved bedst* – de ansvarlige forældre eller den professionelle lærer, ligger der også et spørgsmål om definitionsretten til at beskrive den relation, altså hvilken rolle- og ansvarsfordeling, som er mellem forældre og lærer, og i forlængelse af den spørgsmålet om, hvorvidt ansvar er noget der gives eller tages?

Afslutningsvist vil vi vende tilbage til vores ærinde, som har været at bidrage med et historisk blik på den udvikling, som vi mener er grundlaget for skole-hjem-samarbejdet. I analysen har vi set på, hvordan etableringen af samarbejdet er blevet til som et anliggende, der kan betegnes som selvfølgeliggjort, sløret og som indeholdende problematiseringer af, hvad det vil sige at være god forælder og leve op til ansvaret i samarbejdet med skolen. Etableringen af samarbejdet skaber muligheder for normalitetsvurderinger og kategoriseringer af forældrene og efterlader en sløret rolle- og ansvarsfordeling i samarbejdet. Samarbejdet er således ikke et neutralt felt, men i forlængelse af vores anvendte Foucault-blik kan det siges at rumme magtpositioner, hvor selve samarbejdet er til forhandling, og hvor ansvaret og magten mellem parterne kan fremstå sløret og dobbeltydigt. Der er noget på spil, hvor både skolens og hjemmets position er til forhandling, hvor lærernes rolle på den ene side er konstitueret i en vis selvfølgelighed, gennem etableringen af professionen, men hvor de samtidig må vide, at den professionelle selvfølgelighed kan udfordres af forælderen. Det efterlader en forståelse af forældre-lærer-samarbejdet som noget, der kan ses som dynamisk, men også som et sløret anliggende, der rummer større udfordringer end tidligere.



Referenser

- Andersen, A.-L.B. (2019). Et forældreperspektiv på MentorDanmark: fortællinger om forældres brug af lektiehjælp. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 19-25.
- Akselvoll, M.Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering*. Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi i et klasseperspektiv. Roskilde Universitet.
- Bach, D. (2015). *Overskudsfamilier. Om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland*. Aarhus Universitetsforlag
- Bach, D., Kjær, B., & Dannesboe, K.I. (2018). Pædagoger som forældrevejledere. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 2(2), 32-47.
- Bengtsson, T.T., & Jakobsen, T.B. (2009). *Institutionsanbringelse af unge i Norden. En komparativ undersøgelse af lovgrundlag, institutionsformer og udviklingstendenser*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Dannesboe, K.I., Palludan, C., Kryger, N., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer* (Asterisk 7). Aarhus Universitetsforlag.
- Ebsen, F. (2006). *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Foucault, M. (1983). Nietzsche – Genealogien, Historien. I: Olesen, S.G. (red.), *Epistemologi*. Rhodos.
- Foucault, M. (1985). *The History of Sexuality*, Vol. 2, The Use of Pleasure. Penguin.
- Foucault, M. (1997). Politics, Polemics, and Problematizations. I: Rabinow, P. (red.), *The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984*, Vol. I, Ethics: subjectivity and truth. Allen Lane.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf*. Det lille forlag.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. I: Dreyfus, H.L., & Rabinow, P., *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. University of Chicago Press.
- Fransen, P., Kragh, J.V., Rasmussen, J.K., & Jensen, S.G. (2015). Arkivfortegnelse: socialforsorgens arkiver om anbragte og indlagte i perioden 1933-1980. I: *Anbragt i Historien*. Socialstyrelsen og Svendborg Museum.
- Graversen-udvalget (1990). Betænkning om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge. I: *Betænkning nr. 1212 1990* (Kapitel 4). Udgivet af udvalget om de retlige rammer for indsatsen over for børn og unge. Det juridiske laboratorium ved Københavns Universitet.
- Grumløse, S.P. (2018). *Den gode barndom*. Hans Reitzels Forlag.
- Hamre, B. (2014). Specialundervisningen – et dilemma mellem forvaltning af potentialitet og krav om inklusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 51(3), 122-141.
- Jensen, A. (1928). Ændringer i Børneværnslovgivningen. Nogle Bemærkninger i Anledning af de fremkomne Indlæg. *Børnesagens Tidende*, 23, 11-14.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Krab, I., Dannesboe, K.I., Kryger, N., Akselvoll, M.Ø., Øster, B., & Secher-Schmidt, M.C. (2015). Redaktionel indledning. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift: Institution og familie*, 4/ december.
- Kryger, N. (2008). Fra dialogspil til forældrekontrakt. Semantisk analyse af retorikker om skole- hjem-samarbejde i policy tekster i perioden 1991-2007. I: Kryger, N., Ravn, B., Palludan C., & Winther, I.W. *Midtvejsrapport: Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølgelighed – en multi-sided etnografisk afdækning* (s. 45-86). Enheden for Børn og Unge Forskning. Institut for Pædagogisk Antropologi. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

- Moos, L. (2014). Educational governance in Denmark. *Leadership and policy in schools*, 13(4), 424-443.
- Moos, L., Krejsler, J., & Kofod, K.K. (2007). *Meninger i ledelse – succesfuld skoleledelse mellem visioner og selvedelse*. Dafolo.
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I: Danneboe, K.I., Palludan, C., Kryger, N., & Ravn, B. (red.), *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer* (Asterisk 7). Aarhus Universitetsforlag.
- Petersen, J., Petersen, K., & Christiansen, N.F. (2011). *Dansk Velfærdshistorie: Velfærdsstaten i støbeskeen* (Bind 3). Syddansk Universitetsforlag.
- Ravn, B. (2008). Rationaler bag skole-hjem-samarbejdet. I: Kryger, N., Ravn, B., Palludan, C., & Wentzel, I.W. *Midtvejsrapport: Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølge – en multi-sited etnografisk afdækning* (s. 13-44). Enheden for Børn og Unge Forskning. Institut for Pædagogisk Antropologi. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.
- Øland, T. (2007). *Grænser for progressive pædagogikformer: Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Københavns Universitet: Grafisk.

Inddragelse, modstand og forhandling i skole-hjem-samtalen

Stine Helms, adjunkt, Ph.d.,
Professionshøjskolen Absalon, stch@pha.dk

Resume

Denne artikel handler om forældres og elevers muligheder for at inddrage egne perspektiver, forhandle og udfordre lærernes beskrivelser og vurderinger under skole-hjem-samtalerne. I artiklen vises det, hvordan højtpræsterende elever og deres forældres modstand i langt højere grad genkendes og imødekommes, end dette er tilfældet for lavtpræsterende elever og deres forældre, hvis modstand eller forsøg på forhandlinger ofte negligeres. Dette sætter markant forskellige betingelser op for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever og deres forældre i forhold til reelt at blive inddraget i skole-hjem-samarbejdet.

Nøgleord: skole-hjem-samtale, folkeskolen, forhandling, inddragelse, ulighed.

Abstract

This article is about parents and students' opportunities to include their own perspectives, negotiate and challenge the teachers' descriptions and assessments during the parent teacher conferences. The article shows how high-achieving students and their parents' resistance are much more recognized and accepted than it is for the low-achieving students and their parents, whose resistance or attempt at negotiation often is neglected. This sets up significantly different conditions for respectively the high- and low-achieving students and their parents in relation to actually being included in the home-school cooperation.

Keywords: parent-teacher conference, public school, negotiation, inclusion, inequality.

Indledning

I 1974 formaliseredes det i folkeskolens formålsparagraf, at skolen er forpligtet til at samarbejde med alle forældre (Ravn, 2011, s. 28), og siden 1970'erne er et godt samarbejde mellem skole og hjem søgt intensiveret fra såvel politisk som pædagogisk hold. Gennem årene er politiske kampagner og pædagogiske tiltag sat i værk for at styrke skole-hjem-samarbejdet, og blandt de mest udbredte tiltag kan nævnes de årlige forældremøder og skole-hjem-samtaler, udviklingen af ForældreIntra (nu AULA), indførelsen af elevplaner, skolebe-

styrelsessarbejde samt konceptet om kontaktforældre (Dannesboe et al., 2012, s. 9; Akselvoll, 2016). Der har været en stigende opmærksomhed på at se forældrene som en ressource for skolens arbejde med den enkelte elev, og over de senere år betones det både i forskningen (se fx Desforges & Abouchaar, 2003; Nordahl, 2008) og i skolepolitikken, hvor stor en betydning forældrenes inddragelse i skolen har for elevens skolegang (Akselvoll, 2016). Børne- og undervisningsministeriet (2020) skriver bl.a. følgende:

Forældrenes engagement og indflydelse betyder meget for, at skoledagen bliver god og lærerig for eleverne.

Et godt skole-hjem-samarbejde er med til at skabe gode betingelser for den enkelte elevs læring og trivsel og for undervisningsmiljøet i klassen. I et godt skole-hjem-samarbejde bliver forældrene inddraget i skolen. (Børne- og undervisningsministeriet, 2020)

Skole-hjem-samtalen, der udgør et af de mest centrale tiltag i forhold til at styrke samarbejdet mellem skole og hjem, afholdes på størstedelen af landets skoler en til to gange årligt. Som oftest deltager to af elevens lærere – typisk dansk- og matematiklæreren, elevens forældre og ofte også eleven selv. Skole-hjem-samtalen er således et af de 'steder', hvor forældrene har mulighed for at vise deres engagement i skolen, og hvor skolen omvendt har mulighed for at inddrage forældrene. Det spørgsmål, jeg ønsker at stille i denne artikel, er dog, i hvilket omfang forældre og også elever *reelt* inddrages i skole-hjem-samarbejdet – med skole-hjem-samtalen som fokus. Dette spørgsmål udspringer af såvel mere kritisk forskning omkring skole-hjem-samtaler som af min ph.d.-afhandling (Helms, 2017), hvis empiriske materiale danner grundlag for denne artikel. I det følgende vil jeg som afsæt for artiklens tema skitsere dele af den hidtidige danske forskning omkring skole-hjem-samarbejde.

Forskningsfeltet

Et centralt fund i forskningen er, at forældre har forskellige muligheder for at deltage og involvere sig i deres børns skolegang, herunder i skole-hjem-samtalen. Flere tidligere studier tager afsæt i Bourdieus kapitalbegreb og betoner, hvordan forældre har forskellige forudsætninger for involvering og inddragelse afhængigt af deres uddannelsesniveau og graden af kulturel kapital (fx Aarseth, 2014; Akselvoll, 2016; Kryger, 2012; Palludan, 2012).



Akselvoll (2016) viser for eksempel, at forældre med en høj uddannelses- og kulturel kapital har større mulighed for at være aktive deltagere i skole-hjem-samtalen end forældre med et lavere uddannelsesniveau og en lavere grad af kulturel kapital. Således har førstnævnte gruppe lettere ved at afkode og navigere i de uskrevne 'regler' for passende deltagelse, der kendetegner skole-hjem-samtalen, hvilket betyder, at de ofte er mere aktive i samtalen, mens sidstnævnte gruppe ofte er mere passive (Akselvoll, 2016, s. 141-143). At der netop eksisterer nogle særlige koder for, hvordan forældre forventes at agere under skole-hjem-samtalen, er et andet centralt fund i forskningen. Knudsen (2010) taler om en særlig opbakningsdiskurs som en forventning til forældrene om at støtte op om det, skolen gør, hvorfor det under samtalen forventes, at forældrene tager positivt imod lærernes meddelelser og ikke stiller for mange kritiske spørgsmål. Samtidig taler Knudsen om en særlig ansvarsdiskurs, hvor det forventes, at forældrene også tager ansvar for at afhjælpe eventuelle problemer omkring eleven (Knudsen, 2010, s. 140; se også Ravn, 2011; Kryger, 2015). Dannesboe (2012) betegner fordringen om som forælder at udvise tillid til lærerne og tage ansvar for skolens forventninger, som det at levere et 'passende engagement' (Dannesboe, 2012, s. 103). Knudsen (2010) fremhæver videre, hvordan elevs og forældres muligheder for at udøve modstand mod lærerne begrænses af de muligheder for deltagelse, som tilbydes og accepteres under skole-hjem-samtalen (Knudsen, 2010, s. 127). Vælger elev og forældre at udøve modstand, vil dette således ofte blive anset som et upassende brud på forventningerne om at bakke op og påtage sig ansvaret for lærernes henstillinger til områder, hvor eleven bør forbedre sig (Knudsen, 2010, s. 131-133). Akselvoll (2016) viser i relation hertil, hvordan såvel de kapitalstærke som de mindre kapitalstærke forældre er meget optagede af at gøre et godt indtryk på lærerne og undgå at italesætte eventuel kritik (Akselvoll, 2016, s. 142).

Artiklens ærinde og bidrag

Et centralt fokus i den kritiske forskning omkring skole-hjem-samtaler og -samarbejde er et ulige magtforhold mellem skole og hjem. Skolen har retten til at beskrive eleven og ansvarliggøre forældrene for elevens læring og trivsel, mens elev og forældre forventes at indgå i samarbejdet som lyttende, opbyggende og forpligtede til at arbejde med de forhold, lærerne finder nødvendige. Spørgsmålet er dog, om og hvordan dette ulige magtforhold påvirker den ønskede inddragelse og involvering af forældre i skolen.

I en opsamling af erfaringer om det gode skole-hjem-samarbejde udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (2012) fremhæves følgende:

Når læreren tilrettelægger og fastlægger fokus for skole-hjem-samtalen, risikerer den let at bære præg af envejskommunikation. Det er vigtigt, at forældrenes holdninger og perspektiver indgår i samtalen, og at samtalen giver tid og plads til spørgsmål fra forældrene. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012, s. 47)

Vigtigheden af som forælder at få plads til at inddrage egne holdninger, perspektiver og ikke mindst at kunne give udtryk for eventuel modstand eller kritik, fremhæves ligeledes af Knudsen, i Magasinet Skolebørn:

Skolen har stadig retten til at beskrive eleven, som det for eksempel sker til skole-hjem-samtalerne, men hvis forældrene skal tage ansvar, må de også have ret til at udfordre lærerens beskrivelse af deres barn. Den udfordring har skolerne stadig ikke løst. (Magasinet Skolebørn, 2017)

Fokus for denne artikel er, i lighed med Akselvoll (2016), at sætte fokus på, hvordan forældre og elever inden for det ulige magtforhold tilbydes forskellige deltagelsesmuligheder under samtalerne. Som et bidrag til den hidtidige forskning går jeg med afsæt i Basil Bernsteins teoriapparat dybere ned i selve samtalerne og udfolder, hvilke mekanismer der ligger bag den ulige magtfordeling, samt hvordan disse konkret kommer til udtryk. Med mit særlige fokus på de hhv. højt- og lavtpræsterende elevers samtaler bidrager artiklen tillige ved, i modsætning til flere af de tidligere studier (fx Akselvoll, 2016; Dannesboe, 2012; Knudsen, 2010), at vise, hvordan der under samtalerne i varierende grad udøves modstand, kritik eller forhandling af lærernes vurderinger. Og i forlængelse heraf, at lærernes måde at forholde sig til disse forsøg på er markant forskellig, alt efter om eleverne af lærerne er kategoriseret som fagligt højt- eller lavtpræsterende. I relation hertil bidrager artiklen til praksisfeltet ved at rejse spørgsmålet om, hvorvidt der kan etableres et rum i samtalerne, hvor 'passende engagement' ikke kun handler om at bakke op om skolen og lærernes vurderinger – og hermed undgå at rette for megen kritik, men også er forenelig med forhandling og udfordring fra elever og forældres side.

Med afsæt i ovenstående lyder artiklens forskningsspørgsmål som følger:



Hvilke muligheder har forældre til hhv. fagligt højt- og lavtpræsterende elever og eleverne selv for at forhandle og udfordre lærernes vurderinger, og hvilke betydninger har disse muligheder for forskellige elevers og forældres reelle inddragelse ved skole-hjem-samtalerne?

Magt og kontrol

Artiklens analyseledende begreber tager som nævnt afsæt i Bernsteins uddannelsessociologi med særligt fokus på begreberne klassifikation og rammesætning samt begrebsparret stemme og meddelelse (Bernstein, 1998; 2000; 2001). Disse begreber gør det muligt at studere kommunikation i pædagogiske praksisser med et særligt fokus på magt- og kontrolrelationer (se også Chouliaraki, 2001), hvorfor de er relevante i forhold til analysen af muligheden for at udfordre og forhandle i skole-hjem-samtalen. Herudover tager jeg afsæt i Bernsteins definition af det, han betegner som hhv. præstations- og kompetencemodellen. Disse modeller knytter sig til, hvilke kriterier der vægtes i evalueringen af eleverne. Hvor der i præstationsmodellen lægges overvejende vægt på elevens ydre produkter som fx deres opgaveafleveringer, testresultater og karakterer og dermed på elevernes faglige præstationer, lægges der i kompetencemodellen vægt på det, Bernstein kalder elevernes 'indre' dispositioner. Her er der fokus på elevernes personlige kompetencer som fx deres motivatoriske, følelsesmæssige og sproglige kompetencer (Bernstein, 1998; 2001, s. 100-102). I henhold til artiklens ærinde anvendes de præstations- og kompetenceorienterede kriterier til at få greb om de mekanismer, der er medvirkende til at skabe ulighed i skole-hjem-samtalerne.

Som udtryk for magtrelationerne i en pædagogisk praksis anvender Bernstein begrebet klassifikation som det, der etablerer grænser mellem forskellige kategorier som fx elev, lærer og forælder (Bernstein, 2001, s. 72). I artiklens analyser anvender jeg klassifikationsbegrebet til både at studere kommunikationen samt i min skelnen mellem højt- og lavtpræsterende elever. I lighed med Bernstein ligger min interesse ikke i at definere, hvad der kendetegner bestemte kategorier, om end det kan diskuteres, om jeg med klassifikationen mellem højt- og lavtpræsterende elever er med til at reproducere forståelsen af eleverne som værende enten fagligt dygtige eller mindre dygtige. Væsentligt er det dog at understrege, at jeg med anvendelsen af denne skelnen ikke henviser til faglig dygtighed som en essentialistisk størrelse og således til noget, som eleverne enten besidder eller ikke besidder, men derimod til, at

elever i højere eller mindre grad formår at leve op til de koder for dygtighed, der eksisterer i skolen (se også Helms, 2017, s. 277). Mens magten kommer til udtryk i klassifikationer mellem kategorier, kommer kontrollen til udtryk i det, Bernstein betegner som rammesætningen, som helt grundlæggende handler om, *hvem* der kontrollerer *hvad*. I studiet af kommunikation i en pædagogisk praksis refererer rammesætningen således til den kontrol, der udøves i forhold til:

- Udvælgelsen af det, der kommunikeres
- Kommunikationens rækkefølge
- Kommunikationens tempo samt
- Kriterierne for, hvad der regnes for hhv. legitim og illegitim kommunikation (Bernstein, 2001, s. 80).

Såvel klassifikationen som rammesætningen kan være enten stærk eller svag. Ved en stærk klassifikation er der tale om skarp adskillelse mellem kategorierne, mens en svag klassifikation omvendt er karakteriseret ved mere utydelige grænser mellem kategorier. I relation til studiet af skole-hjem-samtalen vil en stærk klassifikation således betyde en skarp adskillelse mellem kategorierne lærer, elev og forælder, mens en svag klassifikation omvendt vil medføre mere flydende grænser mellem disse kategorier. En stærk rammesætning er kendetegnet ved en eksplicit regulering af kommunikationen, hvor det er læreren, der regulerer udvælgelsen, rækkefølgen, tempoet og kriterierne, herunder hvilke indlæg der regnes som hhv. legitime og illegitime. Ved en svag rammesætning vil elever og forældre omvendt have mere kontrol med de forskellige dele af rammesætningen og vil dermed i højere grad være med til at sætte dagsordenen for den legitime kommunikation (Bernstein, 2001).

Væsentligt i Bernsteins forståelse af forholdet mellem klassifikation og rammesætning er det dialektiske samspil mellem det, han betegner som 'stemme' og meddelelse (Bernstein, 2000, s. 204). Begrebet stemme henviser til deltagerens positioner i den pædagogiske relation – positioner, der kan være mere eller mindre definitive, afhængig af klassifikationens styrke. Magten kommer således til udtryk i nogle klassifikationsprincipper, som giver os hver vores særlige positioner eller stemmer – eksempelvis som lærer eller elev. Mens klassifikationsprincipperne tildeler os hver vores stemme, er det kontrollens manifestation i rammesætningen, der sætter betingelserne for at levere legitime meddelelser. Er rammesætningen stærk, er kontrollen over, hvad der regnes som hhv. legitime og illegitime meddelelser, tilsva-



rende stærk, mens der ved en svag rammesætning er videre grænser for, hvordan man kan meddele sig (Ahrenkiel, 2004, s. 96-97).

Metodisk afsæt

Metodologisk henter jeg inspiration i den kritiske etnografi, hvori der ligger en ambition om at adressere uretfærdigheder inden for bestemte 'levede' domæner (Madison, 2012). Ambitionen herom består bl.a. i at afdække det, der ikke er umiddelbart synligt for os, at forstyrre det, der *er*, og hermed at belyse det, der tages for givet, ved at gøre underliggende magt- og kontrolforhold synlige (Madison, 2012, s. 5). Inspirationen fra den kritiske etnografi ligger således i tråd med mit valg af Bernstein, som deler opfattelsen af, at der eksisterer magt- og kontrolformer, der ikke er umiddelbart synlige, som kan være med til at gøre bestemte grupper af individer ugunstigt stillede. Det er således min ambition gennem analysen af, hvordan magt og kontrol udmønter sig i bestemte kommunikationsprincipper under skole-hjem-samtalerne, at skabe kritisk opmærksomhed omkring, hvordan disse principper kan sætte nogle forældre og elever i en ugunstig position (se også Helms, 2017, s. 122).

Artiklens analyser tager afsæt i observationer af 20 skole-hjem-samtaler, som udgjorde en del af min dataproduktion i forbindelse med min ph.d.-afhandling (Helms, 2017). Observationerne blev foretaget i hhv. en 8. og en 9. klasse på to 'almindelige' skoler på Sjælland, der begge rekrutterede bredt i forhold til elevernes faglige niveauer. I ønsket om at undersøge, om samtalerne udfoldede sig forskelligt, alt efter hvordan lærerne opfattede elevernes faglige niveau, udvalgte samtalerne på baggrund af lærernes kategoriseringer heraf, såvel som på baggrund af, hvilke forældre og elever, der samtykkede til min tilstedeværelse. Efter aftale med elever, forældre og lærere båndoptog jeg samtalerne med en lille diktafon placeret midt på samtalebordet.

De følgende analyser tager afsæt i fire skole-hjem-samtaler med eleverne Tilde og Mikkel, der begge vurderes som fagligt lavtpræsterende, samt Malthe og Lisa,¹ der begge er vurderet som fagligt højtpræsterende. I udvælgelsen af de fire samtaler har jeg lagt vægt på, at disse er eksemplariske for de mekanismer, der gør sig gældende for hhv. de højt- og lavtpræsterende elevers samtaler, og for netop at illustrere forskellene på disse er analysen

1 Såvel elev-, lærer- og skolenavne er fiktive.

opdelt i to dele, hvor første del omhandler samtalerne med de lavtpræsterende elever og anden del de højtpræsterende elever.

Analysedel 1: De lavtpræsterende elever

På begge skoler er skole-hjem-samtalerne relativt stærkt rammesat. Der er afsat 15 minutter pr. elev, og samtalerne er i udgangspunktet kendetegnet ved, at det er lærerne, der har kontrollen over kommunikationen og hermed for udvælgelsen og rækkefølgen af det, der skal tales om. Et gennemgående mønster i de lavtpræsterende elevers samtaler er, at disse i høj grad handler om, hvordan eleven bør ændre adfærd og tilgang til skolearbejdet.

At skulle ændre sin adfærd

Tilde går i 8. klasse, og til samtalen deltager hun selv, hendes mor, matematiklæreren Solveig samt fysiklæreren Bente. Tilde har tidligere gået på en anden skole og startede på Strandvigskolen for et år siden. Samtalen indledes af Solveig, der tager fat i, at Tilde synes, at matematik er meget svært, og at hun har en del faglige 'huller' i faget. Solveig understreger, at hun nok skal hjælpe Tilde, men samtalen drejes hurtigt over på, hvordan Tilde kan forbedre sin adfærd i undervisningen.

Solveig: En ting, jeg rigtig godt kunne tænke mig, det var, at du havde lidt mere fokus. Og jeg ved godt, når ting er svære, så bliver det lidt nemt at falde fra og ikke lige få tingene op og ikke lige gå i gang, og ikke lige spørge. Men hvis du lover mig, at du finder dine ting lidt hurtigt frem og går i krig og ikke småsnakker, så kan jeg lære dig meget, meget mere (...).

Som det fremgår, savner Solveig, at Tilde er mere fokuseret og aktiv i timerne i stedet for at 'falde fra' og småsnakke. Henstillingen til, at Tilde bliver mere fokuseret og snakker mindre i timerne, understreges ligeledes af fysiklæreren Bente, og det, at Tilde må ændre sin adfærd, er således et gennemgående tema i samtalen.

I Mikkels samtale går flere af de samme mønstre igen som hos Tilde. Mikkel går i 9. klasse på Dyssehøjskolen, og da han snart skal gå ud af folkeskolen, handler hans samtale overvejende om, hvad han skal fremadrettet. Ved samtalen deltager han selv, begge hans forældre, dansklæreren Ruth og matematiklæreren Ole. Mikkel har et stort ønske om at gå direkte i gymna-



siet efter 9. klasse, og samtalen indledes med, at Ruth spørger til Mikkel's planer efter 9., hvortil han svarer, at han regner med at gå i gymnasiet.

Ruth: (...) Så er det, jeg nu skal sige, for nu har vi jo ikke lige vidst, hvad du ville. At vi skal sige, at som det ser ud nu, så er det ikke lige det, vi vil anbefale dig i første omgang.

Ole: Det ser ud som om, der mangler lidt mundtlighed.

Akselvoll (2016) fremhæver, hvordan samtalerne med de elever, der har faglige eller sociale udfordringer, ofte centrerer omkring elevens 'mangler' og i forlængelse heraf, hvad elev og forældre skal gøre for at rette op på disse mangler (Akselvoll, 2016, s. 143-144). I mit studie var det dog et gennemgående mønster i de lavtpræsterende elevs samtaler, at det faktisk udelukkende var eleverne, der opfordredes til at ændre deres adfærd. På intet tidspunkt blev muligheden for, hvordan forældrene eller lærerne selv kunne støtte op om elevens faglige udvikling eller tilgang til undervisningen, drøftet. Med udgangspunkt i Bernsteins perspektiv på kriterierne for evalueringen, synes en forklaring på det stærke fokus på de lavtpræsterende elevs adfærd at hænge sammen med en særlig sammenfletning af de præstations- og kompetenceorienterede kriterier. Således træder der hos lærerne en forståelse frem af, at elevernes indre dispositioner eller kompetencer er en *forudsætning* for at præstere godt fagligt, eller sagt med andre ord, at den 'rette' adfærd ses som forudsætning for at opnå de tilstrækkelige færdigheder. Elevernes adfærd anses herved som både *forklaringen og løsningen* på deres faglige niveau. Det er, fordi Tilde ikke er engageret og aktiv nok i timerne, at hendes faglige niveau er for lavt, og det er, fordi Mikkel ikke er tilstrækkeligt mundtligt aktiv, at han ifølge lærerne bør vente med at gå i gymnasiet (se evt. Helms, 2017, s. 157).

Der er ikke noget nyt i, at lærere tillægger elevs adfærd i undervisningen betydning for deres faglige præstationer. Det, der er interessant, er dog, hvordan den stærke betoning af elevernes adfærd får afgørende betydning for de lavtpræsterende elevs og deres forældres muligheder for at udøve modstand og forhandle lærernes vurderinger under samtalen. Således synes forståelsen af elevernes adfærd som både forklaring og løsning på deres faglige præstationer at medføre en stærk individualisering, hvor det at udvise tilstrækkelig aktivitet, deltagelse og engagement i undervisningen bliver et spørgsmål om, som elev, at *ville*. At udvise de 'rette' indre dispositioner synes at træde frem som et individuelt anliggende, som noget

'iboende', den enkelte elev kan finde frem fra sit indre, hvis viljen hertil blot er til stede (Helms, 2017, s. 186). I det følgende vil jeg illustrere, hvordan individualiseringen netop synes at spille ind på mulighederne for at forhandle vurderingerne i skole-hjem-samtalerne.

Illegitime meddelelser

Akselvoll (2016) peger på, hvordan forældre til elever med faglige og/eller sociale udfordringer ofte forholder sig overvejende passivt ved skole-hjem-samtalen. Om end der også i mit materiale kan spores en tendens hertil, er der dog flere af de lavtpræsterende elevers forældre, der forsøger at udøve en form for modstand. Tildes mor forholder sig overvejende passivt, men lidt inde i samtalen forsøger hun at forklare, hvorfor Tilde har nogle vanskeligheder i matematik.

Tildes mor: Et af hullerne har at gøre med et skiftende antal matematiklærere på den forrige skole. 6 stykker eller sådan noget.

Solveig: Hold da op, det var mange!

Tildes mor: Det er rigtigt mange! Og alle regner lidt på forskellig måde.

Solveig: Man gør tingene forskelligt. Sådan er det altid, når man skifter lærer. Så giver det et eller andet knæk. Men vi skal have dig til at rykke. (...) Så vær på og sig: 'Nu skal jeg lære det her.' (...) Så vær på og sig: 'Huit! Bøgerne frem. Fuit! Fokus! Luk af for de andre!'

Selvom Solveig anerkender, at det kan være problematisk at skifte lærere, vender hun igen hurtigt fokus mod Tildes fremadrettede læring med en tilkendegivelse af, at det vigtigste er, at hun holder fokus i undervisningen og anstrenger sig mere for at 'være på'. Samme opfordringer får hun også af Bente, da både Tilde og hendes mor forsøger at forklare, at den tidligere lærer stoppede pludseligt, og Tilde derfor ikke havde fysik i et halvt år.

Bente: Men prøv at hør her. Der er rigtig mange ting, der kan have gået galt, ikke også? Og jeg siger bare, at du skal hænge på nu, for så... til næste år. Alle de forsøg, vi også laver til næste år. Det er jo så også nogle af dem, man kan bruge til eksamen, ikke?

Til dels anerkendes det igen, at Tilde kan have haft nogle uheldige oplevelser med de tidligere lærere, men alligevel formår Tildes og hendes mors medde-



lelser ikke umiddelbart at rykke ved de eksisterende magt- og kontrolrelationer. Da Tilde allerede er tildelt en stemme som en elev, der ikke leverer en fuldt ud legitim adfærd, kan hun og moren altså ikke bortforklare det faglige niveau med henvisning til nogle tidligere lærere. Den stærke sammenfletning af de præstations- og kompetenceorienterede kriterier og den heraf følgende individualisering får således den betydning, at det er Tilde, der så at sige må arbejde med sig selv. Solveig og Bente 'ved' allerede godt, at det er Tildes manglende deltagelse, motivation og koncentration, der bremser hendes faglige udvikling, og ikke (kun) de tidligere lærere, hvorfor Tildes og hendes mors meddelelser ikke anses som helt legitime (Helms, 2017, s. 212).

Også i Mikkels samtale træder det frem, hvordan forståelsen hos lærerne er, at det er Mikkkel selv, der må ændre sin tilgang til undervisningen. I samtalen forholder Mikkkel og hans mor sig primært passive, mens hans far er mere aktiv i samtalen. Da begge lærere giver udtryk for, at de ikke vil anbefale Mikkkel at gå direkte i gymnasiet, men i stedet tage 10. klasse først, dels fordi han har fået 02 i fysik, og dels på grund af manglende mundtlig deltagelse i timerne, forsøger Mikkkel dog et par enkelte gange at udøve en form for modstand. Først tilkendegiver han, at han oplever 10. klasse som et 'spildår', og senere påpeger han, at han godt tror, han kan klare at have fysik på C-niveau i gymnasiet, som det kræves. Mikkels forsøg på modstand godtages dog ikke, og Ole henviser igen til Mikkels karakterer.

Ole: Men det er vigtigt så, at du har nogle stærke fag ud over, ikke? Og man kan se på engelsk og tysk: 4. Jamen, der følger du jo med på det her niveau, rimeligt, men ikke prangende, kan man sige. Det er ikke sådan, så du brillerer i fagene, tror jeg.

I et forsøg på at bakke Mikkkel op, forsøger hans far at forhandle lærernes vurdering

Mikkels far: (...) altså jeg kan godt se, at det er selvfølgelig smadder ærgerligt at komme over og så knække nakken, fordi det er for svært. Omvendt synes jeg også, at det er smadder ærgerligt, hvis det er det, man gerne vil. Og Mikkkel har hele tiden givet udtryk for, at han ikke vil i 10., for så står man så... hvad skal man så, ikke?

Selvom faren anerkender lærernes vurdering ved at tilkendegive, at det selvfølgelig er uhensigtsmæssigt, hvis Mikkkel 'knækker nakken' på gym-

nasiet, forsøger han dog at appellere til lærernes forståelse for Mikkels store ønske om at komme direkte i gymnasiet. Mikkels far forsøger flere gange gennem samtalen at åbne op for, at Mikkel jo stadig har resten af 9. klasse til at 'give den en skalle', og betone, at han er indstillet herpå, men på trods af disse forsøg er det fast besluttet af de to lærere, at de vil anbefale Mikkel at gå i 10. klasse først. Flere gange understreger lærerne dog, at det ikke er deres beslutning, og at de blot vejleder Mikkel og hans forældre.

Ruth: *Nej, nej, men det er heller ikke... Vi er ikke dem, der bestemmer, vi vejleder bare.*

Mikkels far: *Nej, nej, men jeg synes også... jamen det er jo....*

Ruth: *Og vi vejleder ud fra, hvad vi ved, ikke?*

Ole: *Det er jo noget, I sådan set selv bestemmer.*

Mikkels far: *Ja.*

Ole: *Og man kan bare sige... havde du været min søn, så ville jeg sige, at du skal tage 10., og så skal du i øvrigt ikke være ked af det. Tværtimod skal du være glad for det.*

Til trods for lærernes betoning af, at det ikke er dem, der bestemmer, er det ikke muligt for Mikkel og hans far at forhandle vurderingen og rykke ved magtrelationerne i samtalen. Ruths understregning af, at lærerne vejleder ud fra det, de *ved* om Mikkel, synes derimod at cementere de to læreres autoritet til at foretage en velovervejet vurdering af hans fremtidsmuligheder, og Mikkels far responderer også nærmest undskyldende og ender til sidst i samtalen med at samtykke og opgive at forhandle yderligere. Med afsæt i Bernsteins klassifikationsbegreb træder det tydeligt frem, at samtalen er kendetegnet ved en stærk klassifikation mellem læreren, der besidder den professionelle viden om Mikkel, på den ene side og forælderen, der ikke er professionel og således ikke helt kan vurdere sønnens faglige niveau på den anden. Interessant er det dog at bemærke, hvordan Ole til trods for den stærke klassifikation mellem elev, lærer og forælder samtidig overskrider klassifikationen mellem lærer og forælder. Med bemærkningen '*havde du været min søn, så ville jeg sige, at du skal tage 10.*' overtager Ole nærmest forældrerollen og fungerer hermed opdragende over for Mikkels far med en underliggende betoning af, at det er det, han som far bør råde Mikkel til.

Tildes og Mikkels samtaler er begge kendetegnet ved en stærk klassifikation og rammesætning, hvor det helt overvejende er lærerne, der besidder kontrollen med kommunikationen. Det er lærerne, der udvælger, hvad der



skal tales om, rækkefølgen af det, der skal tales om, og hvor længe, samt dem, der afgør, hvorvidt elever og forældres indlæg i samtalen regnes som legitime eller ej (jf. Bernstein, 1990, s. 37). For her at vende tilbage til Bernsteins begreber 'stemme' og 'meddelelse' er det stemmen, der sætter grænsen for, hvilke meddelelser der anses som hhv. legitime og illegitime, men samtidig kan meddelelsen også virke tilbage på stemmen, hvilket betyder, at vores måder at kommunikere på også kan være med til at udfordre og forhandle de eksisterende magtrelationer (Ahrenkiel, 2004, s. 96-97). Analyserne af de to samtaler peger dog på, at stemmen som fagligt lavtpræsterende, qua den stærke klassifikation, er så definitiv, at mulighederne for som elev og forældre at forhandle eller sætte spørgsmålstejn ved lærernes vurderinger er stærkt begrænsede. Selvom forældrene flere gange forsøger at forklare sig og appellere til alternative fortællinger om deres barn, lukkes disse forsøg på forhandling hurtigt ned. Når det at være fagligt lavtpræsterende i høj grad forbindes med elevernes adfærd og en heraf følgende fordring om at ændre denne, anses det således for illegitime meddelelser at 'skyde skylden' på tidligere lærere eller at sætte spørgsmålstejn ved lærernes vurdering af, at 10. klasse er det rette valg for Mikkel. Det, at elevernes adfærd individualiseres og betragtes som et spørgsmål om, som elev, at *ville* være mere fokuseret, mundtligt aktiv og engageret i undervisningen, medfører dog ikke blot, at de lavtpræsterende elevs og deres forældres meddelelser regnes for illegitime. Det medfører også, at undervisningens og lærerens betydning for de to elevs deltagelsesmuligheder i undervisningen udgrænses. Således spørges hverken Tilde, Mikkel eller deres forældre på noget tidspunkt ind til, hvordan de oplever det at gå i klassen, undervisningen eller andre forhold, der kan have betydning for de to elevs tilgang til undervisningen.

I den følgende analysedel vil jeg vende mig mod samtalerne med de højtpræsterende elever og her belyse, hvordan deres muligheder for inddragelse ser ganske anderledes ud end de lavtpræsterende elevs.

Analysedel 2: De højtpræsterende elever

Fortsæt den 'gode' adfærd

Malthe går i 9. klasse på Dyssehøjskolen, og ved samtalen deltager han selv, begge hans forældre samt Ole og Ruth. Lisa går i 8. klasse på Strandvigskolen og har som den eneste elev i det empiriske materiale valgt ikke at deltage i samtalen, hvorfor det kun er lærerne Solveig og Bente samt Lisas forældre, der deltager. I et interview med Lisa fortæller hun mig, at hun finder det

grænseoverskridende at sidde med ved samtalen, bl.a. fordi hun, med eget udtryk, finder det ubehageligt, at lærerne 'stirrer hende lige i øjnene'.

Den samme individualisering af eleverne, som vi så ved de lavtpræsterende elever, viser sig også i samtalerne med de højtpræsterende elever. En helt central forskel er dog, at disse elever i modsætning til de lavtpræsterende udviser den 'rette' vilje og indstilling til undervisningen. Dette kommer bl.a. til udtryk i lærerens indledende kommentarer til de to elever. Til Malthe siger Ruth:

Du er jo en af de elever, som... hvorom vi plejer at sige, at vi egentlig ikke rigtig ved, hvad vi skal snakke om, for vi kan jo godt snakke om andre hyggelige ting, men din faglighed fejler jo ikke noget. Og din måde at være på og det hele fejler jo heller ikke noget. Så det er kun positivt herfra. Og du har selv lidt været inde på nogle ting, hvor du siger: 'Ej, nu får jeg ikke 12 i det hele', eller sådan noget i den dur, ikke?

Solveig indleder ligeledes samtalen vedrørende Lisa med at rose hende for såvel hendes faglighed som for hendes adfærd i undervisningen

Solveig: Lisa er rigtig, rigtig dygtig til matematik. Og hun har et rigtig, rigtig godt fagligt overblik. Hun går i krig med det, hun skal, og hun følger undervisningen rigtig, rigtig fint.

Der er, i modsætning til i de lavtpræsterende elevs tilfælde, ikke umiddelbart noget, hverken Malthe eller Lisa skal ændre; de skal blot fortsætte 'den gode adfærd'. Dette afstedkommer en række mekanismer i samtalen med de højtpræsterende elever, som står i modsætning til mekanismerne i de lavtpræsterende elevs samtaler:

- Eleverne og deres forældre træder ind i samtalen med langt mere positivt ladede stemmer
- Samtalen finder sted under en svagere rammesætning
- Udvalget og rækkefølgen af indholdet for samtalen styres af lærerne såvel som elev og forældre
- Klassifikationen mellem lærer, elev og forælder er svagere og åbner op for et større spillerum for legitime meddelelser.

Når lærerne ikke har en bestemt dagsorden for, hvad eleven skal ændre, men snarere en dagsorden om, at eleven blot skal fortsætte den 'gode adfærd', løsnes der også op omkring kategorierne lærer, elev og forælder, hvilket



samtidig medfører, at rammesætningen for at levere legitime meddelelser er svagere end i de lavtpræsterendes tilfælde. Dette vil jeg udfolde i det følgende.

Læreren evalueres

Den svagere rammesætning viser sig allerede ved Ruths indledende spørgsmål til Malthes utilfredshed med ikke at have fået 12 i karakter, hvor hun åbner op for hans perspektiver. Denne åbning griber Malthe med det samme.

Malthe: Der var lige historie. Den forstod jeg ikke helt [henviser til sin historiekarakter].

Ruth, der også underviser Malthe i historie, forsøger herefter at henvise til en opgave, som Malthe tilsyneladende ikke har klaret helt til et 12-tal og svarer videre:

Ja. Men jeg ved godt, at du har ligget dér, ikke? Men altså 12 er jo også noget med, at man kan sige, ikke lige så dygtig som læreren, men næsten derhen ad, ikke?

Malthe: Der synes jeg også, at man skal skelne mellem forskellige fag. Jeg ved godt, at det kan være svært, fordi du har os i så mange fag.

Ruth: Nej, det synes jeg nu ikke. Men altså, det ved jeg godt. Den diskussion havde vi, og jeg har også sagt til dig, der er jo næste gang også, ikke?

Malthe udøver gennem passagen en eksplicit modstand mod Ruths kategorisering af ham i form af karakteren 10, og på trods af Ruths forsøg på at forklare sig fortsætter han sin modstand med en nærmest medfølelse kommentar om, at han godt ved, det kan være svært for Ruth. I modsætning til i Tildes og Mikkels samtaler kommer Malthes samtale også til at handle om, hvad Ruth skal forbedre. Hermed formår Malthe at rykke ved de eksisterende magt- og kontrolrelationer og således at bryde med klassifikationen mellem læreren, der evaluerer eleven, og eleven, der modtager evalueringen. Knudsen (2010) peger netop på, hvordan elever og forældre har stærkt begrænsede muligheder for at udøve modstand, idet der ved skole-hjem-samtalen er udstukket nogle særlige positioner, der handler om, at elev og forældre forventes at bakke op om lærernes ytringer. Dette gør sig gældende i de lavtpræsterende elevers samtaler, hvorimod disse positioner

udfolder sig anderledes for de højtpræsterende elever. På trods af at Malthe udøver en eksplicit modstand i forhold til Ruths forklaringer, bliver hans meddelelser alligevel anset som mere legitime end modstanden i Tilde og Mikkels samtaler. Dette viser sig flere steder i løbet af samtalen, bl.a. i afslutningen af denne, hvor Ruth igen åbner op for såvel Malthes som hans forældres perspektiver.

Ruth: (...) Har I noget, I vil spørge om eller vide mere om eller et eller andet, så fyr løs.

Malthe tager hurtigt ordet og udtrykker, at han er utilfreds med Ruths kommunikation omkring, hvor mange sider de har haft for i 'Det forsømte forår'. Malthe har opfattet, at de havde færre sider for, end tilfældet var, hvorefter Ruth nærmest undskyldende gør rede for, at hun har sat sidetal på lektierne for at hjælpe, idet hun oplever, at der er flere i klassen, der ikke får læst. Malthe er dog endnu ikke tilfreds med Ruths svar.

Malthe: Ja, men det er bare vores forventning, at du gerne må gøre det lidt mere klart, at på det dér tidspunkt skal vi læse det dér.

Malthes far: Det var mere det med kommunikationen med det.

Ruth: Det er det, der hedder en kommunikationsbrist, ikke?

Igen formår Malthe at bringe Ruth under evaluering og udtrykke *hans* forventninger til *hende* som lærer. Den modstand, han her udøver med opbakning fra hans far, anerkendes af Ruth, hvormed meddelelserne igen legitimeres på en helt anden måde end i de lavtpræsterendes samtaler. Således ser vi, hvordan Ruth, trods forsøg på at forklare sig, ender med at indrømme, at der har været tale om en kommunikationsbrist fra hendes side, ligesom hun med bemærkningen '*der er jo næste gang også, ikke?*' åbner op for, at karakteren kan ændres til 12 næste gang.

I Lisas samtale er det hendes mor, der formår at tage kontrollen med kommunikationen og bringe skolen og lærerne under evaluering.

I den følgende passage udtrykker Solveig et ønske om, at Lisa deltager mere mundtligt i timerne. Selvom Lisa leverer den 'rette adfærd' og helt gennemgående i samtalen mødes med ros, savner Solveig, at Lisa også bidrager mundtligt, fordi hun netop har godt styr på matematikken.



Solveig: (...) og så mundtligt skal hun mere på, for hun har så meget godt. Så der skal hun på, og jeg ved godt, at hun er måske ikke er den, der synes, det er allersjovest at sige en masse, altid.

Lisas mor: Det tror jeg nu nok. Det må jeg lige sige! Jeg tror ikke, det er fordi, hun ikke har noget at ville sige eller...

Solveig: Nej, nej, men jeg tænker måske lidt generthed.

Lisas mor: Det kunne der måske være. Og du spurgte lige her til sidst om uro, og om der stadigvæk var meget uro. Altså hun oplever det dér uro jo.

Solveig: Ja, men det er der også, altså der kan godt være noget uro en gang imellem. Men jeg vil sige, jeg synes måske ikke, det er, når jeg gennemgår. Jeg synes måske mere, det er, når jeg slipper dem løs.

Lisas mor: Jeg tænkte bare i al almindelighed. (...) Altså, det Lisa synes er sværest, det er den uro, der er her, og så er det det dér med vikartimerne. Hun synes, det er pinligt og forfærdeligt at se på, at lærerne står og siger... eller at de ikke kan styre det. Det bryder hun sig ikke om.

Solveig: Det er jo egentlig heller ikke så fedt.

Lisas mor: Nej, og hun sætter virkelig ord på det!

Lisas mor formår først at sætte spørgsmålstejn ved Solveigs vurdering af, at Lisa ikke har lyst til at sige noget i timerne, og dernæst at dreje samtalen over på den uro, Lisa oplever i klassen generelt, herunder når der er vikar. Med bemærkningen om, at lærerne ikke kan 'styre' eleverne, og hvor ubehageligt Lisa oplever dette, får moren ændret samtalen til i højere grad at handle om, at skolen og lærerne står med en udfordring – ikke Lisa. Hermed ændres rammesætningen, og det bliver Lisas mor, mere end lærerne, der styrer udvælgelsen og rækkefølgen af det, der skal tales om. Moren udøver en eksplicit modstand, der også indeholder en kritik af lærernes måde at håndtere uroen på, og som i Malthes tilfælde anerkendes denne kritik af Solveig, der understreger, at 'det jo heller ikke er så fedt'.

Opsamling og konklusion

Som skitseret indledningsvist peger såvel Danmarks Evalueringsinstitut (2012) som Knudsen (2010) på, hvordan en reel inddragelse af forældrene indebærer, at deres perspektiver, holdninger og spørgsmål får plads i skole-hjem-samtalen. Ligeledes indebærer det at skulle tage ansvar for sit barns

læring og trivsel i skolen også, at forældrene har ret til at udfordre lærerens beskrivelser (Magasinet Skolebørn, 2017).

Gennem artiklen har jeg vist, at mulighederne for inddragelse, herunder for det at forhandle og udøve modstand i samtalerne, er markant forskellige for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever og deres forældre. Mens forsøgene på forhandling hurtigt lukkes ned i de lavtpræsterende elevers tilfælde og anses som illegitime, formår de højtpræsterende elever og deres forældre, til trods for både eksplicit modstand og kritik af lærerne, at få anerkendt deres meddelelser som legitime. Mulighederne for reel inddragelse i samtalen hænger sammen med en særlig sammenfletning af de præstations- og kompetenceorienterede kriterier, som lærerne lægger til grund for evalueringen af den enkelte elev. I lærernes vurderinger fremtræder således en forståelse af, at elevernes kompetencer – dvs. deres adfærd i og tilgang til undervisningen – er både forudsætning for og forklaring på, hvordan de præsterer rent fagligt. Denne forståelse medfører videre, at de fagligt lavtpræsterende træder ind i samtalen, ikke blot med stemmen som lavtpræsterende, men også med stemmen som en elev, der bør ændre sin adfærd.

Omvendt træder de højtpræsterende ind i samtalen med stemmer som elever, der allerede leverer den 'rette adfærd', og som derfor ikke i synderlig grad skal ændre noget. De forskellige stemmer, eleverne på forhånd er tildelt, får afgørende betydning for styrken af klassifikationen og rammesætningen ved samtalen og i forlængelse heraf, hvorvidt elevers og forældres meddelelser anses for legitime eller ej. Når lærerne ikke har noget at udsætte på elevens adfærd, åbnes der i langt højere grad op for elevers og forældres perspektiver, mens forståelsen af manglende vilje hos de lavtpræsterende elever til at ændre deres adfærd medfører, at det bliver illegitimt at forsøge at (bort)forklare eller forhandle lærernes vurderinger. Samtidig med at klassifikationerne og rammesætningen som udgangspunkt er svagere i de højtpræsterende elevers samtaler, formår eleverne og forældrene også her at svække klassifikationen og rammesætningen yderligere under samtalen og herved styrke legitimiteten i deres meddelelser. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når lærerne gøres til genstand for evaluering.

Omvendt er klassifikationen og rammesætningen stærk gennem hele samtalen med de lavtpræsterende elever og deres forældre, hvis meddelelser ikke formår at udfordre de givne stemmer. Her forstærkes rammesætningen og klassifikationen derimod i løbet af samtalen. Mens individualiseringen af den lavpræsterende elev som værende den eneste, der kan skabe forbedring, består, opløses individualiseringen hos de højpræsterende ved at trække



skolen og lærerne ind som nødvendige aktører i forhold til elevens trivsel og faglige udvikling.

I relation til spørgsmålet om reel inddragelse i skole-hjem-samtalen er det således en central pointe i artiklen, at forskellige elever og forældre træder ind i samtalen med ulige stemmer, men at denne ulighed også forstærkes under selve samtalerne. Mulighederne for netop at bringe forhold frem i lyset, der kan have afgørende betydning for elevernes adfærd og tilgang til undervisningen, udgrænses således i de lavtpræsterende elevs tilfælde. Hvis skole-hjem-samarbejdet, herunder skole-hjem-samtalerne, skal være med til at øge elevernes læring og trivsel, synes det problematisk, at forhold, der kan have afgørende betydning for netop læring og trivsel, ikke får plads i forhold til de elever, der i forvejen har sværest ved at imødekomme lærernes forventninger. Ligeledes synes det problematisk, hvis samtalen lukker sig om en snæver fokusering på den lavtpræsterende elevs 'mangler' frem for at åbne sig til et fokus på de kvaliteter, kompetencer og færdigheder, eleven *har*, og hvordan disse i et samarbejde mellem lærere, elev og forældre kan bidrage til arbejdet med elevens faglige og personlige udvikling – samt ikke mindst elevens trivsel i skolen.

Med denne artikel har det været intentionen at bidrage til såvel forsknings- som praksisfeltet ved at belyse nogle af de mekanismer, der ligger bag den ulige magtfordeling, der gør sig gældende for forskellige forældre og elever i skole-hjem-samtalen, og ikke mindst, hvordan disse mekanismer kommer konkret til udtryk i samtalen. Som et nyt bidrag til den hidtidige forskning har jeg vist, hvordan det at få plads til at inddrage egne perspektiver i samtalen ikke kun handler om at levere et 'passende engagement', at bakke op om skolen og tage ansvar for elevens læring samt hermed at undgå at udøve modstand eller rette kritik (jf. tidligere studier på feltet). Dette handler i høj grad også om den stemme, eleverne i forvejen er tildelt. Således har jeg illustreret, hvordan de højtpræsterende elevs og forældres meddelelser, til trods for at disse er langt mere kritiske end de lavtpræsterendes, alligevel anses som mere legitime. For i relation hertil at vende tilbage til Knudsen (2010), synes forældres og elevs modstand, forhandlingsforsøg eller direkte kritik primært at blive opfattet som 'upassende brud', når det gælder de lavtpræsterende elever og deres forældre. Opbaknings- og ansvarsdiskursen (Knudsen, 2010) synes således overvejende at gøre sig gældende for denne gruppe elever og forældre.

Artiklens analytiske pointer udgør ligeledes et bidrag til praksisfeltet, idet der sættes fokus på vigtigheden af som lærer at lytte til og åbne op for

alle forældres og elevers perspektiver, uanset den stemme, eleverne træder ind til samtalen med. Artiklens intention er ikke at udpege lærerne som 'skyldige' i en (re)produktion af ulighed. Den måde, lærerne forholder sig til forskellige elever og deres forældre på, må afgjort forstås som indlejret i samfundsmæssige, skolepolitiske og pædagogiske diskurser, som også kan sætte sig 'bag om ryggen' på de professionelle (for uddybning se Helms, 2017, s. 261-267; 87). Derfor ser jeg det som artiklens måske vigtigste bidrag til praksisfeltet at skabe opmærksomhed omkring de ulighedssættende mekanismer, der kan gøre sig gældende i skole-hjem-samtalen, og muligvis anspore til et udviklingsarbejde blandt skolens professionelle i forhold til, hvordan der kan skabes rum for, at også de lavtpræsterende elevers og deres forældres perspektiver og eventuelle modstand bliver legitime bidrag i skole-hjem-samtalen. Et udviklingsarbejde kunne for eksempel bestå i at undersøge, om skole-hjem-samtalen som koncept kan udformes eller fornyes på måder, der øger ligheden i forældres og elevers muligheder for inddragelse, således at det også anses som 'passende engagement' at udfordre eller forhandle lærernes beskrivelser og vurderinger.

At skabe rum for modstand og udfordringer åbner, som vist i analysen, også op for, at skolen, læreren og undervisningen kan blive genstand for evaluering, men hvis vi som skole forventer, at *alle* forældre og elever skal tage ansvar, lytte og vise tillid, må skolen gøre det samme overfor *alle* forældre og elever – ellers kan vi ikke tale om et reelt *samarbejde* mellem skole og hjem.

Referencer

- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller 'fit for fight'? Middelklassefamiliens læringskulturer. I: Nielsen, H.B. (red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 168-188). Universitetsforlaget.
- Ahrenkiel, A. (2004). *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer – Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Akselvoll, M.Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle – skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: Volume 4 – The Structuring Of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Bernstein, B. (1998). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. I: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., & Wells, A.S. (red.), *Education: Culture, Economy, and Society* (s. 59-79). Oxford University Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Rowman & Littlefield.



- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: Bayer, M., & Chouliaraki, L. (red.), *Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt* (s. 70-82). Akademisk Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet (2020). *Skole-hjem-samarbejde*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse/forældrenes-rolle/skole-hjem-samarbejde>
- Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I: Bayer, M., & Chouliaraki, L. (red.) *Basil Bernstein - Pædagogik, diskurs og magt* (s. 26-69). Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner. Erfaringer fra seks skoler med stærk praksis*. Rapport.
- Dannesboe, K.I. (2012). *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Desforges, C. with Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Forskningsrapport RR433, Dept. for Education and Skills, United Kingdom.
- Helms, S. (2017). *(U)Synlig evaluering i skolen – et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kryger, N. (2012). Ungdomsidentitet – mellem skole og hjem. I: Dannesboe, K., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (red.), *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer* (s. 89-130). Aarhus Universitetsforlag.
- Kryger, N. (2015). Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4(2015), 62-69.
- Madison, D. S. (2012). *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. Sage Publications.
- Magasinet Skolebørn (2017). Temanummer: Forældrenes rolle i skolen. *Skolebørn*, 2017(1). http://www.skoleborn.dk/feb_2017/index.html
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I: Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (red.), *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer* (s. 21-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Ravn, B. (2011). Skole-hjem-samarbejdets historie. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2011(1).

Responsivt forældresamarbejde i skolen

Gro Emmertsen Lund, selvstændig konsulent, ph.d., Taos Associate og en del af NO!SE. E-mail: gel@groemmertsenlund.dk

Resume

Responsivt forældresamarbejde handler om skolens måde at møde og samarbejde med elevernes forældre på. For skolens professionelle er forældresamarbejdet en del af kerneopgaven. Undersøgelser viser dog, at samarbejdet ofte opleves svært og krævende, hvilket kan have store negative konsekvenser for de implicerede, ikke mindst familierne. Responsivt forældresamarbejde tager afsæt i de professionelle ansvar og kompetencer og lægger fokus på de forholdemåder og handlinger, hvorved de professionelle indgår i og faciliterer samarbejdsprocesser med forældrene. Artiklen redegør for, hvad responsivt forældresamarbejde betyder, og hvordan det kan se ud i praksis. Artiklen viser, hvordan de dominerende diskurser om forældresamarbejde stiller sig hindrende i vejen for et responsivt forældresamarbejde. Hermed argumenteres for et behov for en ny diskurs, som artiklen forsøger at give et bud på.

Nøgleord: forældresamarbejde, forældreperspektiver, diskurser, responsiv, skole-hjem-samarbejde, skoleudvikling, skolekultur

Abstract

Responsive parent collaboration has to do with the ways in which schools collaborate with parents. For school professionals it is part of the job to collaborate with parents, however research shows that this is often perceived as difficult and troublesome. Hence, difficult collaboration can have many negative consequences for all parties, not least for the families. Responsive parent collaboration is based on the responsibilities and competencies of the school professionals, and thus focuses on the ways of thinking and the actions by which the professionals enter into and facilitate cooperation with parents. The article explains what responsive parent collaboration means, and what it might look like in practice. The article shows how five dominant discourses in parent collaboration are hindering a responsive relationship. Hereby it is argued that a new discourse is needed, and the article offers an image of what that might be.

Keywords: discourses, parent collaboration, parent perspectives, responsiveness, school-family collaboration, school development, school culture.

Hvad betyder responsivt forældresamarbejde?

Responsivt forældresamarbejde handler om skolens måde at møde og samarbejde med elevernes forældre på. Jeg hørte om *responsiveness to parents* for nogle år siden, da jeg var på skolebesøg i Ontario, Canada. *Responsiveness to parents* blev beskrevet som at være lydhør og lytte til forældrene, altså til dét, de siger og har på hjerte. Men også at stille spørgsmål, fx spørge, hvad forældrenes dårligste oplevelser med skolen er, og hvilke forbedringsforslag de har, samt spørge til, hvordan de involverer sig i skolen. At spørge til skolens svagheder virkede på mig radikalt og potentielt risikabelt. Hvorfor ikke nøjes med at spørge til, hvad forældrene oplevede som skolens styrker? Men netop dette med at være *lydhør overfor kritik* og at forsøge at forbedre er selve essensen i det responsive forældresamarbejde. 'Respons' kommer fra det latinske *responsum*, der kan oversættes til at respondere, det vil sige svare på, reagere på eller handle på. Det er ikke nok at lytte, imødekomme og inddrage, skolen skal også gøre noget med det, forældrene siger. To af de store strategiske organisationskonsulenter bag skoleudviklingen i Ontario, Michael Fullan og Andy Hargreaves, påpeger, at *responsiveness to parents* er afgørende for, at skoler kontinuerligt kan forbedre sig og udvikle sig i tråd med og til gavn for elevers sociale og personlige udvikling og læringsudbytte (Hargreaves & Fullan, 2012). Responsivt forældresamarbejde understøtter organisatorisk læring og praksisudvikling og indlejrer sig dermed i en proaktiv skolekultur, hvor elev- og forældrestemmer, mangfoldighed og forskellighed værdsættes som bidrag til udvikling af skolens praksis (Lund & Haslebo, 2015; Lund & Winslade, 2018; Lund, 2020b).

Fundamentet i responsivt forældresamarbejde er forældres og elevers formelle og juridiske rettigheder, dvs. retten til at blive hørt, retten til at blive lyttet til, retten til inddragelse og medbestemmelse, retten til at kende til sine rettigheder, herunder klagemuligheder, samt retten til tilpasset undervisning med reel undervisningsadgang og udbytte, herunder sygeundervisning, støtte m.m. Disse rettigheder er formuleret og beskyttet af en række konventioner, love og erklæringer, så som FN's børnekonvention, Menneskerettighedskonventionen, Handikapkonventionen, Folkeskoleloven, Inklusionsloven, Undervisningsmiljøloven, Salamanca-erklæringen, Serviceloven samt forvaltningsretslige regler (Nielsen et al., 2017). Dernæst bygger responsivt forældresamarbejde på en relationel etik (Haslebo & Haslebo, 2007), det vil sige etiske overvejelser og anerkendende antagelser om alle familier, forældre og børn. Her tages der udgangspunkt i elevers og forældres ret til at

blive mødt med positive forventninger, og der tilbydes positioner, hvorfra de rent faktisk kan bidrage og samarbejde (Lund, 2017).

I det følgende vil jeg redegøre for, hvorfor der er brug for responsivt forældresamarbejde, og hvad det kan siges at være et opgør med, altså hvad det forsøger at adskille sig fra.

Hvorfor er der brug for responsivt forældresamarbejde?

Af Folketingets Ombudsmands beretning (2016) fremgår det, at børns og forældres rettigheder krænkes i folkeskolers håndtering af alvorligere skoleproblemer, bl.a. retten til at blive hørt (partshøring). Ombudsmanden har flere gange i perioden fra 2012-2016 gjort opmærksom på forholdene. Problemet findes også på friskoler, efterskoler og andre private skoler, hvor Ombudsmanden har rejst problemstillingen over for ministeriet i 2014, 2016 og senest i 2019.

Institut for Menneskerettigheder (Nielsen et al., 2017) har undersøgt, hvordan samarbejdet mellem skole og forældre er i sager, hvor elever med ADHD og autisme er endt i fravær og skolevægring. Her er det gennemgående billede, at forældre ikke oplever sig hørt eller taget alvorligt, men mødes med mistro og bebrejdelser fra skolen, når deres børn kommer i skoleproblemer. En forælder fortæller: "Skolen blev ved med at tisse mig ned og tog slet ikke mine bekymringer alvorligt" (Nielsen et al., 2017, s. 48). En anden forælder beskriver: "Det var svært at opnå troværdighed omkring mine vurderinger" (Nielsen et al., 2017, s. 48). Den mistillid, som forældrene oplever fra skolen, når de fortæller om barnets reaktioner på skolemistrivsel, er ødelæggende for samarbejdet. Ofte viser udfordringerne sig i hjemmet først eksempelvis ved, at barnet forsøger at undgå at komme i skole om morgenen eller på anden måde fortæller forældrene om problemer i skolen. Det er derfor paradoksalt, at forældrenes bekymringer og bøn om hjælp fra skolen ikke mødes, men at det snarere lader til, at forældre oplever det modsatte. Det går også igen i flere af problemsagerne, at forældrene oplever, at skolen placerer grunden til barnets skoleproblemer hos forældrene. Forældrenes tillid til skolen udfordres af skolernes manglende indsats for at hjælpe barnet tilbage i skole(trivsel). Forældrene oplever, at skolerne ikke har de fornødne kompetencer til at skabe et undervisningsmiljø, der inkluderer deres barn. Samtidig oplever forældrene at være de bærende kræfter i forhold til at få iværksat foranstaltninger, der skal sikre, at undervisning af deres barn bliver mulig. Nielsen et al. (2017) fastslår, at uenigheden får:

.. forskellige konsekvenser i sagerne, hvor forældrene i enkelte sager fx trues med sociale foranstaltninger eller udelukkes fra den almindelige kontakt med skolen og de øvrige forældre i barnets klasse. I en sag udelukkes moren fra ForældreIntra, uden at det bliver gjort klart, hvordan det så sikres, at hun modtager relevant information. I en anden sag fratager skolelederen forældrene muligheden for at kommunikere direkte med barnets lærere, grundet at lærerteamet føler sig trængt op i et hjørne. (Nielsen et al., 2017, s. 49)

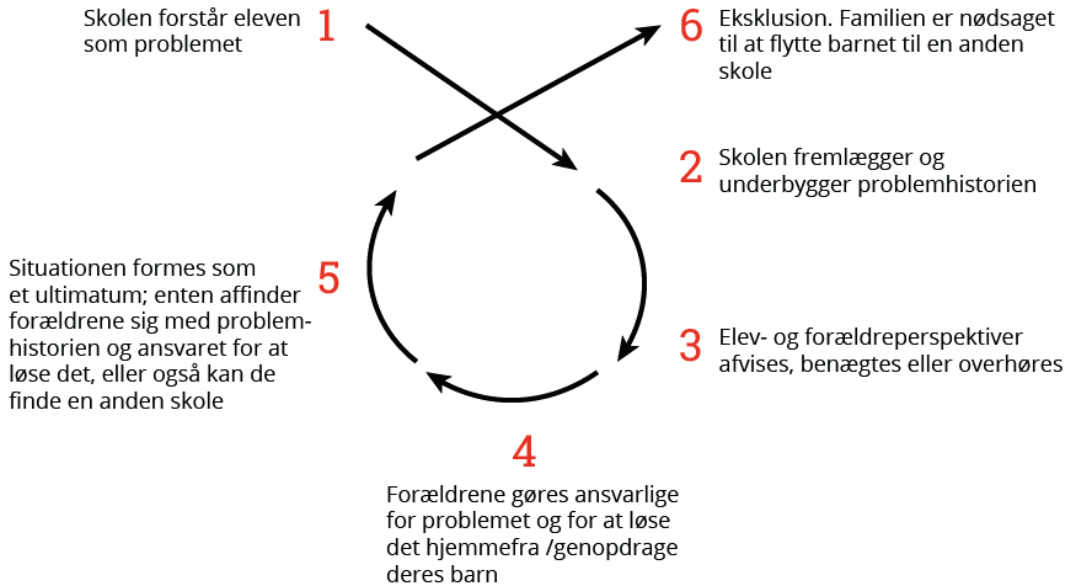
Sådanne beretninger går igen i min ph.d.-forskning (Lund, 2017), hvor forældre gøres ansvarlige for skoleproblemer og for at løse dem hjemmefra og også afskæres fra kommunikation med læreren. Som Nielsen et al. (2017) påpeger i rapporten, er det i en rettighedsoptik problematisk, at medarbejdernes følelser får betydning for barnets ret til hjælp og samarbejdet med forældrene. Her ligger for mange ledere et dilemma mellem at skulle leve op til forventningen om at være den gode leder for medarbejderen i konfliktsager med forældre, det vil sige at beskytte og skærme, samt at være en god leder for skolens kerneopgave, det vil sige børns læring og skoletrivsel, herunder en god samarbejdspartner for forældre til børn i skoleproblemer.

Når skolehjemssamarbejdet kører af sporet

Det er velbelyst, at samarbejdet rummer udfordringer for skolerne, men også for familierne (Akselvoll, 2018; Knudsen, 2008a, 2008b, 2010; Lund, 2017; Nielsen et al., 2017). I samspilsproblemer i skolen og mellem skole og forældre peger Smyth & Hattam (2004), Sibley (1995) og Roman (1996) på, at de mest oversete, men også vigtigste perspektiver i forhold til at skabe viden om problemerne er de involverede elever og forældres. Sibley (1996) forklarer, at for at forstå eksklusion og marginalisering må vi se på de *ekskluderedes* perspektiver på skolens praksis, herunder rammer, regler og begrænsninger for udfoldelse og deltagelse i skolen.

I min ph.d. har jeg undersøgt ressourcestærke middelklassefamiliers oplevelser og perspektiver på samarbejdet med skolen i relation til skolens håndtering af barnets mistrivsel i skolen, og hvor resultatet stik imod intentionerne blev eksklusion. Fælles for familierne var, at de alle oplevede ikke at blive lyttet til, ikke at blive taget alvorligt, men mistænkeliggjort og pålagt ansvaret for at være skyld i barnets skolemistrivsel og ansvaret for at løse problemet hjemmefra. Fælles for familierne var også, at samarbejdet med

skolen gik i hårdknude, og at familierne derfor til sidst ikke så anden udvej end at flytte barnet til en anden skole. Eksklusionsprocessen forløber over seks trin (Lund, 2017) (se figur 1).



Figur 1. Eksklusionsspiralen

Når skolehjemssamarbejdet ender med skoleskift, er der i realiteten tale om en proces, hvori eleven og dennes forældre har været i løbende dialog med skolen, det man på nogle skoler kalder det udvidede samarbejde.

Det er ulykkeligt for alle involverede at være fanget i en eksklusionsproces. Både de elever og forældre, der rent faktisk ekskluderes, og de elever og forældre, hvor eksklusionsprocesserne står på i årevis, men ikke indebærer det sjette trin. Det er også u hensigtsmæssigt for klassens øvrige elever, der tages som gidsler og som vidner til en eksklusionskultur. Ikke mindst er det ulykkeligt for skolens lærere og pædagoger, idet det er slidsomt og nedbrydende at tage del i og være fanget i et negativt samspil. Ingen lærer, pædagog eller leder ønsker, at forældresamarbejdet skal føre til eksklusion, men det sker alligevel ind i mellem. Hvor stort er problemet mon? Ved grundskolens afslutning har omkring halvdelen af eleverne skiftet skole en eller flere gange; blandt dem er mistrivsel årsag til skoleskift i mere end hvert tredje (36 procent) tilfælde (Ottosen et al., 2010). Som min forskning viser, kæmper familierne for at undgå skoleskiftet, men også for at blive hørt, lyttet til og

taget alvorligt som ambassadører for deres barn og legitime samarbejdspartnere for skolen. I det følgende skal vi se på, hvorfor det mon i mange tilfælde forekommer så svært.

Dominerende diskurser i skolehjemssamarbejdet

En diskurs kan forstås som en klynge af udsagn, grundlæggende antagelser og metaforer, der tegner en bestemt forståelse af virkeligheden samt skaber bestemte positioner og definerer et mulighedsrum for handlinger. Diskurser er indlejret i den dominerende kultur og indeholder elementer, der ofte ikke er italesat, og derfor kræver det et særligt blik og et særligt arbejde at opdage dem (Haslebo & Lund, 2014).

Den danske forsker Hanne Knudsen analyserede 100 års love, vejledninger, bekendtgørelser og faglitteratur samt koncepter for konkrete aktiviteter: den årlige skole-hjem-samtale, påtale på kontoret, træning i den vanskelige samtale, familieklassen og ansvarsspillet. Dertil foretog hun observationer og interviews på to skoler (Knudsen, 2008a, 2008b, 2010). På den baggrund fandt hun fem dominerende diskurser, som desværre viste sig ubrugelige for det gode skole-hjem-samarbejde, nemlig pligtdiskursen, opbakkingsdiskursen, deltagelsesdiskursen, omstillingsdiskursen og ansvarsdiskursen. Ingen af diskurserne er hjælpsomme i forhold til etablering af en samarbejdsrelation mellem skole og forældre, men de praktiseres alligevel alle mere eller mindre i dag – ofte i forskellige kombinationer (Haslebo & Lund, 2014). En diskurs rummer ikke bare antagelser om fx skole og hjem, men positionerer også parterne og definerer normer for god adfærd. Fx lægger opbakkingsdiskursen op til, at skolens professionelle kan forlange opbakning fra forældrene, også selvom de beslutninger, som skolen træffer, ikke tilgodeser deres barns situation i skolen. Deltagelsesdiskursen lægger op til, at forældre engagerer sig i skolens aktiviteter, fx via forældrearrangementer, trivselsindsatser m.m., men ikke gives egentlig indflydelse på væsentlige beslutninger med konsekvens for elevernes trivsel. Pligtdiskursen lægger op til, at forældrene afleverer et undervisningsparat barn, der kan indordne sig skolens standarder. Kan barnet ikke det, lægger diskursen op til den konklusion, at forældrene har svigtet deres opdragelsesopgave. Ansvarsdiskursen lægger op til, at forældre ansvarliggøres for børns skoleproblemer eller konflikter mellem børn i skolen, også selvom forældre ikke har indflydelse på de processer, der foregår i skolen. De fem diskurser sætter uklare rammer for forældresamarbejdet, italesætter uklare og urimelige forvent-

ninger til forældrene og indeholder dermed masser af potentiale for konflikt. Men de lægger også op til negative måder at tænke og tale om forældre på. Konklusionen på diskursanalysen er, at når skoler fungerer inden for de fem dominerende diskurser, bliver det vanskeligt eller umuligt for skolen at leve op til sit lovgivningsbestemte ansvar for at etablere et godt samarbejde med forældre. Der er brug for en ny diskurs.

Negative måder at tale (og tænke) om forældre på

Der er et væld af negative kategorier, når talen falder på forældre: curlingforældre, speltmødre, de fortravlede forældre, de socialt belastede, de egoistiske, de besværlige, de kritiske, de urimelige osv. Negative måder at tale og tænke om forældre på har sneget sig ind i mange sammenhænge, bl.a. i politik og den offentlige debat, som indimellem får karakter af forældrebashning.

Negative måder at tale og tænke om forældre på fører let til forræelse samt mistænkeliggørelse af forældrenes evner, intentioner og handlinger. Thastum (2019) trækker også på negative måder at tale om forældre på i sin definition af den slags fravær, som han kalder tilbageholdelse. Det forlyder, at forældre der tilbageholder deres barn fra skolen, enten er *kritiske; har overdrevne forestillinger om, at det er farligt for barnet at være i skolen; er syge, udnytter barnet som sygepasser eller husholderske; er psykisk syge eller socialt afvigende; ikke magter at påtage sig ansvar; er hjemløse eller misbrugere* (s. 19). De meget negative måder at omtale forældrene på positionerer dem som skyldige og skurkagtige – og positionerer dermed børnene som ofre og skolen som passivt, uskyldigt og uansvarligt vidne (til forældrenes tilbageholdelse af barnet). Men kunne det tænkes, at forældrene har gode grunde til at lade barnet udeblive fra skole?

I min forskning ses forældre, der stærkt påtvunget og med store negative konsekvenser til følge må acceptere, at forholdene på skolen er så ubærlige *for barnet*, at det er bedre for barnet at blive hjemme. Forældrene ser det ikke som en *tilbageholdelsesstrategi*, men som en midlertidig løsning, mens de kæmper for at få ændret forholdene i skolen eller finde en anden skole til barnet (Lund, 2017). Begrebet tilbageholdelse, som det defineres af Thastum, levner ingen plads til, at forældrene kan have gode grunde til at lade barnet blive hjemme. De negative måder at tale om forældre på umuliggør en position, hvorfra de kan bidrage og samarbejde. Heller ikke skolens professionelle gives et godt udgangspunkt for samarbejdet, når måder at tænke og tale på om forældre er negative. Roman (1996) kritiserer dominerende negative konstruktioner af børn og deres forældre for at være stærkt problematiske,

idet de udelukker og umuliggør børns og forældres muligheder for at mene og sige noget – selv når de inviteres med rundt om bordet. Han omtaler dette som en repræsentationskrise, der gør, at forældre og elever strukturelt fremmedgøres, nedgøres og forties. Roman påpeger, at det nærmest er umuligt for børn og forældre at afvise eller undgå den negative positionering, som dominerende negative diskurser medfører. Danske og norske forskere finder samme problemstilling, hvor elever ikke får taletid, men bliver talt "hen over hovedet", fx til de årlige skole-hjem-samtaler, hvor i øvrigt forældreperspektiver også forties, idet børnenes deltagelse på møderne gør, at forældrene afholder sig fra at stille kritiske spørgsmål eller rejse bekymring (Dannesboe et al., 2012; Knudsen, 2008a, 2008b, 2010; Madsen, 2012; Nordahl, 2008). Ligeledes finder Akselvoll (2018), at det generelt er svært for forældre at fremføre kritik i skolens rum, ligesom Dannesboe et al. (2012) finder, at forældre undlader at rejse spørgsmål eller fremføre kritik af frygt for, at det vil gå ud over deres barn.

I en undersøgelse af et kursus i 'den vanskelige forældresamtale' på en skole fandt Knudsen (2008a), at træningen begyndte med, at lærerne foretog en kategorisering af forskellige typer af vanskelige forældre. Lærerne brugte på denne skole fem kategorier: de ekstremt velforberejede, de egoistiske, de afglidende, de aggressive og det uenige forældrepar. Lærerne var enige om, at den sværeste forældretype at håndtere var den ekstremt velforberejede, fordi forældrene retter en tredobbelt kritik mod skolen: 1. De påberåber sig, at deres erfaring som forældre tæller lige så meget som lærerens, 2. De trækker på professionel viden, og 3. De accepterer ikke, at lærernes normer for god elevadfærd er enerådende.

De såkaldt ekstremt velforberejede forældres kritik opleves som vanskelig, når skolen arbejder ud fra de fem diskurser, men ikke hvis skolen arbejder med responsivt forældresamarbejde. Her vil forældrenes kritik, bekymringer og forslag ses som en gave til skolen i skolens kontinuerlige arbejde med at forbedre praksis til gavn for alle børn. Vi må stoppe med at tale (og tænke) negativt om forældre. Næste skridt er at forholde sig kritisk til de fem diskurser, når de popper op i kommunikation, skriftligt såvel som mundtligt. Det er skolens ansatte, der er de professionelle, og dermed har de det formelle ansvar for at etablere et samarbejde, der er godt for begge parter.

Hvorfor lytte til forældrene?

Oplevelsen af *ikke* at blive lyttet til er et gennemgående tema i forældres beretninger om skole-hjem-samarbejdet omkring børns skoleproblemer. Smyth & Hattam understreger, at hvad der bliver sagt, og hvad der bliver lyttet til, altid bør ses som betinget af ulige magtrelationer (2004, s. 13). At være sensitiv over for magt indebærer responsivitet i forhold til, at følelser, positioner, relationer og handlinger formes gennem og med den kommunikation, som de, der besidder magt, udøver. I relation til skole-hjem-samarbejdet og det pædagogiske arbejde har skolens professionelle ikke kun det ansvar, der følger med deres professionelle position, men også en overmagt via deres faglighed og deres organisatoriske bagland. Overfor sidder børn og forældre, der nok kan udgøre en vanskelighed for skolens professionelle, men som sidder ved bordet uden formel magt, i rollen som privatperson, som mor, far, søn eller datter. Og som jeg har redegjort for, har de både juridisk ret til – og et almenmenneskeligt behov for – at blive hørt, ligesom vi i skolen har brug for at lære af det, som de fortæller os (se figur 2).

- Fordi de har ret til at blive hørt
- Fordi de er eksperter på deres barn og taler som indsigtfulde ambassadører for deres barn
- Fordi deres barn har ret til et godt skoleliv med trivsel og læring, og forældrene kan bidrage med viden og input til skolens arbejde med at skabe det gode skoleliv
- Hvis ikke vi lytter, risikerer vi at gå glip af værdifuld viden
- Hvis ikke vi lytter, risikerer vi at gøre skade og skabe negative historier om skolen.

Figur 2. Grunde til at lytte til forældrene.

De vigtige forældreperspektiver

Forældreperspektiver på skolens praksis, herunder problemhåndtering, har traditionelt ikke været genstand for megen forskning (Freeman, 2010; Madsen, 2012), hvilket er mærkeligt, da skole-hjem-samarbejde er vurderet til at have stor betydning for elevers læring i skolen (Epstein, 2001; Hattie, 2009; Nordahl, 2008; Krogh & Smidt, 2015). Når elevers og forældres perspektiver dømmes ude, har de ingen legitime "lyttere" at henvende sig til. At invitere forældreperspektiver ind er ikke kun en måde at legitimere

disse perspektiver på, men peger også på vigtigheden af, at vi lytter mere opmærksomt til, hvad de siger. Hvis de ikke bliver inviteret indenfor, forbliver de tavse eller kritiske. Men gives de en legitim plads i dialogen, kan de bidrage med vigtige, væsentlige og værdifulde input til skolens praksis, som vi skal se om lidt. Når vi lytter til elev- og forældrestemmer, træder de frem som det, man med Foucault (1980) kan kalde *subjugated knowers*, og som Fine kalder *constructors and agents of knowledge* (1994, s. 75). Det, de siger, kaster lys over alt det, vi ikke vidste og ikke kunne se. Winslade & Williams (2012) påpeger, at det at sige noget og bede om at blive hørt er en handling og et udtryk for agenthed og mod. Det er på tide at tage elev- og forældrestemmer mere alvorligt, hvilket betyder at give dem plads i hverdagens problemløsning og i forskning, men også i praktiske skoleudviklingsprojekter.

Hvad forældre er vrede og kritiske over

Når forældre fremstår vrede og kritiske, så har de typisk gode grunde til det. Forældre er opmærksomme på, om deres barn oplever sig som en del af skolens og klassens fællesskab. Det betyder noget for forældrene, at barnet kan deltage aktivt i skolens aktiviteter og undervisning, ligesom forældre er optagede af, at deres barn lærer noget i skolen og finder undervisningen engagerende og udbytterig. Når forældre rejser bekymring for deres barns skolegang, handler det typisk om et eller flere af sådanne forhold. Forældre ønsker, at skolens praksis og indsats øger deres barns skoleglæde og lyst til at komme i skole, og skolen kan med fordel møde deres kritik med empati. I venstre side i skemaet nedenfor (figur 3) illustreres forældrenes ønsker til skolens indsats. I højre side ses nogle af de skoleerfaringer, som børn i skolemistrivsel gør sig i skolen, og som giver anledning til forældrenes bekymringer og kritik (Haslebo & Lund, 2014; Lund, 2017).

Børns skoletrivsel er ikke kun vigtigt for børnene, men i høj grad altså også for deres forældre. For både børn og forældre er det vigtigt, at skolen professionelt kan løse børns skoleproblemer i skolen på inkluderende måder, der styrker børnenes oplevelse af *at høre til* på skolen (Lund, 2020a). Hansen (2011) beskriver *belonging* som elevens høren til i klassefællesskabet og argumenterer for, at *longing for belonging* kan ses som et konstituerende vilkår for samspil i klassen. Thomas (2012) påpeger, at skolens professionelle er afgørende i forhold til, om elever føler, at de hører til i skolen. Dette er også vigtigt i forhold til at forebygge fravær og frafald, som forudsætter involvering af eleverne i udviklingen og vedligeholdelsen af en *culture of belonging* (Lund & Winslade, 2018; Lund, 2020a).

Inklusion Skoletrivsel (<i>belonging</i>)	Eksklusion Skolemistrivsel
Forældres ønsker til skolens indsats er, at de: øger deres barns lyst til at komme i skole (tilstedeværelse)	<i>Dét, som forældre bekymrer sig over, er:</i> Børn, som bliver sendt uden for døren, i AKT, på skolelederens kontor eller hjem. Børn, der har det så skidt i skolen, at de ikke vil i skole (får frataget retten til at være fysisk til stede)
øger deres barns følelse af fællesskab	Børn, der opfattes som besværlige eller vanskelige af skolens voksne. Børn, der ikke har venner i skolen, eller børn, der har faglige udfordringer, fx keder sig eller synes det er svært (marginalisering af børn i klasseværelset)
øger deres barns aktive deltagelse	Børn, der oplever ikke at blive lyttet til, at blive ignoreret eller blive gjort grin med i klassen. Børn, der oplever, at de ikke har ret til indflydelse, medbestemmelse eller deltagelse (usynliggørelse, passificering)
øger deres barns høje relevante læringsudbytte	Undervisning, der ikke giver læringsudbytte, men muligvis læring om andre ting. Det er svært at lære fx matematik, hvis man er henvist til AKT-rummet i matematiktimen (jeg er dum, læreren er ond, de andre kan ikke lide mig).

Figur 3. Forældrenes ønsker til skolens indsats og børnenes erfaringer med skolemistrivsel

At se på skolen i et elevperspektiv formidlet af forældrene

Forældre, der er bekymrede for deres barns skoletrivsel, tilbyder vigtige informationer om kvaliteten af det inkluderende læringsmiljø i klassen. Når de henvender sig med bekymring, efterspørger de i realiteten en professionel respons og villighed til at styrke barnets skoletrivsel. Og det har de legitime grunde til, der er formuleret i de tidligere nævnte rettighedsdokumenter. Inklusion er en rettighed og kan defineres som den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for 1) tilstedeværelse, 2) oplevelse af fællesskab, 3) aktiv deltagelse og 4) højt læringsudbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt vare på de elever, som er i fare for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte (Alenkær, 2012; Haslebo & Lund, 2014).

Forældres bekymring eller kritik kan handle om pædagogisk praksis, læringsmiljøet i klassen, skolens problemhåndtering, undervisningens kvalitet m.m. Disse forhold er helt væsentlige for ethvert barns skoletrivsel og

læringsudbytte, men er også forhold, der ligger helt uden for forældrenes indflydelse. Det er skolens professionelle, der træffer afgørelser herom, ikke forældrene. Men forældrene kan bidrage via formidling af barnets skoleerfaringer, hvilket kan hjælpe skolens professionelle med at se på skolen i et elevperspektiv (som formidlet af forældrene). Det gør fx en stor forskel for børns skoleerfaringer, om den pædagogiske praksis på skolen indlejrer sig i en *individ-, problem-, fejl- og mangeltænkning* eller i en *relations-, ressource- og mulighedstænkning*, som illustreret nedenfor (figur 4) (Haslebo & Lund, 2014; Lund, 2017; Lund & Winslade, 2018).

	Individ-, problem-, fejl- og mangeltænkning	Relations-, ressource- og mulighedstænkning
Uro i klassen	Hvem laver ballade? Hvornår? Hvor tit og hvor meget? Hvorfor gør de det? Hvad er der galt med dem? Hvordan kan vi sanktionere dem, så de ændrer deres adfærd?	Hvordan kan vi forstå 'balladen' fra barnets og andres perspektiv? Hvordan kan vi iscenesætte kontekster, hvor alle kan indgå og bidrage konstruktivt?
Mobning	Hvem mobber? Hvem er offeret? Hvem er medløbere? Hvor grov er mobningen? Hvorfor mobber de? Hvorfor bliver de mobbet?	Hvordan kan vi iscenesætte begivenheder, hvor eleverne kan udvise kærlig omsorg, hjælpsomhed og anerkendelse af forskelle?
Konflikter	Hvem startede? Hvad skete der? Hvorfor.....??	Hvordan kommer vi bedst muligt videre herfra? Hvad vil det være klogt og hensigtsmæssigt at gøre nu?
Vanskeligt forælder-samarbejde	Hvorfor er de så besværlige? Hvorfor forstår de ikke, hvad vi siger? Hvorfor modarbejder de skolen?	Hvad er de særligt optagede af? Hvad er det, de prøver at fortælle mig? Hvordan kan vi bedst muligt komme videre herfra?

Figur 4. To forskellige pædagogiske tilgange

Skemaet illustrerer de centrale spørgsmål, som skolens praksis typisk vil udspringe af i de to tilgange. Mange forældre til børn i skoleproblemer efterspørger en praksis, hvor skolens professionelle iscenesætter kontekster for relationsudvikling blandt børnene eller mellem fx en bestemt lærer og barnet. Der vil selvfølgelig også kunne findes forældre, der efterspørger en praksis med udspring i modellens venstreside.

Den responsive lytning vil kunne hjælpe parterne til at finde en fælles forståelse for mulighederne for at øge barnets trivsel i skolen via justeringer i den pædagogiske praksis.

At møde kritik med empati

Forældre i samarbejdsproblemer med skolen oplever deres egne reaktioner på skolens afvisning af deres bekymringer eller kritik som stærkt ydmygende. Det, de reagerer på, er den nedgørende positionering, som opstår i mødet med skolens afvisning, samt den negative positionering, som deres børn fanges i i skolens problemhåndtering (Lund, 2017; Nielsen et al., 2017). Frustrationen og vreden kan med Winslade & Williams (2012) ses som en protest eller et tegn på agenthed og med Foucault (1980) som et tegn på ansigtstab og en respons på den afmagt, forældrene sættes i i situationen. Uanset, så er det som forælder meget vanskeligt at handle klogt, kompetent og værdigt, når ikke man bliver lyttet til. Når elever og forældre positioneres som negative, besværlige, forkerte eller problematiske, har de ingen legitime handlemuligheder. De kan intet sige, de har ingen magt og ingen indflydelsesmuligheder. Nogle forældre vælger i denne afmagt at klage til skolelederen, skolebestyrelsen, skolechefen, Børne- og ungechefen, byrådet eller ombudsmanden, eller gå til medierne for på den måde at få deres perspektiver bragt til torvs. Udover at disse handlemuligheder er uønskede set fra skolens (og samfundets) perspektiv, så indeholder de også store negative konsekvenser for familierne. Responsivt forældresamarbejde søger at tilbyde forældre nogle helt andre handlemuligheder, nemlig som samarbejdspartnere, bidragsydere og ambassadører for elevers trivsel og perspektiver på skolens hverdag. Men det forudsætter – udover evnen til at håndtere og løse børns skoleproblemer hensigtsmæssigt – at skolen lytter relationelt til forældrenes beretninger om barnet og dets skolegang og tager deres kritik og bekymringer alvorligt. Og til dette mangler der – som argumenteret i det ovenstående – en brugbar diskurs om skole-hjem-samarbejde.

På vej mod en ny diskurs: samarbejdsdiskursen

Det responsive forældresamarbejde tilbyder en ny og dermed sjette diskurs, nemlig samarbejdsdiskursen, der rummer et større potentiale for et egentligt samarbejde end de fem dominerende diskurser. I lighed med disse giver samarbejdsdiskursen dog heller ikke svar på skole-hjem-samarbejdets "hvad", "hvor meget" eller "hvornår", men den anviser bedre veje til samarbejdets "hvordan", hvilket er et kærkomment bidrag til praksisfeltet. Med det responsive forældresamarbejde tilbydes parterne nye positioner og en ny samarbejdsrelation. For skolens professionelle, som arbejder med respon-

sivt forældresamarbejde, vil følgende være afgørende indsatsområder (se figur 5).

- Lytning og lydhørhed
- Oprigtig interesse for elev- og forældreperspektiver
- Anerkendende udforskning (anerkendende spørgsmål)
- Optagethed af skolens praksis (kultur) og praksisudvikling (den lærende organisation)
- Relationsudvikling mellem børn i skolen og mellem barn og voksen i skolen (skolebelonging).

Figur 5. Indsatsområder for skolens professionelle

Dette hviler på nogle nyttige grundantagelser om forældre (se figur 6), som adskiller sig væsentligt fra de negative måder at tænke og tale om forældre på, som jeg redegjorde for indledningsvist.

- Alle forældre og elever har ressourcer, evner og kompetencer og er villige til at samarbejde, at dele ideer og få indflydelse.
- Alle forældre er eksperter på deres barn og taler som ambassadører for deres barn. Når forældre møder skolen med kritik, er det, fordi de reelt er bekymrede og kede af det, og de gør det ud fra et håb om at få hjælp.
- Forældre kan ikke gøres ansvarlige for det, der sker i skolen. Forældre kan ikke fjernstyre deres børn.
- Alle forældre vil det bedste for deres barn og gør det bedste for deres barn. Alle forældre er også optagede af elevgruppens trivsel og vil gerne bidrage til alle børns trivsel i skolen.
- Det er skolens ansvar at skabe rammerne og relationerne for alle børns trivsel og læring i skolen. Når børn ikke trives i skolen, er det primært skolens ansvar at iværksætte indsatser/handlinger, der kan bringe barnet tilbage i skoletrivsel.
- Forældre kan bidrage og hjælpe skolen, bl.a. ved at formidle barnets perspektiv på skolens praksisser, at dele erfaringer om, hvad der kan være hjælpsomt i forhold til barnet, samt at viderebringe anerkendelse til skolens professionelle for det, de gør, som barnet har fundet hjælpsomt.

Figur 6. Grundantagelser i responsivt forældresamarbejde. (Lund, 2017)

Der, hvor der tales om forældre som værende *vanskelige, besværlige, kritiske*, eller der, hvor samtaler og møder med forældre ses som noget, der skal *overstås*, eller, som Knudsen (2008a) finder, at det for de professionelle gælder

om at *stå sammen* og *ruste sig* mod de allermest *kritiske*, vil det være op ad bakke. Forberedelsen til forældresamarbejdet begynder allerede i de måder, som skolens professionelle tænker og taler om samarbejdet og forældrene på (Haslebo & Lund, 2014).

Hvordan ser responsivt forældresamarbejde på en skole ud?

Børn, der lærer noget og er glade for at gå i skole, giver glade forældre. Det responsive forældresamarbejde kan se ud på mange måder, men grundlæggende søger det at lytte til forældrene og bruge deres perspektiver til at forbedre skolens praksis. At drive en udvikling fremad i skolen er en stor opgave for skolens professionelle, men hvis forældrene inviteres ind i et lydhørt og imødekommende samspil med skolen, kan de blive medspillere frem for modspillere. Forældre kan både formidle vigtig viden om det, som deres børn finder værdifuldt og sjovt og spændende og godt, og om det, som vækker bekymring eller kritik. Begge slags feedback vil være vigtig for skolen. Nedenstående oversigt illustrerer noget af det, som responsivt forældresamarbejde indebærer (figur 7).

- Spørge til forældrenes dårligste oplevelser med skolen (også...)
- Samle forældreklager, fx for de seneste 3, 5 eller 7 år, og se på tendenser, mønstre og budskaber – indkredse forbedringspotentialer
- Møde kritik med empati (forståelse, lydhørhed, anerkendelse og handling)
- Løse børns skoleproblemer hurtigt og effektivt
- Være fleksible, være klar til at ændre på rammer, struktur, bemanning
- Have en effektiv trivselskultur med fokus på styrkelse af børns skoletrivsel
- Tilbyde alle børn tilpasset og engagerende undervisning og værdige fællesskaber
- Have et aktivt og effektivt beredskab til håndtering af problemer og konflikter med forældre (baseret på formelle rettigheder, relationel etik, men også empati og kompetencer/faglighed)

Figur 7. Hvad responsivt forældresamarbejde på en skole kan indebære.

I et responsivt forældresamarbejde vil skolens ledelse, lærere og pædagoger bestræbe sig på at lægge møder med respekt for forældres arbejdstider, især i sager, der kalder på flere møder. Man vil erstatte 'bekymringsbreve' og 'bekymringsmøder' med andre benævnelser, fx 'dialogbrev' og 'idémøde'

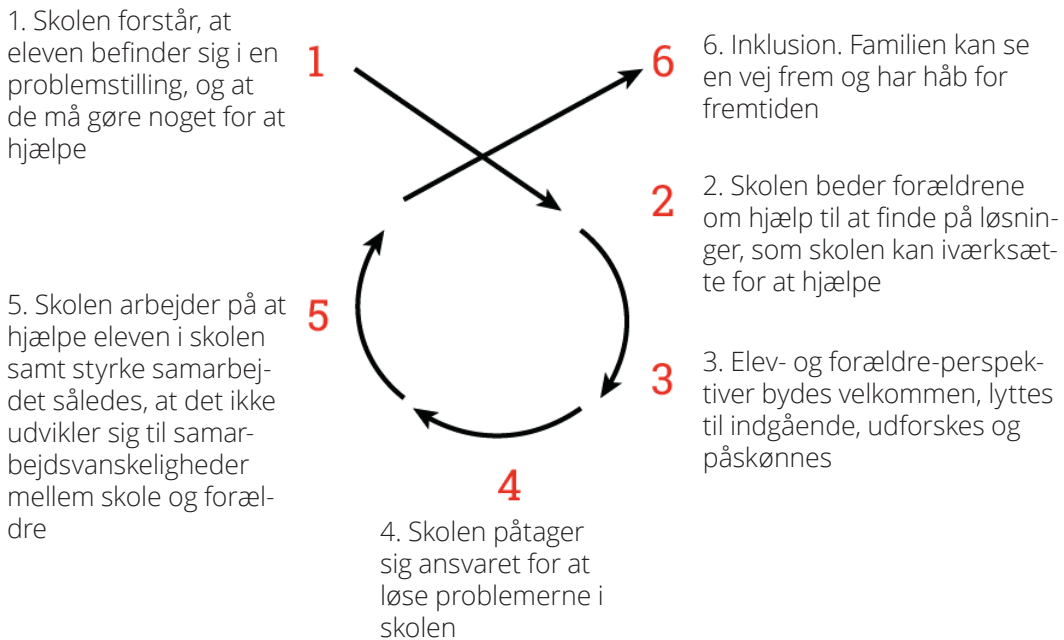
eller 'trivselsmøde', og man vil erstatte *indkaldelse* med *invitation*. Man vil i samarbejde med forældrene udarbejde en dagsorden for mødet baseret på udforskning af forhåbninger, så der sammen skabes en kontekst for et godt møde. Er konteksten uklar, er det meget vanskeligt for parterne at handle kompetent. Skolens professionelle vil lede mødet responsivt med brug af en mødeskabelon, der strukturerer samtalen hensigtsmæssigt og former en positiv og genoprettende kommunikation med fokus på ideer til handlinger, der kan tænkes at afhjælpe problemstillingen. Hvis barnet skal med til mødet, skal det nøje forberedes, hvordan dets stemme og perspektiv kan stå centralt, og hvordan mødet kan afholdes på en for barnet rar, respektfuld og tryk måde, som giver håb og positive selv- og fremtidsbilleder (Haslebo & Lund, 2014; Lund, 2017).

Inklusion gennem responsivt forældresamarbejde

Det væsentlige er, at skolen inviterer forældrene ind i dialogen som vidende, respekterede og kloge. Dialogen skal handle om, hvordan skolen kan afhjælpe de problemer, som eleven er havnet i i skolen. Eleven skal ikke opfattes som problemet, og forældrene skal have mulighed for at bringe deres gode erfaringer og ideer til bords. Skolens professionelle skal lytte til og værdsætte eleven og forældrene. Gennem lydhørhed og villighed til at ændre på praksis udvikler de sammen et godt samarbejde med fokus på ideer og handlemuligheder, som skolen kan sætte i værk for at afhjælpe problemstillingerne. En sådan proces, inklusionsspiralen, er illustreret i Lund (2017) og gengives nedenfor (i figur 8).

Vigtige kompetencer i responsive samtaler

En central kvalitet i det responsive forældresamarbejde er de professionelles evne til at lede gode samtaler, dvs. at skabe samtalemæssige rum, hvor de sammen med forældrene motiveres gennem livgivende dialoger om de indsatser, som skolen kan iværksætte for at øge børns skoletrivsel og læringsglæde. Lader man indsatser til styrkelse af børns skoletrivsel og læring tage afsæt i forældres og elevers perspektiver og erfaringer, giver man samtidig afkald på definitionsretten. Det vil sige, at man giver afkald på at definere, hvordan den enkelte elev *er*, hvad problemet *er* og hvordan forældrene *er*. Skolens professionelle påtager sig derimod ansvaret for handling og intervention, men lader dette være informeret af forældre og elevers perspektiver, behov og drømme. Her spiller den professionelle en central rolle i at



Figur 8. Inklusionsspiralen

facilitere samtalen, så den særlige kvalitet ved en responsiv og udforskende tilgang giver ideer til handling, genopretter tillid til skolen og håb for barnets skolegang. Også skolens professionelle kan få gavn af et responsivt forældresamarbejde, når de besidder de kompetencer, som det bygger på. De vigtige kompetencer er:

- (1) at kunne sætte en kontekst med ligeværdige positioner
- (2) at lytte responsivt til forskellige (og afvigende, kritiske, besværlige) stemmer
- (3) at være lydhør og villig til at lære nyt og handle på nye måder
- (4) at kunne stille anerkendende, udforskende og narrative spørgsmål
- (5) at kunne lede progression i en samtale
- (6) at kunne mediere og genoprette relationer, der er blevet beskadiget
- (7) at kunne samskabe en positiv opsummering af samtalens udbytte og omsætte denne til konkrete indsatser i skolen.

Herefter er det altafgørende, at skolens professionelle kan iværksætte indsatsen eller indsatserne, hvilket forudsætter kapacitet på skolen, viden om pædagogiske og didaktiske tiltag med mere. Jo bedre sådanne indsatser

udtænkes og imødekommer de skoleproblemer, som børn kan komme i, des større succes for skolen, og dermed des gladere børn og forældre.

Det ville være en stor fordel, hvis ovenstående kompetencer indgik som en del af lærer- og pædagoguddannelsen samt skolelederuddannelserne. Kompetencerne er brugbare i enhver samtale, formel som uformel (Lund, 2015; Hansen-Skovmoes & Rosenkvist, 2017). Det vil ikke kun øge sandsynligheden for, at den enkelte samtale bliver vellykket og udbytterig, men ganget op i forhold til de utallige samtaler, der afholdes på skoler mellem forældre og professionelle, vil den responsive tilgang på afgørende måder påvirke skolekulturen (Lund, 2020a, 2020b, 2020c).

Opsummering

Responsivt forældresamarbejde er et bidrag til at skabe et mere velfungerende og gensidigt tilfredsstillende skole-hjem-samarbejde. Dette med det formål, at skolens professionelle kan forbedre skolens måde at løse udfordringer på, både børns skoleproblemer og de udfordringer, der kan være i forbindelse med forældresamarbejdet. Et væsentligt element og formål med responsivt forældresamarbejde er at skabe læring om skolens praksis og kultur – og indkredse forbedringsmuligheder. Målet er at løse skoleproblemer hurtigt og effektivt og langtidsholdbart, så alle børns skolebeløng (trivsel, læring og tilhør) styrkes. Vejen går gennem udforskning sammen med forældre (og elever) af forskellige forhåbninger og ideer til indsatser, som skolen kan iværksætte. Tilfredse forældre og et godt samarbejde skaber flere positive historier om skolen og kan være med til at øge respekten for folkeskolen i offentligheden. Konkret søger responsivt forældresamarbejde at vende eksklusionsprocesser til inklusionsprocesser, således at skoleskift på grund af skoleproblemer kan undgås. Da forældrene ses som værdifulde bidragydere til skolens fortløbende udvikling og forbedring af praksis, og skolens professionelle ser kritik og bekymringer som læringsanledninger, tilbyder det responsive forældresamarbejde fundamentalt nye positioner for samarbejdet. Hermed anvises nye veje for skolens professionelle i arbejdet med at invitere alle slags forældre ind i en samarbejdsrelation som ligeværdige samarbejdspartnere, eksperter på eget barn og bidragydere til skolens udvikling af indsatser til styrkelse af alle børns trivsel og læring i skolen. Hermed søger det responsive forældresamarbejde at inddrage flere forældre end de sædvanligt opbyggende.

I hverdagens skolepraksis kan man som lærer opleve at stå meget alene i forhold til at udvikle en praksis for samarbejdet med forældrene. Et forældresamarbejde præget af konflikt kan ødelægge arbejdsglæden og føre til sygemelding. Mange skoler formulerer forældresamarbejdet inden for de fem ubrugelige diskurser og har således ikke en hensigtsmæssig tilgang til forældresamarbejdet. Dette rammer den enkelte lærer, men er et skolekulturelt problem, og derfor lander den slags problemer også typisk på skolelederens bord. Arbejder skolelederen også inden for de fem diskurser, er ophør af samarbejdet med familien en nærliggende risiko.

Referenser

- Alenkær, R. (2012). *Den inkluderende skole. En grundbog*. Frydenlund.
- Akselvoll, M.Ø. (2018). *Samspil mellem skole og hjem*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Bekendtgørelse af lov om social service (Serviceloven)*. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=197036#id835864ac-c049-4d43-a1f3-21ae31b45377>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Vejledning i forvaltningsret – for skoleledere*. file:///C:/Users/Forfatter/Downloads/191220-Vejledning-i-forvaltningsret-for-skoleledere.pdf *** denne reference peger på en lokal fil på forfatterens egen pc og ikke på hvor den er hentet ***
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
- Folketingets Ombudsmands beretning, 2016. http://www.ombudsmanden.dk/find/nyheder/alle/folkeskoler_glemmer_elevers_rettigheder/
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: reinventing self and other in qualitative research. I: Denzin, N., & Lincoln, Y. (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 70-82). Sage.
- Foucault, M. 1980. Two lectures. I: Gordon, C. (red.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault*. Pantheon Books.
- FN's Børnekonvention af 20. nov. 1989. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=60837>
- Freeman, M. (2010). Knowledge is acting: 'Working-class parents' intentional acts of positioning within the discursive practice of involvement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(2), 181-198. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390903081629>
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Den Europæiske Menneskerettighedskonvention af 4. nov. 1950. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=60848>
- Hansen-Skovmoes, P., & Rosenkvist, G. (2017). *Samtaler i organisationer – veje til mening, læring og værdi i samtalepraksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press, Colombia University.

- Haslebo, G., & Haslebo, M.L. (2007). *Etik i organisationer. Fra gode hensigter til bedre handlemuligheder*. Danske Psykologisk Forlag.
- Haslebo, G., & Lund, G.E. (2014). *Relationsudvikling i Skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Haslebo, G., & Lund, G.E. (2015). Practicing Relational Thinking in Dealing with Bullying in Schools. I: Dragonas, T., Gergen, K.J., McNamee, S., & Tseliou, E. (red), *Educations as Social Construction*. TAOS Publications Worldshare.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Knudsen, H. (2008a). Forældreledelse: Let's be careful out there! I: Sløk, C., & Villadsen, K. (red.), *Velfærdsledelse: Ledelse og styring I den selvstyrende velfærdsstat* (s. 69-97). Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H. (2008b). *Har vi en aftale? (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Krogh, S., & Smidt, S.L. (2015). *Forældresamarbejde, der virker*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lund, G.E., & Haslebo, G. (2015). *Kulturudvikling i skolen – hvordan?* Dansk Psykologisk Forlag.
- Lund, G.E. (2015). *Socialkonstruktionisme i organisationer – kort fortalt*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lund, G.E. (2017). Making exclusionary processes in schools visible. Ph.d.-afhandling. University of Twente.
- Lund, G.E. (2020a). Fravær i skolen kalder på relations- og kulturudvikling. Temanummer Frygt, Fravær og Frihed – når elever fravælger skole. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57(1).
- Lund, G.E. (2020b) (in print). Kulturudvikling – et spadestik dybere. Aktionsforskning i en folkeskole. I: Sunesen, M., Frimann, S., & Jensen, J.B. (red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv* (Kapitel 5). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, G.E. (2020c) (in print). Creating school harmony. I: McNamee, S., Gergen, M.M., Camargo Borges, C., & Rasera, E. (red.), *The SAGE Handbook of Social Constructionist Practice*. Sage Publications.
- Lund, G.E., & Winslade, J.M. (2018). Responding to Interactive Troubles-Implications for School Culture. *Wisdom in Education* 8(1).
- Madsen, A. (2012). Forældreinklusion – at gøre tynde historier tykkere. I: Alenkær, R. (red), *Den inkluderende skole. En grundbog* (s. 313- 339). Frydenlund.
- McNamee, S., & Gergen, K.J. (1999). *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue*. Sage.
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, N., Vigild, P., & Adolphsen, C. (2017). *Retten til uddannelse. Når børn med handicap ikke går i skole*. Institut for menneskerettigheder. Danmarks Nationale Menneske-rettig-hedsinstitution.
- Ottosen, M.H., Andersen, D., Nielsen, L.P., Lausten, M., & Stage, S.M.H. (2010). *Børn og unge i Danmark - Velfærd og trivsel 2010*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2010-4318/>
- Roman, L.G. (1996). Spectacle in the dark: youth as transgression, display, and repression. *Educational Theory*, 46(1), 1-22.
- Socialministeriet (2010). *Handikapkonventionen*. <https://sim.dk/media/27543/fns-handicap-konvention-om-rettigheder-for-mennesker-med-handicap-paa-let-dansk.pdf>

- Smyth, J., & Hattam, R. (2004). *Dropping out, Drifting off, Being excluded: Becoming somebody without school*. Peter Lang.
- Sibley, D. (1995). *Geographies of exclusion: Society and difference in the West*. Routledge.
- Thastum, M. (2019). Skolefravær – udbredelse og forståelser. I: *Skolens fraværende børn. Årsager og Indsatser*. Dafolo Forlag.
- Thomas, L. (2012). *Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention and Success programme*. Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/wh_at_works_final_report.pdf
- Undervisningsministeriet (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Undervisningsministeriet (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)* (Inklusionsloven). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611>
- Undervisningsministeriet (2017). *Undervisningsmiljøloven*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=188636>
- Winslade, J., & Williams, M. (2012). *Safe and Peaceful Schools. Addressing Conflict and Eliminating Violence*. Corwin Press.

De må mere på banen!

Lærerens afhængighed af forældrene i den fleksible skole

Anne Hovgaard Jørgensen, adjunkt, ph.d., Københavns
Professionshøjskole Campus Nordsjælland, annj@kp.dk

Resume

Denne artikel undersøger, hvordan politiske strømninger, bl.a. via den nye skole-reform, har påvirket skolens felt og medført en øget fleksibilitet og dermed større afhængighed mellem lærere og forældre. For at illustrere dette analyserer artiklen relationer og interaktioner mellem forældre med migrantbaggrund og lærere. Et af artiklens mål er at belyse, hvordan skolens stigende forventninger til forældres engagement og deltagelse i deres børns skolegang påvirker forældrene på forskellig vis, samt hvordan det påvirker læreres opfattelser af, hvad det vil sige at være en god skoleforælder. På baggrund af et feltarbejde på en folkeskole i København analyserer artiklen, hvordan forskellige begrænsninger i en migrantfamilies liv forhindrer dem i at fremstå som "synlige", "engagerede" og "aktive" skoleforældre, hvilket var de anerkendte måder at performe forældreskab på, set fra lærernes perspektiv. Dette bevirkede, at lærerne kunne opleve visse forældre som apatiske og fraværende på trods af lærernes begrænsede indsigt i og forståelse for forældrenes livsverden og den viden, de ressourcer og evner, som forældrene hver især besad. Artiklen belyser endvidere lærernes tvetydige position i denne problemstilling, og hvordan den fleksible skole gjorde dem afhængige af, at forældrene "var på".

Nøgleord: skole-hjem-samarbejde, forældreskab, Aula, ulighed, den fleksible skole

Abstract

This article examines relationships and interactions between parents with a migrant background and teachers. One of the objectives of the article is to illustrate how school politics have affected the field of the Danish public school, working to make it more flexible, which have resulted in rising expectations to parental involvement and participation in their children's schooling. This intensified home-school cooperation affects parents in different ways, as well as it affects teachers' perceptions of what an 'appropriate school parent' is. Based on a fieldwork in a public school in Copenhagen, the article analyses how various constraints in the life of a migrant family prevent them from appearing as "visible", "engaged" and "active" school parents, which were the acknowledged ways of performing parenthood, seen from the teachers' perspective. This resulted in that teachers might perceive certain parents as apathetic and absent, despite the teachers limited awareness and understanding of these parents' lifeworld as well as their knowledge, capabilities and abilities. The article also analyses the teachers' ambiguous position in this cooperation, and how the 'flexible school' made them dependent on parents being "on the ball".

Keywords: home-school cooperation, parenting, inequality, the flexible school, home-school communication online

Jeg mødte Lisa (klasselæreren) efter skole-hjem-samtalen med Altun og Betül, Mustafa fra 0.b's forældre. Som så ofte før endte snakken med at handle om udfordringerne med familien [Mustafa havde udtaleproblemer, en diagnose, og hans forældre var "anderledes"]. Lisa var frustreret. "De er bare så apatiske," sagde hun. På et tidspunkt under skole-hjem-samtalen havde Altun gået, tilføjede hun. "Det er simpelthen bare for meget!" Lisa troede ikke, at de værdsatte alt det, som de gjorde for Mustafaovre i skolen. De havde heller ikke tilmeldt sig skole-hjem-samtalen [ligesom de heller ikke havde tjekket andre notifikationer] på Aula¹, som de burde. Lisa sagde: "Jeg blev simpelthen nødt til at sige til dem, at hvis de ikke kommer mere på banen, så er jeg bange for, at Mustafa ikke kan blive på skolen." Efter skole-hjem-samtalen havde Altun og Betül haft en halv times introduktion til Aula med hjælp fra den tyrkiske oversætter, som havde oversat til skole-hjem-samtalen. Lisa håbede, at det ville hjælpe.

Indledning

Feltnoten er fra mit feltarbejde på en dansk folkeskole, som var en del af mit ph.d.-projekt om skole-hjem-samarbejde (Jørgensen, 2019). På trods af at Lisa efterlyste Betül og Altuns engagement og anerkendelse af "alt det, de gjorde for Mustafa", fortalte Altun og Mustafa mig senere i et interview, at skole og uddannelse var utrolig vigtigt for dem, og at de var meget taknemmelige for alt det, lærerne og pædagogerne gjorde for Mustafa. Alligevel, og som feltnoten peger på, endte de med at blive opfattet som "de mest problematiske forældre i 0.b". Mustafa var egentlig blevet henvist til en specialskole, inden han startede i 0.B, men denne havde vurderet, at Mustafa var for velfungerende til at komme på specialskole, til Altun og Betüls store lettelse. Ikke desto mindre oplevede Lisa det som vanskeligt at inkludere Mustafa i klassen. Således er der flere temaer, man kunne trække frem og diskutere i forhold til Mustafas skolegang, men det, jeg vil fokusere på i denne artikel, er den specifikke komponent, at Lisa var i stand til at sige: "Hvis de ikke kommer mere på banen, så er jeg bange for, at Mustafa ikke kan blive på skolen." Hvordan kunne graden af Altun og Betüls engagement i skole-hjem-samarbej-

1 Jeg bruger betegnelsen 'Aula', selvom den daværende betegnelse var 'Forældreintra'. Begge betegner en internetplatform for generel information og beskedudvekslinger mellem lærere og forældre samt onlinetilmelding til forskellige forældreaktiviteter såsom skole-hjem-samtaler.



det være så central, at det blev afgørende for, hvor Mustafa kunne fortsætte sin skolegang? Denne artikel² belyser således en migrantfamilies³ skrøbelige kommunikation med deres barns lærer, og artiklen argumenterer for, at skole-hjem-samarbejdets rammesætning og dynamikker kan medvirke til yderligere eksklusion af forældre i udsatte positioner – stik imod lærernes intentioner. Visse sociale processer kan således medføre, at nogle forældre bliver 'gjort fraværende', fordi formen for samarbejde kræver helt særlige færdigheder og ressourcer, som ikke alle forældre besidder lige meget eller har lige adgang til. Problematiseringen af 'fraværende forældre' omhandler ikke kun forældre med migrantbaggrund. Under mit feltarbejde overhørte jeg ofte læreres frustrationer over forældres manglende engagement og behovet for, at forældrene kom mere "på banen" eller "kom ind i kampen"⁴. Denne artikel undersøger de kulturelle konstruktioner, der medførte behovet for at forældre "var på". For at belyse disse kulturelle konstruktioner tager artiklen afsæt i en analyse af, hvordan politiske strømninger og den nye skolereform har påvirket skolens terræn til at blive mere fleksibelt, og hvordan dette har medført, at forældre og lærere er blevet langt mere afhængige af hinanden. Artiklen argumenterer for, at dette terræns karakteristikker skaber helt særlige vilkår for skole-hjem-samarbejdets form og muligheder.

Artiklen belyser desuden lærerens tvetydige rolle i dette: hvordan læreren på en gang ønskede at inkludere de forældre, som de ofte betegnede som "de ressourcetsvage forældre", men samtidig befandt sig i et system, som gjorde dem afhængige af, at forældrene "var på" og tjekkede op på Aula. Inden jeg vender tilbage til empirien fra Rosendal Skole, vil jeg kort redegøre for litteratur på området om det intensiverede skole-hjem-samarbejde og "forældredeterminisme" (Furedi, 2002), som kan belyse, hvorfor forældre i stadig større grad konstrueres som afgørende for deres børns læring.

Det intensiverede skole-hjem-samarbejde

Siden skole-hjem-samarbejdet blev formaliseret i Folkeskoleloven i 1974, hvormed læreren blev pålagt at samarbejde med alle forældre, har dette

2 Artikel er inspireret af kapitel 7 i min ph.d.-afhandling (Jørgensen, 2019).

3 'Migrantforældre' betegner forældre, der er født i et andet land end Danmark.

4 Ligesom det er vigtigt at påpege, at Mustafas case ikke repræsenterer migrantforældre generelt. Flere af mine informanter med migrantbaggrund havde ikke udfordringer med Aula.

samarbejde gradvis taget form af en "kulturel selvfølgelighed" (Dannesboe et al., 2012), hermed ment, at formen på dette samarbejde opfattes som naturlig og nødvendig og som noget, der formodes at være til alles bedste (Dannesboe et al., 2012; Kryger & Kjær, 2016, s. 296). Når skole-hjem-samarbejdet opfattes som en kulturel selvfølgelighed, kan det indebære, at skoleprofessionelle glemmer at reflektere over skole-hjem-samarbejdets dynamikker og at være opmærksomme på, hvordan det føles at indgå i dette samarbejde fra forældres forskellige ståsteder (Palludan, 2012). Man kan således tale om, at der hos læreren kan opstå en form for "hjemme-blindhed" for forældres forskellige forudsætninger for at træde ind i dette samarbejde, og dermed bliver disse forskellige vilkår heller ikke medtænkt i lærernes vurderinger af forældrenes måder at agere skoleforældre på. Ligeledes har flere forskere påpeget, at forventningerne til forældres involvering i deres barns skolegang er steget, og at hjemmet i takt hermed er blevet et sted, hvor det også forventes, at 'der gøres skole'. Skolen har således bevæget sig ind i hjemmet og gjort hjemlige aktiviteter til potentielle læringsaktiviteter. Hermed forventes forældre at efterfølge institutionernes kulturelle logikker, assistere de professionelle, og således forgrener de institutionelle logikker sig ind i hjemmets sfære (Knudsen & Andersen, 2013; Kryger, 2015; Dannesboe et al., 2012; Akselvoll, 2016b). I tråd hermed har uddannelsesforskerne Hanne Knudsen og Niels Åkerstrøm Andersen (2013) argumenteret for, at især inden for de sidste 15-20 år er forældre blevet pålagt et stort og til tider uklart personligt ansvar for deres børns læring og skolegang. Samtidig bliver ansvaret for børnenes opførsel ovre i skolen i højere grad placeret på forældrene, hvilket kan medføre, at komplekse problemer, som involverer forskellige personer og kontekster, bliver reduceret til et spørgsmål om forældrenes 'vilje til at tage ansvar' eller 'vilje til at samarbejde' (Knudsen & Andersen, 2013). Intensivering af skole-hjem-samarbejde er også forbundet til introduktionen af Forældreintra (nu Aula). Læreren kan f.eks. sende ukonkrete beskeder via Aula om forskellige øvelser eller forskellige typer af forberedelse, som kunne være "fint lige at arbejde lidt med derhjemme" (se Akselvoll, 2016b). Dette til tider ukonkrete ansvar kan af nogle forældre opleves som overvældende og kan medføre et latent pres på forældre om at skulle leve op til de mange diffuse forventninger, de bliver stillet overfor. Således placerer Aula et udefinerbart ansvar på forældrene, som dermed også kan blive pålagt skylden, hvis barnets læring ikke forløber som planlagt (Jørgensen, 2019, s. 142-43).

Det intensiverede forældreskab

At skoleforældre bliver pålagt et større ansvar for deres børns læring, kan ses som en del af en overordnet tendens om det intensiverede forældreskab (Faircloth, 2014, s. 25). Det intensiverede forældreskab betegner, hvordan børneopdragelse over tid er blevet udvidet til også at omfatte en række aktiviteter, der ikke tidligere blev opfattet som en obligatorisk del af børneopdragelsen. Denne intensivering skyldes, at vi har ændret vores opfattelse af, hvad det vil sige at være barn (Faircloth, 2014, s. 25). Børn bliver i dag i langt højere grad end tidligere set som sårbare over for risikofaktorer, som potentielt kan indvirke på deres fysiske og følelsesmæssige udvikling. Som en logisk slutning heraf bliver forældre i højere grad set på – af politikere, forældreksperter og velfærdsprofessionelle – som havende en deterministisk rolle i det enkelte barns udvikling og fremtid, hvilket har forstærket den sociale betydning af forælderrollen (Faircloth, 2014, s. 26). I tråd hermed skriver sociolog Frank Furedi (2002), hvordan konstruktionen af børn som skrøbelige tildeler forældre en rolle som nogle, der skal beskytte, skærme og passe på barnet. Som en konsekvens heraf drages forældrene til ansvar for alt det, der sker med barnet (og som potentielt vil ske i fremtiden), hvilket Furedi betegner "parent determinism". Alle typer af socialt afvigende hændelser eller opførsel, såsom for tidligt forældreskab, stofmisbrug, kriminalitet osv., bliver således forklaret med de individuelle forældres forfejlede opdragelse (Furedi, 2002, s. 66-67). *Parent determinism* kan ses som en del af neoliberale strømninger, hvor ansvaret individualiseres og pålægges den enkelte borger. Inden dette politiske paradigme var ansvaret for sociale problemer i højere grad pålagt det større samfund og dets mangler og defekter (se også Akselvoll, 2016a, s. 22). I min ph.d.-forskning var *parent determinism* blandt andet afspejlet i lærernes bekymringer for, om forældrene nu stimulerede deres barn nok, og om de støttede og tog vare på deres barns skolegang. På den måde kan man også se det intensiverede forældreskab forgrene sig ind i skolen, hvor lærernes bekymringer om forældres manglende engagement i deres barns læring blev forbundet med en potentielt mislykket fremtid (Furedi, 2002). Særligt kunne tosprogede hjem blive italesat som en potentiel risiko for barnets sproglige udvikling, hvilket blev understøttet af forskellige sprogtests og logikker om, at børn, der måles til at have lavere udviklede dansk kundskaber i deres tidlige leveår, er i risiko for at falde bagud i de senere skoleår (se Jørgensen, 2019, s. 168-72 for en diskussion heraf).

Migrantforældre og skole-hjem-samarbejde

Flere forskere har påpeget, at særligt indvandrer- og flygtningeforældre i forskellig uddannelsespolitisk retorik om den "ansvarlige forælder" ofte bliver problematiseret og omtalt som passive og disintegrerede i deres barns skolegang (Matthiesen, 2017; Timm & Bergthóra, 2011). I forbindelse hermed påpeger Dannesboe et al. (2012), hvordan den danske regering i 2010 allokerede 56 millioner kroner til at forbedre samarbejdet mellem folkeskoler og såkaldte "etniske minoritetsfamilier", da denne type af forældre blev set som dem, der på mest utilstrækkelig vis levede op til deres ansvar som skoleforældre (Dannesboe et al., 2012, s. 9). I deres studie af minoritetsforældre og deres samarbejde med folkeskolen finder uddannelsesforskerne Lene Timm og Bergthóra S. Kristjánsdóttir (2011) en mangel på anerkendelse af disse forældres forskellige kapaciteter, ressourcer og viden. Særligt modersmålet blev af nogle lærere opfattet som et "problemsprog", hvilket påvirkede både forældrene og børnenes selvtillid i skolen. Forældrene oplevede, at deres lingvistiske og kulturelle distinktioner blev opfattet som lavere end "de danske" og som noget, der ikke blev set på som ressourcer. Tilsvarende finder psykolog Noomi Christine L. Matthiesen (2014), at hendes informanter, som var mødre med somalisk baggrund, oplevede ikke blive hørt og set under møderne med lærerne, og hvordan lærerne ofte forklarede disse mødre, hvordan tingene var, i stedet for at indgå i en dialog, hvilket leder Matthiesen til at betegne disse mødres perspektiver som "uhørte stemmer" (Matthiesen, 2014). I tråd hermed finder antropolog Laura Gilliam i hendes studier af minoritetselvers positioner i folkeskolen, at lærerne har en tendens til at have lavere forventninger til både minoritets elever og deres forældre (Gilliam, 2018).

Metode

Artiklen er baseret på fem måneders etnografisk feltarbejde på folkeskolen Rosendal Skole, som ligger i København. I efteråret 2015, hvor feltarbejdet stod på, blev 35 procent af skolens elever betegnet som "tosprogede". Feltarbejdet var en del af mit ph.d.-projekt om fædre med migrantbaggrunds oplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbejde (Jørgensen, 2019). Udover fædre inddrog feltarbejdet også perspektiver fra mødre med migrantbaggrund samt forældre med dansk baggrund, med det formål at kunne belyse både ligheder og forskelle i forskellige 'typer' af forældres positioneringer i skolen.



Denne artikel har ikke et særligt fokus på fædre med migrantbaggrund, men tager udgangspunkt i mine mange observationer af skole-hjem-samarbejdets logikker og dynamikker, samt hvordan disse dynamikker påvirkede forskellige migrantfamiliers positioner og muligheder på Rosendal Skole.

Under feltarbejdet lavede jeg deltagerobservation i to børnehaveklasser samt en 7. klasse. Her deltog jeg i hverdagslivet på skolen og observerede bl.a. halvtreds skole-hjem-samtaler fordelt over de tre klasser, som jeg lavede deltagerobservation i. Disse samtaler inkluderede både forældre med migrantbaggrund samt forældre, der var født i Danmark og havde dansk baggrund. Herudover deltog jeg også i forældremøder og andre forældrearrangementer på tværs af klasserne. Feltarbejdet på skolen gav mig indsigt i skole-hjem-samarbejdets praksisser og dynamikker fra forskellige vinkler. Ved at observere hverdagslivet på skolen fik jeg indblik i lærernes forventninger til skoleforældre, hvad lærerne bed mærke i, og hvad der aktualiserede forskellige praksisser. Feltarbejdet gav også indsigt i, hvordan familier blev talt til, eller ikke talt til, samt hhv. forældres og læreres forskellige oplevelser af de samme møder. Udover feltarbejdet gennemførte jeg 50 semistrukturerede interviews med hhv. forældre og skoleprofessionelle. Alle personlige navne, skolen og klasserne er ændret for at sikre anonymitet, og alle forældre, elever og lærere har givet tilsagn til at deltage i mit studie. Således er alle etiske standarder for antropologisk feltarbejde blevet fulgt (se AAA, 2012).

Skole-hjem-samarbejdet som et "terræn"

Lærernes måder at vurdere forældre på vil altid afhænge af den pågældende kontekst – dvs. det sociale og materielle miljø eller, med antropolog Robert Desjarlais ord, "terræn" (Desjarlais, 1996), som lærerne er placeret og navigerer i. Således bruger jeg betegnelsen "terræn" til at betegne skolen og skole-hjem-samarbejdets sociale og materielle arena. Desjarlais kombinerer fænomenologisk inspireret antropologi med Deleuzes konceptuelle arbejde (Desjarlais, 1996, s. 75) og beskriver dette terræn som en form for tekstur, som er vævet sammen af forskellige linjer⁵. Desjarlais (1996) undersøger

5 Man kan i denne forbindelse argumentere for, at der er mange forskellige 'linjer', som påvirker skolens terræn og dermed også lærernes og forældrenes navigation af skole-hjem-samarbejdet. Denne artikel fokuserer på den øgende fleksibilitet og omskiftelighed, som kendetegner skolens terræn i dag. For en nuancering af linje-begrebet i konteksten af skole-hjem-samarbejde se Jørgensen 2019, 259-62.

den sociale tekstur for hjemløses færden i Boston og finder, at denne sociale tekstur blev intensiveret af forskellige magtfulde kræfter (linjer) motiveret af en særlig politik om fordrivelse af de hjemløse ("political of displacement"). Denne politik gjorde, at hans informanter hele tiden måtte "struggle along" i et konstant foranderligt terræn (Desjarlais, 1996, s. 70). Selvom Desjarlais' kontekst er meget forskellig fra skolekonteksten, peger han selv på, at dele af livet i det postindustrielle samfund på samme vis kan karakteriseres ved midlertidighed, omskiftelighed og episodiske sekvenser af begivenheder. I den følgende analyse argumenterer jeg for, at skolens terræn – som konsekvens af forskellige politiske reguleringer – havde lignende kendetegn, og at dette på samme vis bevirkede, at lærere og forældre måtte "struggle along". For bedre at kunne forstå Lisas vurdering af Altun og Betül vil jeg derfor i det følgende afsnit analysere skole-hjem-samarbejdets terræn, og hvordan det havde betydning for de sociale relationer mellem lærere og forældre. Vi har således brug for en kritisk refleksion over det, der kendetegnede det terræn, som lærerne navigerede i, for at kunne forstå deres agens (Ingold, 2000, s. 171).

Idealet om en varieret og fleksibel skole

Jeg vil nu vende blikket mod det etnografiske materiale fra feltarbejdet på Rosendal Skole. Et gennemgående træk ved Rosendal Skole var ønsket om at gøre skoledagen mere fleksibel. Skoleskemaerne var fleksible, lærerne arbejdede i såkaldte "autonome teams", som kunne agere agilt og fleksibelt, undervisningen og skoledagen skulle ligeledes være mere varierede, og ifølge skolelederen, Simon, måtte skemaet gerne "flyde ud", så skoledagen ikke nødvendigvis var delt op i afgrænsede og adskilte lektioner. Klasserne var også fleksible, f.eks. blev den 7. klasse, som jeg fulgte, nogle gange slået sammen med den anden 7. klasse til én stor klasse, andre gange blev klasserne slået sammen og derefter fordelt i tre. I det følgende afsnit undersøger jeg, hvordan reformer og et større fokus på en varieret skoledag og dermed fleksibilitet (som en eftertragtet standart) gjorde lærerne afhængige af, at forældrene "var på". Overordnet ønsker jeg med dette afsnit at illustrere, hvordan 'den fleksible skole' gjorde nogle forældre mere problematiske i lærernes optik end andre, og baseret på denne tanke, hvordan lærerne ville have vurderet forældrene anderledes i et terræn med andre karakteristika og dynamikker (Jørgensen, 2019).



Den nye skolereform, som var ved at blive effektueret under mit feltarbejde, bragte flere ændringer med sig: længere skoledage, nye fag, obligatorisk lektiehjælp og en mere varieret skoledag (Undervisningsministeriet, 2014). Dette blev implementeret på samme tid som lærernes nye arbejdstidsaftale. Den nye skolereform blev føjet til tidligere reguleringer, såsom øget inklusion i normalklasserne, kravet om større læringsudbytte og bedre trivsel samt 95-procent-målsætningen. Det tog meget af lærernes energi at forholde sig til og udføre disse reguleringer på en fagligt forsvarlig måde. Politisk var den nye skolereform begrundet med Danmarks middelmådige score i PISA-testen. OECD (som står bag PISA-testene) har i flere år argumenteret for flere reformer for at forbedre udbyttet af uddannelser, med det for øje at gøre eleverne "klar til fremtiden". Et råd, som mange OECD-lande har fulgt. Således er 450 uddannelsesreformer blevet gennemført mellem 2004 og 2008 (OECD, 2015), en tendens som sociolog Stephen J. Ball (2013) har betegnet som, at "uddannelsesreformer har spredt sig over kloden (...) som en politisk epidemi" (Ball, 2013, s. 155, min oversættelse). De mange reformer og forandringer på Rosendal Skole var således et resultat af politiske kræfter, eller med Desjarlais ord "linjer", på et storskala- niveau – her den intensiverede konkurrence mellem OECD-landene, som vikledede sig ind i hverdagslivet på skolen, hvor det blev nødvendigt, at lærerne var omstillingsparate.

De mange skift og forandringer påvirkede atmosfæren på skolen. Mange lærere opfattede de mange politiske argumenter for den nye skolereform og arbejdstidsaftalen som en kritik af deres hidtidige arbejde og engagement. Samtidig var både lærere og forældre usikre på, hvordan skoledagen ville blive med den nye reform. Det var f.eks. svært for lærerne at udfylde tiden i den lange skoledag, hvor eleverne sidst på dagen virkede for trætte til at kunne koncentrere sig mere. Samtidig indførte den nye arbejdstidsaftale, at lærerne skulle forberede sig på skolen, hvilket bevirkede, at flere lærere følte sig stressede, da de ikke kunne finde ro til at fordybe sig på lærerværelset. Overordnet set syntes de nye reguleringer at medføre en atmosfære af uvisshed og frustration. Det var op til den enkelte skole, hvordan de præcis ville udmønte den nye skolereforms krav om en varieret skoledag. På Rosendal Skole havde man besluttet at indføre "de autonome teams" og "fleksible skemaer". Hver årgang havde sit eget autonome team, som stod for at lave de fleksible skemaer, som skulle ændre sig fra uge til uge – eller endnu oftere, hvis det stod til skolelederen, Simon. Ifølge Simon var de autonome teams vigtige, fordi de kunne agere agilt og dermed skabe mere variation og fleksibilitet, som han forbandt med mere og bedre læring (Jørgensen, 2019, s. 125-

26). Dog oplevede jeg, at lærerne arbejdede mod mindre fleksible skemaer for at gøre det muligt at holde styr på hverdagen.

Fleksibilitetens indbyggede afhængighed

I det følgende afsnit vil jeg sammenligne lærernes arbejdsvilkår med antropolog Thomas Hylland Eriksens (2005) analyse af "det nye arbejde" i den skandinaviske kontekst (Eriksen, 2005, s. 56-57). Eriksen argumenterer for, at fleksibiliteten definerer dette "nye arbejde" (Eriksen, 2005, s. 59), hvor de ansatte forventes at være åbne over for forandring med kort varsel og være villige til at tage risikoer. De ansatte må være villige til at gøre ting anderledes, da denne form for arbejde står i modsætning til det "traditionelle arbejdes" træge formalitet, som associeres med den gamle rigide økonomi. Kreativitet er godt, rutiner er begrænsende (Eriksen, 2005, s. 50). Flexibilitet bliver samtidig beskrevet som noget, der frigiver en stor del frihed og valgfrihed for de ansatte. Men paradoksalt nok, argumenterer Eriksen, skaber øget flexibilitet i det ene ende ofte mindre flexibilitet i den anden (Eriksen, 2005, s. 50). Flexibiliteten er således ikke entydig og har det med samtidig at skabe mere afhængighed. For eksempel er flexibiliteten angående ens tid blevet mindre, argumenterer Eriksen, da den allestedsnærværende kommunikationsteknologi synes at fylde alle huller ud og gøre os afhængige af at være til rådighed (Eriksen, 2005). Mange eksempler fra Rosendal Skole synes at følge Eriksens pointer. Sammen med de autonome teams og de fleksible skemaer fulgte meget administrativt arbejde. Det var lærerne Astrid og Monica, der stod for at lave disse skemaer for 7. årgang. Det var en omfattende opgave, da de ikke vidste, hvordan de skulle bruge det computerprogram, de skulle lave skemaerne i. Det forlød også, at programmet havde nogle indbyggede fejl, men det var det eneste program, der var til rådighed, og derfor var de *afhængige* af det. At lære at lægge de nye skemaer i programmet var desuden en stor belastning for Monica og Astrid, der begge følte sig stressede over alt det nye. Især fordi eleverne nu snart havde gået i skole i 14 dage uden at have fået et skema. Selvom Monica og Astrid frit kunne lægge timerne, som teamet ønskede, var antallet af timer for hvert fag fastlagt, hvilket gjorde det svært at være fleksibel, da de var *afhængige* af, at timetallet i sidste ende skulle gå op. Samtidig peger mine observationer på, at lærerne endte med at bruge meget tid på administrative opgaver, så som forhandlinger og planlægning i teamet – de var således også *afhængige* af at kunne blive enige om, hvordan hver uges skema skulle lægges. Disse

elementer peger mod Eriksens pointe – fleksibiliteten på et plan medfører ofte afhængighed på et andet.

Den øgende fleksibilitet skabte en usikkerhed om, hvordan hverdagen skulle forløbe, som illustreret i følgende feltnote:

Jeg møder Ubah og Malak fra 7.x i korridoren tidligt mandag morgen. Vi er alle sent på den, og da ingen af os har nået at tjekke det fleksible skema for i dag, var der ingen af os, der vidste, hvor vi skulle hen. Det var ikke usædvanligt med den her forvirring. Nogle gange var lærerne også i tvivl om, hvordan de havde aftalt at dele klasserne op på den opgældende dag, eller hvem der tog hvilke timer. Vi diskuterede, hvilket fag de troede, vi skulle have, mens Malak prøvede at logge ind på Elewintra på hendes telefon for at se skemaet, men siden ville ikke åbne...

Jeg har nu beskrevet, hvordan fleksibiliteten ændrede hverdagen på skolen, og jeg vil nu gå videre til at undersøge, hvordan fleksibiliteten også havde indflydelse på forældrenes relationen til skolen. Her er det fra et interview med eleven Naima fra 7.x og hendes mor, Faria, og far, Adnan. Faria og Adnan var flygtet fra Bangladesh, og selvom de begge talte en del dansk, var det nogle gange nemmere, at Naima tolkede for dem. Derfor var Naima også mødt op til interviewet. Naima forklarede: "Det er også fordi lærerne, de bliver ved med at ændre det [skemaet] for hver uge. Og læreren kan heller ikke forvente, at vi går online hver eneste dag og ser, hvad der skal ske, fordi – det er jo ikke sådan, altså, det er jo ikke, fordi de [forældrene] har tid til det. Og nogle gange lægger de [lærerne] slet ikke et skema ud, så vi elever ved slet ikke, hvad vi skal gøre om morgenen," sagde Naima frustreret. Faria tilføjede: "Ja, altså, og vi [forældre] ved det jo så heller ikke". I interviewet beskrev Faria, hvordan hun både følte sig afhængig af at tjekke op på Aula, men også at de mange ændringer og skolens krav om at holde sig ajour med et system, der kan ændre sig fra dag til dag, var overvældende for hende. Samtidig var usikkerheden over de mange skemaændringer (eller mangel på information herom) frustrerende, især fordi hun var bange for at overse nogle vigtige informationer, der kunne skabe problemer for døtrene ovre i skolen. Faria og Adnan havde begge meget at se til, særligt fordi de for tiden var tyngt af alvorlige økonomiske udfordringer. Adnans pizzeria løb næsten ikke rundt, selvom han arbejdede mange timer om dagen. Han havde nu taget et ekstra arbejde som rengøringsmand og arbejdede 60 timer om ugen for at få enderne til at nå sammen. Faria arbejdede også med rengøring.

Hun brugte derudover meget af hendes fritid på at lave skolearbejde med døtrene derhjemme. Det var vigtigt for hende og Adnan, at deres døtre klarede sig godt, men der var nogle skoleopgaver, som de havde svært ved at hjælpe dem med. Det tog også længere tid for Faria at navigere rundt på Aula, end det gjorde for andre forældre, da Farias modersmål var bengali. Eksemplet med Faria og Adnan illustrerer, hvordan hjem er forskellige, og hvordan der i det intensiverede skole-hjem-samarbejde ofte ikke tages højde for forældres forskellige livsvilkår, tid og evner, og hvordan dette indvirker på forældres muligheder for at leve op til det ansvar, som skolen pålægger dem. Jeg argumenterer yderligere for, at Aula som informationskanalen har været med til at forstærke denne hjemme-blindhed. Aulas onlinekommunikation medfører, at lærere og forældre i mindre grad mødes eller snakker over telefonen, hvilket kan forstærke et billede af at 'alle forældre er ens'. Gennem mit feltarbejde oplevede jeg, hvordan lærere fra tid til anden glemte, hvordan det intensiverede skole-hjem-samarbejde opleves forskelligt fra hjem til hjem, og hvordan det for nogle forældre kunne være mere tidskrævende end for andre (se også Dannesboe et al., 2012).

I tråd med Eriksens pointer om "det nye arbejde" ser vi, hvordan fleksibilitet ikke nødvendigvis frigiver mere "fritid", som ofte antaget (Eriksen 2005). Både forældre og lærere endte med at bruge meget tid på at tjekke op på, holde sig ajour, læse og besvare beskeder eller skemanotifikationer på Aula. For at være forberedte i forhold til hendes døtres skolegang blev Faria afhængig af at tjekke Aula stort set hver dag og bruge tid på at sortere i de mange informationer. En far fra Rosendal Skole fortalte mig om, hvordan en lærer havde sendt en vigtig besked om en udflugt ud dagen inden udflugten. Sådanne oplevelser gjorde forældre bange for at misse vigtig information, der kunne skabe problemer for deres børn ovre i skolen. Samtidig var skolen afhængig af, at forældrene "var på" og tjekkede op, så den fleksible skole kunne fungere. Herudover observerede jeg, hvordan nogle lærere brugte Aula til at sende små forslag om hjemmearbejde ud til forældrene. Det kunne være en besked om, hvordan de kunne hjælpe deres børn med en skoleopgave, nogle billeder, det ville være godt, hvis de snakkede med deres børn om derhjemme o. lign. For mange forældre kunne sådanne forslag om noget, "man lige kunne gøre lidt derhjemme", blive opfattet som noget, man burde gøre – eller potentielt give dem en følelse af at være utilstrækkelig (se også Akselvoll, 2016a, s. 92). I sådanne tilfælde blev læreren også afhængig af, at forældrene kunne agere 'hjælperer.'



Hvis vi tænker tilbage til forældrene Betül og Altun fra introduktionen, så havde de ikke alle de færdigheder, som det krævede at leve op til afhængigheden mellem lærere og forældre, da de f.eks. ikke var gode til at læse og skrive på dansk og ikke var vant til at bruge Aula. De mange informationer gjorde, at det var forholdsvis let for dem at misse nogle af informationerne fra den endeløse informationsstrøm, hvilket bevirkede, at forældre som Betül og Altun let kunne falde igennem og blive gjort til "apatiiske forældre."

Den korte temporale kontekst

Desjarlais' begreb "to struggle along" (Desjarlais, 1996) betegner en tilstand af at navigere i et usikkert terræn, der hele tiden ændrer karakter (Desjarlais, 1996, s. 87). I denne sammenhæng kan begrebet åbne op for, hvordan både lærere, forældre og elever kæmpede med at holde styr på de mange ændringer i skole-hjem-samarbejdets uforudsigelige terræn. Ifølge Desjarlais påvirker uforudsigelighed menneskers væren-i-verden; når ting ændrer sig, bliver vores orientering i verden også mere fragmentarisk, hvilket bevirker, at vores planer synes at centrere sig om en kort tidshorizont, fordi man ikke ved, hvordan vilkårene vil se ud i fremtiden. Omskiftelighed kan således medføre en episodisk orientering i tid, hvor hvert enkelttilfælde tager præcedens over den lange temporale kontekst (Desjarlais, 1996, s. 88). Hvis vi vender tilbage til Rosendal Skole, kan man argumentere for, at de mange reformer og det, der kunne betegnes som "en politik om omstillingsparathed og fleksibilitet", påvirkede lærernes væren-i-verden og dermed også deres orientering i hverdagen. Lærerne synes i højere grad at prioriterede mere kortsigtede problematikker frem for komplekse, langsigtede problemer. Dette skyldes, argumenterer jeg, at omskifteligheden gjorde lærerne usikre på, hvordan tingene ville forløbe, eftersom rutiner var i opbrud, hvilket igen påvirkede deres følelse af kontrol og autoritet. Hvis vi vender tilbage til casen med Altun og Betül, så var en halv times introduktion til Aula (som Lisa havde foreslået som en løsning på problemet) ikke nok til at gøre dem til fuldbyrdede brugere af Aula, den løsning fremstod nærmere som en snuptagsløsning i lyset af, at den største udfordring for Altun og Betül var deres begrænsede evner til at læse og skrive på dansk.⁶

6 Derfor blev Altun og Betüls udvej til sidst at få hjælp til Aula af deres datter Melike, der gik i 5. klasse.

Hvilke forældre tager lærernes tid?

Omskifteligheden skabte usikkerhed blandt lærerne om, hvilke procedurer de skulle følge. Nogle af de frustrationer, som lærerne delte med mig, handlede om: Hvordan skulle man undervise i understøttende undervisning, uden at det var klart defineret, hvad det egentlig var? Hvordan skulle man motivere eleverne efter klokken to om eftermiddagen, når de syntes at være trætte og ikke kunne rumme mere? Hvordan skulle man undgå at give eleverne lektier for, når de ikke blev færdige med opgaverne ovre i skolen? Læreren Steffen, der var klasselæreren i 7.x, delte også disse usikkerheder. Han havde oplevet, at hans elever ikke blev færdige med opgaverne ovre i skolen, selvom han gav dem ekstra tid, og til sidste gav han dem resten af opgaven for (selvom den nye reform foreskrev, at lærere ikke gav lektier for), så de kunne gennemgå opgaven sammen i klassen dagen efter. Dagen efter var der flere kritiske mails fra forældre i Steffens inboks på Aula, der slog fast, at eleverne *ikke* måtte få lektier for. Nogle forældre var 'frygtede' blandt lærerne på grund af deres gentagne indblander i lærernes beslutninger og skolens arbejdsgange, og den omfattende debat om den nye folkeskolereform blev en anledning for disse forældre til at debattere og stille spørgsmål til lærernes beslutninger. Lærernes beslutninger i den hektiske hverdag var en del af sociale processer, hvor de investerede sig selv på et personligt plan. Således beroede lærernes dømmekraft ofte på deres personlige estimeringer, hvilket gjorde lærerne sårbare over for kritik – det blev hurtigt personligt (Gulløv, 2015, s. 180, 265). På grund af omskifteligheden var lærerne usikre på, om deres vurderinger var de rigtige, eftersom deres tidligere erfaringer ikke nødvendigvis længere passede til de nye tilstande, og derfor blev de nødt til at opfinde nye metoder og nye argumenter. Det var f.eks. nyt for Steffen ikke at måtte give lektier for. En sådan tilstand kan betegnes som en tilstand af "ontologisk usikkerhed" (Jørgensen, 2019, s. 132).

Mine observationer og interviews med lærere peger i en bestemt retning: Visse forældres kritik tog meget af lærernes overskud og energi. Med andre ord, frygten for forældres kritik resulterede i, at lærernes agens tog form gennem en tilbagevendende bekymring for omgivelsernes reaktioner (Desjarlais, 1996, s. 88). Ifølge de lærere, som jeg fulgte, var de kritiske forældre de samme som dem, der blev betegnet som "de ressourcestærke". Paradoksalt peger min analyse på, at det var de såkaldt "ressourcestærke forældre", der endte med at tage meget af lærernes tid. Dette står i kontrast til, hvordan de fleste lærere anså det som deres vigtigste opgave at fokusere på de elever og forældre, som de mente havde mest brug for støtte og hjælp. Kort sagt,



nogle forældre, som lærerne betegnede som "ressourcestærke", endte med at tage meget af lærernes tid og overskud, mens andre typer af forældre kunne blive overset. Hvis vi tænker tilbage til eksemplet med Altun og Betül, kan man indvende, at deres udfordringer med at leve op til kravene om at være aktive skoleforældre gik ubemærket hen. Eller rettere, det var i høj grad overladt til dem selv at få løst disse udfordringer. Det var således ikke *deres* anstrengelser, som blev placeret højest på dagsordenen som et argument for at ændre procedurerne. Dette paradoks leder os til et central spørgsmål: Hvilke forældre tager lærernes tid og energi, og hvordan relaterer dette sig til, at alle elever og forældre skal have lige muligheder i skolen?

At blive gjort fraværende

Jeg vil nu vende tilbage til skole-hjem-samtalen med Altun og Betül. Selvom Lisa efterlyste, at Altun og Betül kom mere på banen, deltog både Altun og Betül i skolens arrangementer og kom med jævne mellemrum på skolen. Altun fulgte Mustafa i skole hver morgen (Betül arbejde som rengøringsdame i de tidlige morgentimer), og jeg mødte Altun flere gange på gangen, hvor han sad og ventede på at skulle til møde med Mustafas talepædagog. Både Altun og Betül var mødt op til skole-hjem-samtalen, og Betül havde deltaget i det første (og eneste) forældremøde. Dog gjorde Mustafas udfordringer, at Altun og Betül tit blev mødt af forskellige professionelle, der forklarede dem, hvordan tingene forholdt sig. Disse forskellige udfordringer var også grunden til, at jeg ikke selv kunne observere skole-hjem-samtalen; der var allerede Lisa, hendes assistent Sigurd, talepædagogen, inklusionspædagogen Frederikke, en repræsentant fra fritidsordningen og den tyrkiske oversætter. Derfor mente Lisa, at én mere (antropologen) ville være for meget. Med så mange professionelle deltagere mødte Altun og Betül det, som uddannelsesforskerne Niels Kryger og Bjørg Kjær har betegnet som "en væg af eksperter" (Kryger & Kjær, 2016, s. 293), hvilket medførte, at Betül og Altun oftere blev gjort til passive modtagere af information, end de blev inviteret til at deltage som aktive medspillere (se Matthiesen, 2014). Under mine møder med og observationer af Altun fremstod han ofte tilbageholdende, hvilket syntes at hænge sammen med hans sproglige udfordringer på dansk. Andre observationer peger på, at Altun indimellem blev overvældet af Mustafas ekstroverte inklusionspædagog, Frederikke, som var optaget af at inkludere ham. Et eksempel på det var til et morgenmadsarrangement for forældrene i 0.B, hvor Altun blev kort tid, fordi han skulle

på arbejde (han arbejdede i et gartneri med faste arbejdstider). Det var et påfaldende øjeblik. Altun som sad en stund sammen med sin søn og spiste morgenmad og Frederikke, som var så optaget af at 'inkludere ham', at hun nærmest overvældede Altun, mens hun prøvede at få ham til at blive lidt længere, men desværre måtte Altun trække sig. Efterfølgende diskuterede Lisa og hendes medhjælper, Sigurd, hvor fint det var, at Altun var dukket op, men det blev samtidig tilføjet, at det var en skam, at han havde været der så kort tid. "Han kunne da godt være blevet lidt længere – også for Mustafas skyld". Lisa og Sigurd snakkede om episoden, som om Altun havde en personlig uvilje mod at blive, og det indgik ikke i Lisas og Sigurds evaluering, at Altun var blevet nødt til at tage på arbejde. Nogle, til tider urealistiske forventninger til Altuns måde at være til stede på gjorde, at han på en måde blev gjort fraværende, selvom han egentlig var en synlig far. Dette vidner om nogle implicite, institutionelle forventninger om, hvordan man som forældre skal "være på" og "komme på banen". Nogle forældre havde jobs, som ikke tillod dem at flekse deres arbejdstid, så de kunne være med til for eksempel hele morgenmadsarrangementet (se Jørgensen, 2017 for en diskussion heraf). Mulighederne for at "komme på banen" kunne således også afhænge af klasseforskelle og hermed graden af selvbestemmelse over egen arbejdstid.

Få uger efter skole-hjem-samtalen besøgte jeg Altun og Betül i deres hjem for at lave et interview. Særligt Betül virkede nervøs over at blive interviewet pga. Lisas ultimatum (hvis de ikke kom mere på banen, kunne Mustafa måske ikke blive på skolen). I løbet af interviewet gik det op for mig, hvor meget Mustafas skolegang egentlig fyldte i Altun og Betüls liv. Betül læste 20 minutter med Mustafa hver dag, som hun havde fået besked på af Lisa og talepædagogen. Denne dag havde de læst en bog om indianere, som Mustafa skulle præsentere for klassen nogle uger senere. Nu kunne han den næsten udenad. Altun og Betül havde også accepteret at hente Mustafa senere i fritidsordningen. Personligt foretrak de at hente ham tidligere, fordi Mustafa kunne være så træt, når han kom hjem, men de professionelle havde anbefalet, at Mustafa skulle blive længere i fritidsordningen, da de mente, det ville udvikle Mustafas sproglige kompetencer⁷. I korte træk syntes det at handle om, at Altun og Betül ikke blev set som forældre, der kunne stimulere Mustafa på 'den rigtige måde' (Timm & Kristjánsdóttir, 2011), og derfor

7 Fra tid til anden blev "integration" også brugt som et argument, dog kun internt mellem de professionelle.

blev det anbefalet, at han brugte mere tid i institution (se Furedi, 2002; Faircloth, 2014).

På trods af at Mustafas skolegang fyldte meget i hjemmet, havde Altun og Betül ikke tjekket op på/svaret på de informationer, som var blevet sendt ud via Aula, og de havde heller ikke tilmeldt sig skole-hjem-samtalen online. De høje forventninger til forældres involvering – både skolens behov for forældre som 'hjælpelære' og skolens behov for, at forældre tjekkede op på Aula, så den fleksible skole kunne fungere – gjorde, at Altun og Betül 'fejlede' skole-hjem-samarbejdet. Konkluderende argumenterer jeg for, at nogle særlige dynamikker *gjorde* Altun og Betül fraværende, selvom de faktisk på mange måder engagerede sig i skolen og anerkendte lærernes arbejde.

Konklusion

Artiklen har belyst nogle centrale aspekter ved skole-hjem-samarbejdets terræn. Således illustrerer artiklen de sociale processer, der er forbundet med den fleksible skole, og hvordan de dannede baggrund for, at Altun og Betüls ikke lykkedes med at blive anerkendt som gode skoleforældre. I sådanne cases medførte den teknologiske drejning af skole-hjem-samarbejdet (Jørgensen, 2019), at afstanden mellem lærer og forældre blev større (se også Eriksen, 2001, 2005). I eksemplet med Altun og Betül, såvel som i andre lignende cases, hvor forældre ikke tjekkede op på Aula ofte nok eller ikke fik svaret på en besked, kunne læreren opfatte dette som en mangel på opbakning eller anerkendelse af skolen, på trods af at mange kræfter rent faktisk kunne blive lagt i skolerelaterede aktiviteter i hjemmet. På den måde medførte Aula en ny form for oplevet 'fravær'. Manglende svar på en besked efterlod et tomrum, som kunne blive fortolket af læreren på forskellig vis, uden en tilstrækkelig indsigt i forældrenes livsverden.

Artiklen har også belyst det intensiverede forældreansvar og forventninger om, at forældrene indtager en rolle som 'hjælpelærer'. Det var ikke særligt forældre med migrantbaggrund, som kunne have svært ved at leve op til det intensiverede ansvar, men mange forskellige typer af forældre, samtidig med at mange af mine informanter med migrantbaggrund ikke oplevede samme udfordringer som Altun og Betül. Som sådan handler artiklen ikke udelukkende om "at være migrantforældre", men om, at det ikke er *lige* let for alle forældre at leve op til de helt særlige krav, som skole-hjem-samarbejdet forudsætter. Klasseforhold kan spille en central rolle her, såvel som personlige udfordringer som ordblindhed o. lign. På den måde blev nogle

forældre pålagt en opgave, som var langt mere omfattende for dem, end det var for andre forældre. Således er det en vigtig pointe, at dynamikkerne i skole-hjem-samarbejdets terræn skaber ulige vilkår for andre end migrantforældre. Der synes dog at gælde nogle særlige risikofaktorer for migrantforældre, som det kan være vigtigt at udskille og have øje for. Det kan være risikofaktorer, der er forårsaget af sproglige udfordringer eller manglende kendskab til skole-hjem-samarbejdets implicite forventninger eller læreres forventningsfattigdom til migrantforældres evner som stimulerende forældre. Alt sammen faktorer, som lærere bør gøre sig bevidste om og reflektere over.

Afslutningsvis er det vigtigt at pointere, at Altun og Betül på mange måder ikke var udsatte forældre: De udgjorde et kærligt og stabilt hjem for Mustafa (se Jørgensen, 2019, s. 157), men i skolens terræn fik de en udsat position, fordi de blev afkrævet mere, end de kunne leve op til. Som en af mine informanter sagde: "Det er systemet, der gør os resourcesvage."

Referencer

- Akselvoll, M.Ø. (2016a). Doing Good Parenthood through Online Parental Involvement in Danish Schools." I: Sparrman, A., Westerling, A., Lind, J., & Dannesboe, K.I. (red.), *Doing Good Parenthood*, (s. 89-99). Palgrave Macmillan.
- Akselvoll, M.Ø. (2016b). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- American Anthropological Association (2012). *Statement on Ethics: Principles of Professional Responsibilities*. American Anthropological Association. <http://www.aaanet.org/prof-dev/ethics/upload/Statement-on-Ethics-Principles-of-ProfessionalResponsibility.pdf>.
- Ball, S.J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Educational Policy* 18(2), 215-28.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde – et hverdagslivs studie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Desjarlais, R. (1996). Struggling Along. I: Jackson, M. (red.), *Things as They Are – New Directions in Phenomenological Anthropology* (s. 70-94). Indiana University Press.
- Eriksen, T.H. (2001). *Øyeblikkets Tyranni*. Aschehoug.
- Eriksen, T.H. (2005). Mind the Gap: Flexibility, Epistemology and the Rhetoric of New Work. *Cybernetics & Human Knowing* 12(1), 50-60.
- Faircloth, C. (2014). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. I: Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (red.), *Parenting Culture Studies*, (s. 25-50). Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, A.H. (2017). Overcoming Mistrusted Masculinity: Contesting Ethnic Minority Fathers' Involvement in Home-School Cooperation in Denmark. *Gender and Education* (June), 1-17.
- Jørgensen, A.H. (2019). *Becomings of School-Fathers – An Ethnographic Exploration of Migrant Fathers' Experiences and Navigation of Home-School Cooperation Practices*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.



- Furedi, F. (2002). *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts May Be the Best for Your Child*. Chicago Review Press.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, J. (2015). *Dømmekraft i praksis*. Ph.d.-afhandling. Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. Routledge.
- Kjær, B., & Kryger, N. (2016). Forældresamarbejde med elever i komplicerede lærings-situationer. I: Christiansen, J., Mårtensson, B.D., & Pedersen, T. (red.), *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H., & Andersen, N.Å. (2013). Hyperansvar: når personligt ansvar gøres til genstand for styring. *Dansk Sociologi* 24(4), 65-83.
- Kryger, N. (2015). Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Tema: Institution og familie* 4/15.
- Matthiesen, N.C.L. (2014). *Voices of the Unheard*. Ph.d.-afhandling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*. <http://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm>
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældresamarbejde. I: *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*, Asterisk nr. 7 (s. 21-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2014). *Improving the Public School – Overview of Reform of Standards in the Danish Public School (Primary and Lower Secondary Education)*. Undervisningsministeriet.
- Timm, L., & S. Kristjánsdóttir B. (2011). *Uhørte stemmer*. VIA System.

Læreruddannelsens andenordensdidaktik

Thomas Iskov, Docent, ph.d., Center for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis, VIA University College, tisk@via.dk

Resumé

Det særlige ved at undervise på en læreruddannelse er, at man underviser nogen, der selv skal lære at undervise. Dette giver anledning til et dobbelt didaktisk blik fra læreruddanneren eller udvikling af en andenordensdidaktik. Med afsæt i denne konstatering i læreruddannelsesforskningen, søger artiklen at besvare spørgsmålet om, hvordan denne andenordensdidaktik kan operationaliseres og udmønte sig i den didaktiske praksis på læreruddannelsen.

Som svar på dette spørgsmål udvikles en andenordensdidaktisk planlægnings- og analysemodel med afsæt i en almen didaktisk model orienteret mod folkeskolen. Modellen følges op af anbefalinger om 'modelling' som eksemplarisk undervisning i tre forskellige betydninger, der kan bidrage til didaktikken og undervisningen på læreruddannelsen.

Nøgleord: Læreruddannelsesdidaktik, andenordensdidaktik, modelling, læreruddannelse, dobbelt didaktik

Abstract

What is characteristic for teacher education, is that those who are taught must learn to teach themselves. This leads to a dual didactic perspective and development of a second-order pedagogy. Based on teacher education research, the article seeks to answer the question of how such second-order pedagogy can be operationalized in didactic practice.

The article generates a model for second-order planning and analysis based on a general pedagogical model oriented towards primary school. The model is followed by recommendations on modelling as exemplary teaching in three different senses that can contribute to the pedagogy, didactics and teaching in teacher education.

Keywords: Explicit modelling, second order teaching, teacher education, reflective practice, exemplary teaching

Indledning

I et oplæg på en fælles dag for alle læreruddannere i Danmark (Fælles vidensdag d. 27. feb. 2019) påpeger den norske professor Elaine Munthe, at der er behov for at identificere og udvikle 'kernekompetencen' for at kunne kva-

lificere undervisningen på læreruddannelsen – og i forlængelse heraf kvalificere undervisningen i skolen. Hun refererer til den særlige kompetence, der kræves for at undervise nogen, der skal lære at undervise. Forskningen i læreruddannelsens andenordensdidaktik konstaterer da også, at der mangler viden herom (Oettingen & Jensen, 2017; Lunenberg et al., 2007; Goodwin et al., 2014), og det er på denne baggrund, at Lunenberg et al. (2007) efterspørger en kvalificering af læreruddanneres kompetence til at modellere og ekspliciterer egen undervisning og at forbinde deres undervisning til teori:

On the basis of the literature search and our exploratory study, there appears to be little or no recognition of modelling as a teaching method in teacher education. The findings of our study confirm the problems cited in the literature, namely that teacher educators apparently lack the knowledge and skills needed to use modelling in a productive way, to make their own teaching explicit, and to rethink the connection between their teacher education practices and public theory. (Lunenberg et al., 2007, s. 590)

Denne artikel afdækker det omtalte videnshul yderligere, med den ambition at præcisere behovet for viden om andenordensdidaktik og besvare forskningsspørgsmålet om, *hvordan man kan bidrage med andenordensdidaktiske refleksioner i forhold til det særlige aspekt i læreruddannelsesdidaktik, som handler om at se, koble og tydeliggøre undervisningen på læreruddannelsen i sammenhæng med undervisningens planlægning, gennemførelse og udvikling i skolens arena.*

Det første afsnit udgør en *state of the art* (Grant & Booth, 2009) for det afgrænsede felt, der har med andenordensdidaktik (*second order teaching*) og *modelling* i læreruddannelse at gøre. Fælles for den fremsøgte forskning er, at den angiver andenordensdidaktikken som underbelyst, og kun få artikler udfolder en konkretisering heraf gennem begrebet *modelling*, overordnet forstået som en synliggørelse af undervisernes didaktiske valg. (Den engelske betegnelse anvendes artiklen igennem for at undgå forveksling med modelleringsbegrebet, som det bl.a. anvendes i matematik og naturfag om det at omsætte i modeller).

Med dette afsæt undersøges og diskuteres *modelling* i flere betydninger som et muligt svar på den andenordensdidaktiske efterspørgsel. Hensigten er at præcisere, hvori *modelling* konkret kan bestå, og udvikle viden om, hvordan didaktikken på læreruddannelsen kan synliggøre relationen mellem uddannelse og profession, teori og praksis, således at undervisningen på

uddannelsen opleves som meningsfuld af de studerende. Hensigten er derudover at medgive viden om *modelling*, som læreruddannere kan omsætte i en undervisning, der sigter mod velbegrundet og afstemt undervisning i fremtidige læreres didaktiske praksis.

Med dette ærinde in mente skiftes perspektiv til skolens arena, og en almen didaktik for lærerne udfoldes via en model, hvis systematik og ordning af de centrale didaktiske kategorier i begrundelses-, betingelses- og beslutningsmomenter hævdes at være almen og gældende for såvel grundskolen som læreruddannelsen. Præmissen er, at læreruddanneren må være bevidst om skolens og lærerens didaktik for at kunne eksplicitere, hvordan undervisningen på læreruddannelsen står i relation hertil.

Artiklens sigte er dermed udvikling af en andenordensdidaktik, som indebærer et dobbelt blik på læreruddannelse og skole. Dette blik fordrer refleksivitet i forholdet mellem didaktik og undervisning i de to arenaer, og som en støtte hertil indlejres den almen didaktiske model for skolen i en tilsvarende læreruddannelsesdidaktisk model. Denne formidles som en planlægnings- og analysemodel, der kan bidrage til at reflektere andenordensperspektivet.

I forlængelse af modellen og begrebet om *modelling* udfoldes eksemplarisk undervisning i tre udgaver i slutningen af artiklen, hvor den sidste indebærer eksplicitering af andenordensperspektivet.

Efterspørgslen efter en andenordensdidaktik på læreruddannelsen

Førnævnte Elaine Munthe efterspørger læreruddannernes kernekompetence eller, med henvisning til Shulman (2005), læreruddannelsens "*signature pedagogy*", som betegner professionsuddannelsens indretning og praksis, der tager sigte på kvalificeringen af de fremtidige professionsudøvere. Hun spørger: "Innen juss blir case brukt i utstrakt grad, innen medisin er det arbeidet i klinikken. Men hva ville det tilsvarende være innen lærerutdanning?" (Munthe & Haug, 2010, s. 191).

Lunenberg et al. (2014) anfører det primære karakteristikum for læreruddannere som det at være *teacher for teachers*. Goodwin et al. (2014) angiver i forlængelse heraf det centrale som "...a deep understanding of what it means to teach about teaching." (Goodwin et al., s. 285). Men som nævnt tidligere er der et videnshul på dette felt. Forskningen hævder, at lærerud-

dannere og læreruddannelsesdidaktik generelt er underbelyst: "...teacher educators are an underresearched and poorly understood occupational group" (Murray, 2005, s. 125). I deres artikel om, hvad en læreruddanner bør vide og kunne, anfører Oettingen & Jensen (2017), at det er begrænset, hvad vi ved herom, og at man stiltiende går ud fra, at de kompetencer, der gælder for folkeskolelæreren, også kan overføres på læreruddannelsen, og at der "...så at sige ikke findes en særlig domænespecifik viden for fx "teacher educator". Undersøgelser om lærerstuderendes forståelse af læring og undervisning efterspørger samme forskningsviden (Beck et al., 2013; Korthagen et al., 2005). Goodwin et al. (2014) sammenfatter denne efterspørgsel i titlen på deres analyse af læreruddanneres vidensbasering: *What forms of knowledge do teacher educators use that differ from those used by teachers in general...?* De understreger som Oettingen & Jensen, at det at blive læreruddanner ikke er en simpel tottrinsproces fra lærer til læreruddanner, men at forskningen ikke desto mindre fokuserer minimalt på, hvad læreruddannere bør vide og kunne, og hvordan de kan udvikle denne viden og disse færdigheder.

Hoban (2004) betragter denne mangel på viden som en konsekvens af, at læreruddannelse betragtes på linje med læreres praksis, som en praksis, der ikke behøver specialisering, men hvor man – som lærerne i skolen – ofte underviser, som man selv er blevet undervist i skolen eller på uddannelsen (Lortie, 1975; Krogh-Jespersen, 1993; Lindhart, 2007; Oettingen & Jensen, 2017; Blume, 1971 i Lunenberg et al., 2007; Bayer & Brinkkjær, 2003; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Murray & Male, 2005). Accepteres denne parallelisering af læreres og læreruddanneres praksis, skærpes behovet for, at undervisningen på uddannelsen er eksemplarisk og vidensbaseret.

Det langsigtede mål er, at de kommende lærere bliver i stand til at træffe reflekterede didaktiske valg og udvikle professionen og deres egen didaktiske praksis og ikke blot videreføre den undervisning, de selv er blevet præsentert for (Munthe & Haug, 2010). Lunenberg et al. (2007) undersøgte i et review og i casestudier læreruddannernes muligheder for at påvirke og ændre perspektiv og praksis hos kommende lærere. Undersøgelserne "... led to the conclusion that we have discovered what is almost a blank spot in both the body of knowledge on teacher education and the actual practices of many teacher educators." (Lunenberg et al., 2007, s. 586).

Som en følge af den begrænsede forskning i læreruddannelsesdidaktik generelt og i andenordensdidaktik specifikt bliver det påkrævet at komme tættere på en forståelse af, hvilken didaktisk viden læreruddannere kan betjene sig af og basere deres praksis på. Oettingen & Jensen (2017) spørger,

”hvordan læreruddannere formidler transformationen fra deres egen undervisning til den undervisning, de lærerstuderende skal praktisere? Hvordan bliver undervisningen på uddannelsen et eksempel for undervisningen i skolen?” Forfatterens svar herpå er *second order teaching*, der indebærer at gøre sine egne didaktiske valg til genstand for kritik med henblik på at vise og eksemplificere, hvorledes en given undervisning didaktiseres. (Oettingen & Jensen, 2017, s. 31). Det er forskning om en sådan andenordensdidaktik, artiklen baseres på (Loughran & Berry, 2005; Loughran, 1996; 2006; 2008; Lunenberg et al., 2014; Munthe & Haug, 2010; Iskov, 2013; Sjöström, 2018; Lunenberg et al., 2007; Murray & Male, 2005; Korthagen et al., 2005; Oettingen & Jensen, 2017; White, 201; Goodwin et al., 2014; Goodwin & Kosnik, 2013; Tingholm & Papadopoulos, 2018; Davey, 2013).

Loughran når frem til, at *a pedagogy of teacher education* kan udvikles ved at fokusere på uddannelsens iboende dilemmaer og spændinger og ekspliciterer disse i læreruddannelsens praksis:

It is time for teacher educators to explicitly frame teacher education as being problematic in such a way as to illustrate that what they know, how they know it, why it matters and what it looks in practice is central to that which might be described as quality in teaching about teaching. (Loughran, 2008, s. 1181)

Vejen til en sådan læreruddannelsesdidaktik tager i denne artikel afsæt i en heuristisk definition af andenordensdidaktik som: *Planlægning, gennemførelse, analyse og udvikling af undervisning med kommende læreres undervisning for øje, der synliggør relevansen af egen undervisning for de kommende læreres undervisning.*

Som Oettingen & Jensen hævder, og som Loughran understreger, må andenordensdidaktikken indebære eksplicitering af undervisningens begrundelse, underviserens valg, den viden, der ligger bag, og tankerne om, hvordan den kommer til udtryk i selve undervisningen. Ved at vise og gøre læreruddannelsesdidaktikken eksplicit kan den bidrage til forståelse af sammenhænge mellem undervisningen på uddannelsen og i skolen og mellem den teoretiske viden og lærerens praksis. Uden en sådan refleksion over forholdet til undervisning i skolen er andenordensperspektivet fraværende, og kravene til undervisningen ikke anderledes end undervisning andre steder.

Det er artiklens ærinde i det følgende at efterkomme og operationalisere denne efterspørgsel gennem udviklingen af begrebet om *modelling*,



en anvendelig andenordensdidaktisk model og anbefalinger vedrørende eksemplarisk undervisning.

Modelling i andenordensdidaktisk praksis

Lunenberg et al. (2007) når i deres undersøgelse af, hvordan kommende lærere kan overskride egne praksiserfaringer, frem til, at læreruddannernes egen undervisning, viden herom og formulering af undervisningens begrundelser og sammenhænge er centrale for at udvikle de studerendes viden om samme og deres kompetencer til begrebsbrugende og udviklingsbaseret lærerpraksis. Læreruddannelsens didaktiske praksis gøres derigennem til genstand for analyse med henblik på identifikation af andenordensdidaktisk eksemplaritet og potentiale. Lunenberg et al. bruger *modelling* som begreb herfor og læner sig op af en definition fra Gallimore & Tarp (1992): "We define modelling by teacher educators as the practice of intentionally displaying certain teaching behaviour with the aim of promoting student teachers' professional learning" (Lunenberg et al. 2007, s. 589). På denne baggrund opererer de med to former for *modelling*, der i det følgende anvendes som analytiske kategorier for en udfoldelse af begrebet.

Implicit modelling henviser til, at læreruddannernes egen undervisning skal være eksemplarisk i forståelsen '*practice what you preach*'. Med tanke på, at kommende lærere mimer den praksis, de selv har været udsat for, giver dette god mening, al den stund undervisningen har potentiale til at blive efterlignet i skolen. Artiklens pointe er dog ikke, at læreruddannere skal undervise 1:1 som lærere i skolen, men stille deres didaktiske valg til rådighed for eksemplificering.

Til forskel fra skolen, hvor eleverne skal lære gennem fagene, skal de lærerstuderende netop lære at undervise. Formålet er i skolen elevernes langsigtede bedste i forbindelse med dannelse og uddannelse, mens det på læreruddannelsen primært er kvalificering til varetagelse af lærerprofessionen og til videregående uddannelse. Både lovgivning, formål, mål, indhold og metoder er forskellige. Hvad der er alment både i skolen og på læreruddannelsen er derimod fordringen til didaktikken og undervisningen om, at de skal foranstalte læring og være afstemt således, at forholdet mellem indholdet, målet, metoderne i videst muligt omfang er tilpasset de lærendes forudsætninger (se fx Iskov, 2017b; Hiim & Hippe, 1997; Jank & Meyer, 2006; Klafki, 2016/1985 for sådanne almen didaktiske betragtninger). *Implicit modelling* henviser i forlængelse heraf til, at de didaktiske valg er illustra-

tive for en afstemt didaktik derved, at der er intern sammenhæng mellem læreruddannerens begrundelser, de betingelser, der er for undervisningen, og underviserens didaktiske beslutninger.

Loughran & Berry (2005) beskriver en udgave af *modelling*, som korresponderer med *implicit modelling* i denne betydning:

...modelling is about us 'doing' in our practice that which we expect our students to do in their teaching. This means we must model the use of engaging and innovative teaching procedures for our students rather than deliver information about such practice... (Loughran & Berry, 2005, s. 194)

White (2011) tager dog forbehold for, at læreruddannerne ikke kan forudsætte, at de metakognitive aspekter af undervisningen er åbenlyse for de studerende, og Lunenberg et al. (2007) når i deres undersøgelse frem til, at denne form for *modelling* eller eksemplaritet har begrænset effekt, bl.a. fordi det kræver, at de studerende forstår og bliver bevidste om de didaktiske sammenhænge, potentialet heri og begrænsningerne samt de nødvendige oversættelser til deres egen didaktik i skolen.

Explicit modelling indebærer, at underviseren sætter ord på sammenhænge og afstemning af de underliggende begrundelser for undervisningen med de influerende betingelser og rammefaktorer som baggrund for didaktiske valg og beslutninger. I forlængelse heraf angiver Sjöström (2018), Lunenberg et al. (2007) og Tingholm & Papadopoulos (2018) behovet for en didaktisk metakommunikation i læreruddannelsesregi. Dette beskrives som andenordensundervisning, der kobler underviserens hvad, hvordan og hvorfor med de studerendes metakognitive læreprocesser. Berry & Loughran inkluderer desuden adgang til underviserens *backstage*: "At another level, there is also a need to offer our students acces to the pedagogical reasoning, feelings, thoughts and actions that accompany our practice..." (Loughran & Berry, 2005, s. 194). Lunenberg et al. nævner Loughrans (1996) '*thinking aloud*' som en vej til *explicit modelling*, der indebærer, at undervisningen indledes med begrundelserne for dens struktur. Derigennem kan underviseren demonstrere sin didaktiske tænkning om sammenhænge med forudgående undervisning, intentioner om den efterfølgende undervisning og forbindelserne herimellem, som handler om undervisningens kontinuitet og progression i de studerendes læring. "According to Loughran, thinking aloud ties together

– in the ‘action present’ – the thinking of the teacher educator, the pedagogy used and the students’ learning.” (Lunenberg et al., 2007, s. 591).

Eksplisitering af valg, sammenhænge, begrundelser og didaktisk refleksion gør det muligt for underviseren i et andenordensperspektiv at koble undervisningens teori og praksis:

Good teacher educators are reflective in their own work, working at a meta-cognitive level in their own teaching by explaining their actions in words in relation to why and how they teach as they do. This is articulation of the tacit knowledge of teaching, as it is a way to bring tacit information to the awareness of the learners (...) and (thus) to bring practical experiences to a theoretical level (Smith, I Lunenberg et al, 2007, s. 592)

Potentialet ved *explicit modelling* er, som White (2011) fremhæver i sit selvstudie, at eksplisiteringen også hjælper til at sætte ord på hendes tavse praksisviden og bliver en læreproces for såvel hende som de studerende, såfremt de har en responsiv relation og et dialogisk fællesskab. Loughran & Berry (2005) redegør for, at de studerende via eksplisitering af de dilemmaer og spændinger, der er iboende i læreruddannelsesdidaktikken, kan hjælpes til en oversættelse af den teoretiske videns betydning for praksis. Oversættelsen fordrer involvering af de studerende i *professional critique* af læreruddannernes tilgang til undervisning og læring (Loughran & Berry, 2005, s. 195). Oettingen & Jensen (2017) peger også på, at læreruddannerne må gøre deres valg til genstand for kritik. Fremstilling af underviserens overbevisninger, overvejelser om og begrundelser for undervisningen stiller underviseren i en sårbar position, men White hævder, at hun blev mindre bekymret for *ikke* at undervise perfekt, i takt med at hun blev mere eksplisit om sine overvejelser. Igennem den forståelse, som dialogen om hendes undervisning bibragte, oplevede hun sig selv som mere og mere selvsikker.

Der hævdes således at være flere gevinster ved en sådan inddragelse af de studerende i dialog om og kritik af undervisningen. Inddragelsen vil også indbyde til samarbejde om undervisningen, involvere de studerende og kunne bidrage til, at de forholder sig aktivt til at varetage egen uddannelse og læring. En sådan forståelse af læreruddannelsens formål og funktion skriver sig ind i et personlighedsudviklende paradigme, der i en dansk/nordisk sammenhæng giver plads til en forståelse af læreruddannelsen som en dannelsesinstitution (Lund, 2018; Andersson, 1995).

Omtalte dialog og samarbejde har desuden potentiale som eksemplarisk (jf. *implicit modelling*) for det samarbejde, de kommende lærere selv skal indgå i. I den danske folkeskole er det bestemt ved lov, at lærerne skal samarbejde med forældrene om elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder, ligesom lærerne er forpligtet på at samarbejde med eleverne og andet pædagogisk personale om deres undervisning – som derfor også vil blive genstand for dialog og udvikling (Folkeskoleloven § 1 og § 18, stk. 4).

Betydningen af eksplicite begrundelser og af formulering af de didaktiske overvejelser og valg var også et fund i en mindre undersøgelse af lærerstuderes opfattelse af undervisningen på to læreruddannelser i Danmark (Beck et al., 2013). Her fandt vi, at underviseren måtte sætte ord på sin videnanvendelse, sin didaktisk-teoretiske viden, for ad den vej at bidrage til de studeres etablering af mening og læring, når begrundelser, koblinger til praksis, didaktiske valg og sammenhænge udfoldes. Dette blev sammenfattet i en artikel med den sigende titel: "Sig, hvad du tænker – og gør, hvad du siger" (Iskov, 2013), som var en opfordring til læreruddanneren om at eksemplificere og eksplicit modellere sin undervisning.

Efter således at have identificeret et behov for at udvikle en andenordensdidaktik til læreruddannelsen, at have indkredset forståelsen af, hvad denne drejer sig om, og de potentialer for didaktikken, der er ved *implicit* og *eksplicit modelling*, bliver ærindet i det følgende at bidrage til operationalisering af en sådan andenordensdidaktik. Dette gøres ved først at beskrive en almen didaktik for folkeskolen, som dernæst videreudvikles til en almen læreruddannelsesdidaktik, der gør det muligt at få øje for og nærmere konkretisere andenordensperspektivet. Præmissen er, at læreruddannelsesdidaktikken må hente sine begrundelser i forståelser af lærerprofessionen og reflektere skolens og lærerens didaktik for at kunne eksplicite, hvordan den står i relation hertil. Beskrivelsen af den skoledidaktiske model og de teoretiske perspektiver, den er funderet på, udfoldes forholdsvis grundigt i det følgende, fordi disse sammen med præmisserne og logikken i modellen overføres til den andenordensdidaktiske model.

En almen didaktisk model for grundskolen

I et almen pædagogisk og empirisk ph.d.-projekt om læreres didaktiske intentionalitet (Iskov, 2017b) blev dette begreb omsat i en didaktisk tænkning, der integrerer læreres pædagogiske hensigter med deres opmærksomhed på omstændigheder og vilkår for deres didaktiske valg. Denne didaktik

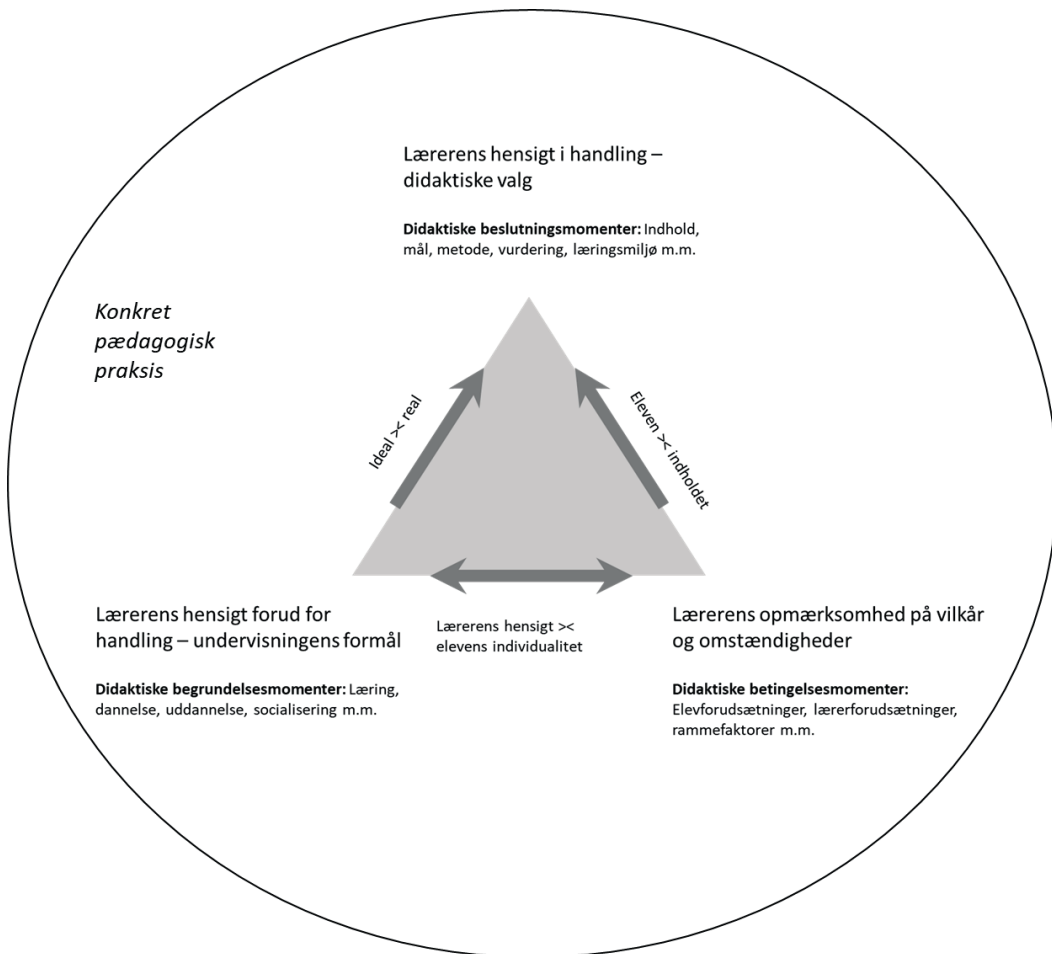


er siden udmøntet i en planlægnings- og analysemodel anvendelig for læreres undervisning (Iskov, 2018; Iskov & Tange, 2018; Iskov, 2019; Duedahl et al., 2020).

Modellen udspringer af en forståelse af didaktik og undervisning, som har sit ophav i den almene pædagogik (Rokkjær, 1997; Oettingen, 2001; 2010; Komischke-Konnerup, 2018), der dermed også danner baggrund for præsentationen af den andenordensdidaktiske model. Dette perspektiv indebærer, at didaktikken altid må betragtes i relation til den konkrete pædagogiske praksis, der per definition er åben, uforudsigelig, modsætnings- og dilemmafyldt. På disse præmisser har læreren hensigter på elevernes vegne, der kommer til udtryk i undervisningens normativitet (Qvortrup & Bengtsen, 2013; Iskov, 2017a). Didaktikken og omsætningen af hensigterne i konkrete undervisningshandlinger tilføjer dog et teknoidt element (Dale & Krogh-Jespersen, 2004) til pædagogikken i form af en særlig didaktisk kausalitet, som altid må forstås inden for en ikke-teknologisk, men pædagogisk tænkning (Qvortrup & Bengtsen, 2013).

Til systematisk og begrebslig tænkning herom betjener didaktikken sig traditionelt af modeller både til planlægning, gennemførelse, analyse og udvikling af undervisning (Uljens, 1997, i Sjöström, 2018). Modellen i figur 1 og dens tredelte systematik bidrager hertil ved at positionere læreren i pædagogisk praksis som handlende aktør, der baserer sine didaktiske valg på praktisk fornuft og ræsonnement gennem en afvejning af sine forudgående hensigter og begrundelser for undervisningen med de aktuelle vilkår og omstændigheder.¹

1 Denne tilgang til lærerarbejdet, som er udfoldet i lærerforskningen (Fenstermacher & Richardson, 1993; Smyth, 1989; 1991; Larsen, 2015), kan mødes med indvending om, at tendere en (for) rationalistisk og individualistisk udlægning af læreren og dennes didaktiske praksis. Samme kritik kan vendes mod Dales (1998) begreb om didaktisk rationalitet, som også er underliggende her. Placeringen af didaktikken og læreren i konkret pædagogisk praksis modsiger dog denne kritik. Det samme gør anvendelsen af modellen i en dialogisk kollaborativ praksis. I nærværende artikel danner modellen afsæt for udviklingen af en andenordensdidaktik til læreruddannelsen, som netop baseres på refleksion, kritik og dialog i et fællesskab mellem læreruddannere og studerende.



Figur 1. Almen didaktisk model for skolen.

De didaktiske kategorier i modellen er opdelt, alt efter om de refererer til:

- *Lærers hensigt forud for handling* om læring og kontekstafhængige værdier og normativitet udtrykt i undervisningens formål. Disse omsættes ikke nødvendigvis i reale beslutninger, men omfatter afsættet for planlægning og undervisning forud for dens gennemførelse, hvorved de får betydning som *didaktiske begrundelselementer*, der danner afsæt for beslutningerne og må afstemmes med betingelserne.
- *Lærers opmærksomhed på vilkår og omstændigheder* henviser til den sammenhæng, læreren, eleverne og undervisningen indgår i, og som er betingende for, hvad læreren meningsfuldt kan gøre. Det kan være faktorer i skolens fysiske, kulturelle, institutionelle og interpersonelle verden, forudsætninger ved læreren selv og elevforudsætningerne. Disse faktorer betegnes *didaktiske betingelsesmomenter*, og dem

må læreren være opmærksom på at afstemme sine begrundelser og beslutninger med.

- *Lærerens hensigt i handling* kommer til udtryk i de didaktiske valg af undervisningens indhold, mål, metode osv., der har karakter af *didaktiske beslutningsmomenter*, og som træffes på baggrund af en afstemning af de forudgående hensigter og begrundelsesmomenter med de didaktiske betingelsesmomenter.

Som nævnt er det en didaktisk pointe, at kategorierne må afstemmes i lærerens planlægning for at tilgodese konsistent undervisning med sammenhæng og samspil eksempelvis mellem dannelsesintentioner, elevforudsætninger og det, der foregår i undervisningen. Konsistent henviser her ikke til, at undervisningen skal være modsigelsesfri. Det kan den ikke være i en almen pædagogisk og didaktisk forståelsesramme, hvor undervisning tværtimod er kendetegnet af modsigelser, dilemmaer, antinomier og paradokser (Oettingen, 2010). Derfor er her tale om begrebet i en særlig betydning, der henviser til, at undervisningens modsætningsforhold i videst muligt omfang søges afstemt med henblik på sammenhænge mellem de forskellige didaktiske kategorier. Denne afstemning vedrører de almen pædagogiske grundproblemstillinger, der er udtrykt i modellens tre akser. Den pædagogiske grunddifference er indskrevet på den nederste akse som dilemma mellem lærerens hensigt og elevens individualitet. På akse mellem lærerens forudgående hensigt og hensigten i handling, eller mellem begrundelser og beslutninger, figurerer spændingen mellem det intentionelle eller ideale og det reale som en genkommende didaktisk udfordring (Petersen & Kvols, 2017), og på akse mellem vilkår/betingelsesmomenter og didaktiske valg/beslutningsmomenter er indskrevet elevens møde med indholdet som den primære didaktiske difference i en almen pædagogisk praksis, hvor opgaven er åbningen af indholdets dannelsespotentiale.

Ovenfor er modellen illustreret som planlægningsmodel, hvorfor der er indlæst en rækkefølge, jf. læreren som handlende ud fra praktisk ræsonnement, og de pædagogiske grundproblemer, som læreren må overveje i den forbindelse. Modellen kan også anvendes som analysemodel til refleksion over og udvikling af praksis. I så fald bør alle tre pile være dobbeltpile for at illustrere de dialektiske forbindelser mellem de forskellige didaktiske kategorier og momenter, ligesom man kan forestille sig relationer mellem trekantens sider og modstående vinkler.

Som redegjort for tidligere er modellens kategorier og systematik almen og gældende for såvel grundskolen som læreruddannelsen. De didaktiske kategorier er formalt set de samme i begge arenaer, men udfyldes og indholdsbestemmes de, vil de naturligvis repræsentere noget forskelligt i hhv. læreruddannelsen og skolen. Tredelingen og fordringen om en afstemning af kategorierne samt de dilemmaer, der udtrykkes via modellens akser, er derimod generisk. Også på læreruddannelsen er der et genkommende modsætningsforhold mellem underviserens hensigter ideelt set – og den realitet, der kommer til udtryk i praksis gennem didaktiske valg. Også her er det et didaktisk spørgsmål, hvordan de studerendes forudsætninger møder undervisningens indhold, ligesom der på læreruddannelsen er en potentiel difference mellem undervisningens formål og de studerendes individualitet.

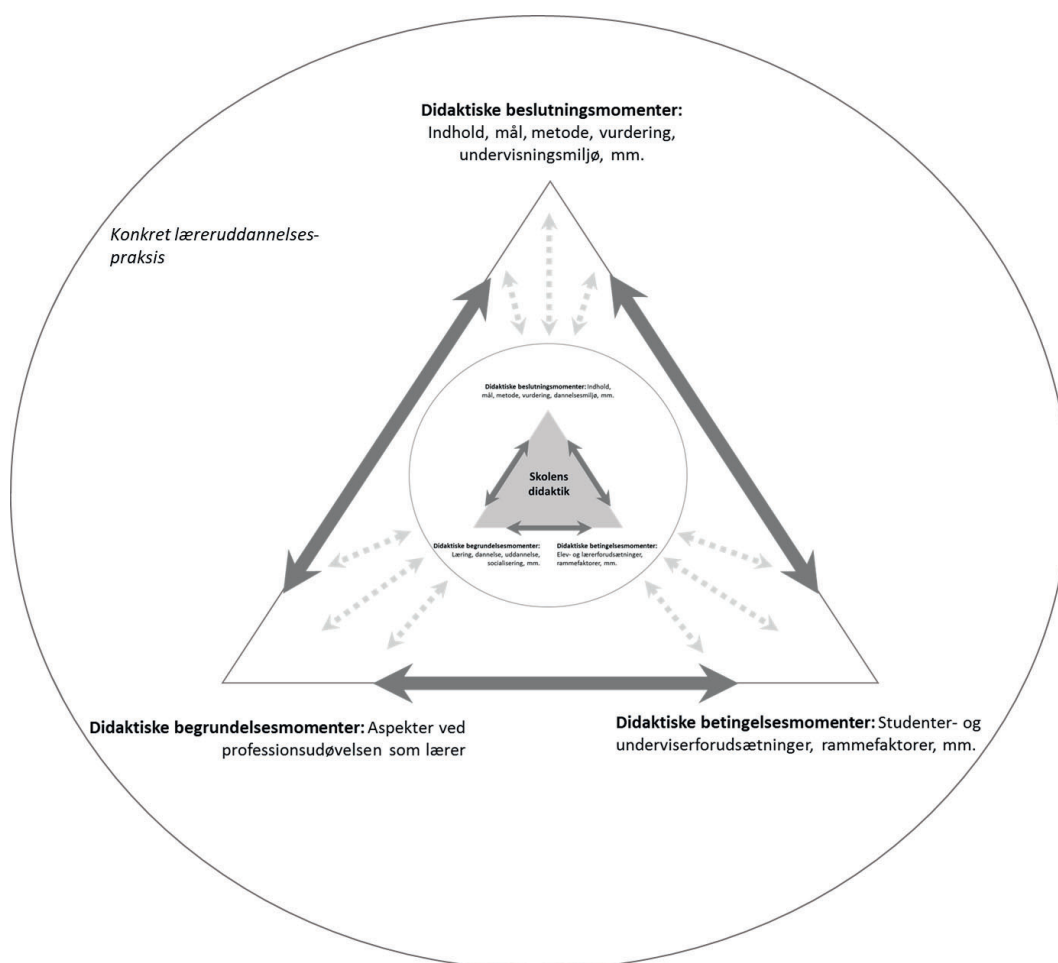
En udfoldelse af ligheder og forskelle mellem kategorierne i de to arenaer falder uden for denne artikels rammer, men det er centralt at opholde sig ved begrundelsesniveauet. Som redegjort for implicerer modellen til grundskolen almen pædagogikken og dermed skolens dannelsesformål. Spørgsmålet er, om dette kan overføres til læreruddannelsen, der først og fremmest har professionsudøvelse som sit formål. Trods det at læreruddannelsen som en professionsbacheloruddannelse har udfaset dannelse som formål (Rømer, 2019), er almen dannelse dog fortsat en del af indholdet på læreruddannelsen (ufm.dk). Ikke bare som indhold og noget, de studerende skal have viden om, men også som formål i kraft af de kommende læreres opgave med at bidrage til elevernes dannelse i skolen. Betragtes læreruddannelse inden for det personlighedsudviklende paradigme (Lund, 2018; Andersson, 1995), træder de studerendes dannelse tydeligt frem, og dermed også de pædagogiske paradokser og didaktiske dilemmaer forbundet hermed. Dette er argumentet for, at ovenstående almen pædagogiske tænkning og model kan perspektiveres til og anvendes i regi af læreruddannelsen i en dansk/nordisk tradition.

Modellen potentialiseres og indskrives i det følgende afsnit i en andenordensdidaktik for læreruddannelsen. Denne består grundlæggende i overvejelser over ligheder og forskelle mellem de to arenaer og en omsætning af disse refleksioner i didaktiske valg, der tager højde herfor. Den andenordensdidaktiske model inviterer til sådanne overvejelser og indbyder til refleksion over, hvordan de didaktiske kategorier, dilemmaer og didaktiske beslutninger i skolen har betydning for læreruddannelsesdidaktikken. Gennem systematiserede refleksioner herom er det pointen, at andenordensdidaktikken bliver mulig at ekspliciteres i sin udfoldelse.

En andenordensdidaktisk planlægnings- og analysemodel

Den inderste cirkel i figur 2 repræsenterer skolens didaktiske praksis, som er læreruddannelsens overordnede sigte og indhold. Den omgivende trekant illustrerer læreruddannelsesdidaktikken, der bør kendetegnes af samme konsistens, hvorfor de didaktiske kategorier og akserne i den yderste trekant også bør afstemmes i planlægning af undervisning på læreruddannelsen (*implicit modelling*).

Andenordensperspektivet kommer til syne i reflektionsrummet mellem de to trekanter (de stiplede pile), som giver plads til overvejelser om og artikulation af forholdet mellem de to trekanter, mellem skolens og læreruddannelsens didaktik (*explicit modelling*).



Figur 2. Andenordensdidaktisk model til læreruddannelsen.

Modellen hviler på samme grundlag og logik som udfoldet i afsnittet om skolens didaktik, hvorfor nærværende afsnit fokuserer på andenordensperspektivet og potentialet for *implicit* og *explicit modelling*.

Vender vi tilbage til den heuristiske definition af andenordensdidaktikken, var det centrale planlægning, gennemførelse, analyse og udvikling af undervisning med de kommende læreres undervisning for øje og synliggørelse af forbindelserne herimellem. Det betyder, at læreruddannelsesdidaktikken må baseres på indgående viden om skolens og lærerens didaktik, hvorfor betingelser, begrundelser og beslutninger på læreruddannelsesniveau må tænkes i relation hertil (de stiplede pile).

Overvejelserne om de forskellige didaktiske kategorier i læreruddannelsen kan være relevante for *forskellige* og *andre* kategorier og sammenhænge i den inderste trekant. Pointen er, at forbindelserne mellem de didaktiske kategorier i de to trekanter og arenaer er vilkårlige. Figurativt må man derfor forestille sig, at den inderste trekant kan vende anderledes end den yderste.

Modellen bør altså *ikke* læses sådan, at der kun er en direkte forbindelse mellem de to trekanters vinkler og parallelle akser. Det er ikke nødvendigvis sådan, at læreruddannerens didaktiske beslutninger kun er relevant for de kommende læreres overvejelser over samme. Indholdet i undervisningen på læreruddannelsen kan fx tænkes at være vigtigt for lærernes kompetence til at begrunde undervisningen eller tilpasse den til betingelsesmomenter i form af elevforudsætninger. Omvendt kan det være tilfældet, at kategorierne i læreruddannelsen er relevante for samme kategorier i skolens didaktik. Fx kan man uden videre forestille sig, at hensigten med og begrundelserne for undervisningen på læreruddannelsen er relevante for de kommende læreres begrundelser for undervisningen i skolen, eller at indholdsvalget på læreruddannelsen er relevant for indholdsvalget i skolen.

Også den andenordensdidaktiske model kan anvendes både som planlægnings- og analysemodel. Anvendt som *planlægningsmodel*, må underviseren afstemme begrundelser, betingelser og beslutninger i sin egen undervisning (akserne i den yderste trekant) ved at tage afsæt i hensigten med undervisningen, afstemme denne med de betingende faktorer som grundlag for at træffe didaktiske valg. I tillæg dertil må underviseren i andenordensdidaktisk perspektiv overveje, hvordan undervisningen på læreruddannelsen står i relation til undervisningen i skolen (rummet mellem de to trekanter) og træffe didaktiske valg afledt heraf.



Anvendt som *analyse- og refleksionsmodel* kan modellen åbne for en undersøgelse af, hvorvidt undervisningen er konsistent og internt afstemt, og hvorvidt det andenordensdidaktiske perspektiv er medtænkt på hvilken måde.

Modelling og eksemplarisk undervisning på læreruddannelsen

Modellen bidrager til andenordensdidaktikken, derved at den kan anvendes til operationalisering af *implicit* og *explicit modelling* som forskellige former for og konkrete bud på eksemplarisk undervisning. Ærindet i dette sidste afsnit er at sammenfatte og konkretisere en sådan didaktisk praksis på læreruddannelsen i tre forskellige betydninger af eksemplarisk undervisning:

1. En undervisning, der er eksemplarisk i den forstand, at der er konsistens og samspil mellem læreruddannerens didaktiske begrundelser, betingelser og beslutninger i udførelsen (*implicit modelling*)
2. En undervisning, hvor underviseren med henvisning til teori udfolder og ekspliciterer, hvordan den er eksemplarisk ved at være internt afstemt (*explicit modelling A*)
3. En undervisning, hvor underviseren med henvisning til teori udfolder og ekspliciterer, hvordan den er eksemplarisk og relevant for den kommende lærers undervisning i skolen (*explicit modelling B*).

De tre nævnte former er ment som formale bidrag til et analytisk og didaktisk udviklende blik i læreruddannelsen og søger at svare på Lunenberg et al.'s spørgsmål: "The question that now presents itself is how this situation can be improved, in order to ensure that modelling is given its rightful place within teacher education" (Lunenberg et al., 2007, s. 598).² Komplexiteten og fordringen om refleksivitet øges igennem de tre udgaver af eksemplarisk undervisning derved, at de forrige udgaver indeholdes i de næste.

2 De tre niveauer er inspireret af Lunenberg et al. (2007), der via empiriske studier identificerer *implicit modelling* og tre former for *explicit modelling*, hvor underviseren 1) ekspliciterer sine valg, 2) ekspliciterer sine valg og deres relevans for undervisning i skolen og 3) ekspliciterer sine valg og forbinder disse til almen teori. Disse tre er slået sammen til to i min udlægning, der begge involverer henvisninger til teori, fordi ærindet ikke er at beskrive, hvad lærere gør, men at udvikle teori og anbefalinger om forskellige måder at didaktisere og undervise eksemplarisk på.

Ad 1: Eksemplarisk undervisning som implicit modelling

Denne udgave søger at leve op til sloganet "*Teach as you preach*" (Loughran, 1996; Lunenberg et al., 2007). Ikke på en måde, der kan overføres til skolen 1:1, fordi der som redegjort tidligere er kategorisk forskel på læreruddannelse og skole. Det eksemplari-ske består her i konsistent didaktik med en intern sammenhæng mellem formål og begrundelser for undervisningen, der er afstemt med de aktuelle betingelser, herunder de lærerstuderendes forudsætninger, og underviserens tilpassede didaktiske beslutninger om indhold, mål og metoder mv. Det betyder med andre ord, at det primært er den yderste trekant i modellen ovenfor, som underviseren anvender til at planlægge og betragte sin undervisning igennem. Ved at afstemme og overveje samspillet mellem de forskellige didaktiske kategorier og de iboende dilemmaer herimellem kan didaktikken komme til syne for de lærerstuderende som veltilrettelagt, hvorved undervisningen bliver forbilledlig og underviseren rollemodel for de studerendes (mester)læring i situerede erfaringer med konsistent undervisning. Den eksemplari-ske værdi hviler på forudsætningen om, at den inderste trekant som almindidaktisk model accepteres som model for konsistent og velbegrundet undervisning i skolen, og at det samme bør kendetegne undervisningen på læreruddannelsen.

Jævnfør de tidligere nævnte begrænsninger ved *implicit modelling* (White, 2011; Lunenberg et al., 2007) er det dog ikke tilstrækkeligt, at læreruddannelsesdidaktikken er internt afstemt. Dette må også synliggøres og ekspliciteres.

Ad 2: Eksemplarisk undervisning som explicit modelling A

Ved at sætte ord på sammenhængene rundt i den yderste trekant om de didaktiske begrundelser og beslutninger bag undervisningen, som den fremtræder for de studerende og underviseren, bliver viden, der ellers kunne være virksom som tavs praksisvi-den, bevidstgjort også for underviseren. Eksplicitering af, hvordan undervisningen er internt afstemt og hvorfor på denne måde, fremkalder underviserens viden om fag, didaktik og læreproces-ser, men også om lovgivning og det formål, som undervisningen tager afsæt i. Dette ved '*thinking aloud*' (Loughran, 1996), som bl.a. kan udmøntes ved i indlede undervisningen med begrun-



delserne herfor. Ekspliciteringen kan dog ikke altid planlægges på forhånd, den teoretiske viden ikke blot videregives, den må fortolkes, situeres og bringes i spil med den specifikke didaktiske praksis. Viden om rammefaktorer, differentiering og tilpasning af indhold og metoder til de studerendes forudsætninger kan gøres eksplicit. Dertil bliver det relevant for underviseren at formulere sig med selvindsigt om sine egne forudsætninger, overbevisninger, forståelser og ressourcer i forhold til den konkrete undervisning. Den eksemplariske værdi består i, at de studerende får adgang til underviserens didaktiske tænkning, begrebsbrugende og udviklingsorienteret didaktisk praksis med mulighed for, hvad White (2011, s. 487) kalder "learning to think like a teacher".

At gøre undervisningen og de didaktiske valg eksplicite og forbinde praksis med teoretisk viden og begreber er udfordrende (og ifølge Lunenberg et al. (2007) ikke udbredt blandt læreruddannere). At udvide ekspliciteringen til også at omfatte forbindelserne mellem læreruddannelsesdidaktik og skoledidaktik må formodes at udfordre yderligere. Ikke desto mindre er det netop artikulationen af forbindelserne mellem de to arenaer, mellem modellens to trekanter, der udgør andenordensperspektivet, og som er omdrejningspunktet i det følgende.

Ad 3: Eksemplarisk undervisning som explicit modellering B

Denne form for eksemplarisk undervisning implicerer de to foregående og aktualiserer i tillæg til ovennævnte teoretiske viden professionsteori, viden om teori-praksis-forbindelser, om lærerprofessionalitet, professions- og uddannelsesforståelse, sammenhænge mellem professions-, uddannelses- og forskningsviden, læreruddannelsesforskning osv. Her er det i tillæg til de to foregående udgaver op til underviseren at gøre klart, hvordan læreruddannelsesdidaktikken forbinder sig til didaktikken i skolen ved at udfolde korrespondensen herimellem. De studerende har behov for hjælp til at oversætte læreruddannelsesdidaktikken til deres egen skoledidaktik, til at bygge bro mellem oplevelser, erfaringer og læring på læreruddannelsen og skolens didaktik (og det er ikke meningen, at de skal eftergøre den – *modellering* skal ikke kopieres til skolens arena). Der er risiko for en teknisk transfertænkning, som underviseren må medtænke og tale imod, om

end det i sidste ende er op til de studerende at forbinde undervisningen til deres egen udvikling og oversætte den viden, de tilegner sig om forholdet mellem de to trekanter, til deres egen didaktiske praksis. Dette som fjern transfer (Wahlgren, 2013), hvor det tilegnede potentielt ændres i relation til den studerendes kontekst for undervisning, og hvor anvendelsesværdien er afhængig af, at den studerende kan se formålet med at oversætte og omsætte det lærte i egen praksis.

Modellen kan give blik for de komplekse forbindelser mellem uddannelsesdidaktikken og skolens didaktik, hvis man som underviser spørger sig selv om, hvilke forbindelser der er. Besvarelsen af sådanne spørgsmål og ekspliciteringen heraf indebærer, at underviseren må blive bevidst og formulere sig om, hvilken uddannelses- og professionsforståelse der er i spil, og hvordan underviseren opfatter sammenhængen mellem disse, som den kommer til udtryk i den konkrete undervisning. Det indebærer forklaringer af, hvordan uddannelsens og undervisningens organisering, indhold og form er professionsrettet.

Indledningsvis blev spørgsmålet stillet: *Hvordan kan man bidrage med andenordensdidaktiske refleksioner i forhold til det særlige aspekt i læreruddannelsesdidaktik, som handler om at se, koble og tydeliggøre undervisningen på læreruddannelsen i sammenhæng med undervisningens planlægning, gennemførelse og udvikling i skolens arena?*

Den andenordensdidaktiske model kan finde anvendelse til såvel planlægning som analyse af en eksemplarisk læreruddannelsesdidaktisk praksis, der søger at afstemme didaktiske betingelser, begrundelser og beslutninger. Ved at udpege et refleksionsrum mellem de to arenaer giver modellen desuden anledning til en didaktisk tænkning, der også eksplicit forholder sig til sammenhænge herimellem. Sammenfattende er det er måske værd at påminde om, at modellens inderste trekant repræsenterer formålet og indholdet i læreruddannelsesdidaktikken, som den yderste trekant, læreruddannelsesdidaktikken, beskæftiger og forbinder sig med varierende aspekter af. Eksplicitering af andenordensdidaktikken (jf. *explicit modelling B*) består som en følge heraf i 1) formulering af den afstemte didaktik jf. den yderste trekants kategorier og 2) formulering af, hvordan denne forbinder sig til de kommende læreres didaktik jf. den inderste trekants kategorier.



Som det er fremgået, inviterer andenordensdidaktikken til dialog mellem underviser og studerende om didaktikken, undervisningen og relevansen for skoledidaktikken. Eksemplarisk undervisning i den tredje udgave kan hjælpe til, at underviserens tavse viden bevidstgøres og bliver eksplicit som baggrund for udvikling af didaktikken – med potentiale for læring og en oplevelse af meningsfuldhed i undervisningen hos de studerende, ved at de kan se koblingsmuligheder til deres forestående praksis i skolen.

Det er antageligt sårbart at lægge sin didaktik frem, og det kræver øvelse, erfaringer og tryghed. Ligeledes kræver det udstrakt refleksivitet hos underviseren, hvis denne i et andenordensperspektiv skal kunne forholde sig til sin forholden sig og drage nytte heraf i udviklingen af didaktikken. Eksperimenterende og undersøgende samarbejde kunne måske konceptualiseres og bidrage til andenordensrefleksion med afsæt i artiklens modeller og anbefalinger. Men dette kalder på en anden artikel om kollaborativ didaktisk udvikling blandt læreruddannere.

Referencer

- Andersson, C. (1995). *Läras för skolan eller skolas att lära – tankemodeller i lärarutbildning*. Uppsala Studies in Education nr. 63. Doktorafhandling. Uppsala University Publications.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Beck, M., Iskov, T., & Frederiksen, L.L. (2013). *Undervisning i læreruddannelsen – et oplæg til grundlagsdrøftelser*. VIA SYSTIME.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: The report of the AREA Panel on Research and Teacher Education*. Erlbaum Press. <https://doi.org/10.5860/choice.43-2338>
- Dale, E.L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim.
- Dale, E.L., & Krogh-Jespersen, K. (red.) (2004). *Uddannelse og Dannelse - læsestykker til pædagogisk filosofi*. Forlaget Klim.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators - Career on the cusp?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203584934>
- Duedahl, T.V., Iskov, T., & Tange, N. (2020). *Dannelse i pædagogisk praksis. Forskningsprojekt i samarbejde med Odder kommune*. Forskningsrapport. VIA UC.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 101-114. <https://doi.org/10.1080/0022027930250201>
- Folkeskoleloven. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1992). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. I: Mol, L.C. (red.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (s. 175-205). Cambridge University Press.

- Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Goodwin, A.L., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers. Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher development*, 17 (3), 334-346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Goodwin, A.L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Ying Tan, M., Reed, R., & Taveres, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. <https://doi.org/10.1177/0022487114535266>
- Hedegaard, K.M., Kvols, A.M., & Petersen, B.V. (red.) (2017). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Forlaget Klim.
- Hiim, E., & Hippe, H. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. Gyldendal Undervisning.
- Hermansen, M., Jensen, E., og Krejsler, J. (2005). *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. Alinea
- Imsen, G. (2004). *Lærerens verden – indføring i almen didaktik*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Iskov, T. (2013). Sig, hvad du tænker – og gør, hvad du siger! I: Beck, M.H., Iskov, T., og Frederiksen, L.L. (red.), *Undervisning i læreruddannelsen – et oplæg til grundlagsdrøftelser*. VIA SYSTIME.
- Iskov, T. (2017a). Lærerens didaktiske intentionalitet. I: Hedegaard, K.M., Kvols, A.M., & Petersen, B.V. (red.), *Pædagogik og lærerfaglighed*. Forlaget Klim.
- Iskov, T. (2017b). *Didaktisk intentionalitet. Mod en udvidelse af den analytiske didaktik mellem policy og praksis*. Aarhus University, Faculty of Arts.
- Iskov, T. (2018). Lærerens målkundskab. I: Laursen, P.F. (red.), *Mål med mening*. Hans Reitzels Forlag.
- Iskov, T. (2019). *Planlægning af undervisning med elevernes dannelse for øje*. Emu.dk <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/thomas-iskov-planlaegning-af-undervisning-med>
- Iskov, T., & Tange, N. (2018). Dannelsesmål i skolen. I: Laursen, P. F. (red.), *Mål med mening*. Hans Reitzels Forlag.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Klafki, W. (1985/2016). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. udg.). Forlaget Klim.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). *Gentagelsens pædagogik*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and teacher education*, 21, 107-115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007>
- Krogh-Jespersen, K. (1993). Læreruddannelsesdidaktik. I: Schnack, K. (red.), *Læreruddannelsesdidaktik 3*. Serien Didaktiske studier. Danmarks Lærerhøjskole.
- Larsen, L. L. (2015). *Lærerens verden. Almendidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer*. Aarhus University, Faculty of Arts.
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Books on Demand.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Loughran, J. (1996). Practicing what I preach: modelling reflection to student-teachers. *Research in Science Education*, 25(4), 431-451. <https://doi.org/10.1007/bf02357386>
- Loughran, J. (2006). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203453995>
- Loughran, J. (2008). Toward a better understanding of teaching and learning about teaching. I: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, J. (red.), *Handbook of research*

- on teacher education: *Enduring questions in changing contexts* (3. udg., s. 1177-1182). Routledge. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2008.00421.x>
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588016>
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and teacher education*, 21, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.005>
- Lund, J. (2018). Uddannelsesforståelser i læreruddannelsen – belyst gennem litteraturstudier og empiriske undersøgelser blandt undervisere. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 3(1), 3-31. <https://doi.org/10.7146/lup.v3i1.97264>
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education*, 23, 586-601.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional Teacher Educator*. Sense Publishers.
- Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 188-202.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21, 125-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Møller, F. (2011). *Kampen om evalueringen. Læreres perspektiver på konkurrerende evalueringsparadigmer*. Syddansk Universitet.
- Oettingen, A. v. (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Forlaget Klim.
- Oettingen, A.v. (2010). *Almen pædagogik*. Gyldendals Lærebibliotek.
- Oettingen, A.v., & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia, Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 13.
- Qvortrup, A. (red.) (2019). *Formålsdrevet uddannelse og undervisning*. Dafolo.
- Qvortrup, A., & Bengtsen, S.S.E. (2013). Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I: Qvortrup, A., & Wiberg, M. (red.), *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Rokkjær, Å. (1997). *Pædagogik: et personligt anliggende*. Semi-forlaget.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. I: Wittrock, M.C. (red.), *Handbook of research in teaching* (s. 3-36). Macmillan.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of teacher education*, 2(40), 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Smyth, J. (1991). Problematising Teaching Through a "Critical" Approach to Clinical supervision. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 321-352. <https://doi.org/10.1080/03626784.1991.11075373>
- Rømer, T. (2019). *FAQ om dannelse*. Hans Reitzels Forlag
- Schnack, K. (1994). Didaktik og/eller curriculum. *Uddannelse*, 27(2), 64-68.
- Schnack, K. (1999). *Er didaktik og curriculum det samme?* http://pure.au.dk/portal/files/120/Er_didaktik_og_curriculum_det_samme.pdf
- Schou, L.R. (2016). Den nye folkeskolelov i spændingsfeltet mellem to dannelsesstraditioner. *Undervisningens indhold*, 36(1), 46-55.
- Sjöström, J. (2018). Didaktik i integrative lærerprofessionsämnen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/lup.v3i1.97571>
- Tingholm, H.B., & Papadopoulos, P.M. (2018). Udvikling af metakommunikation i undervisningen på videregående uddannelser. I: Qvortrup, A. (red.), *Formålsdrevet uddannelse og undervisning*. Dafolo.
- Ufm.dk. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2018/forligskredsen-vil-styrke-dannelse-i-laereruddannelsen>
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik – teori, refleksion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Wahlgren, B. (2013). *Transfer i VEU. Tolv faktorer der sikrer, at man anvender det, man lærer*. Nationalt center for kompetenceudvikling, DPU, Aarhus Universitet.
- Westbury, I., Hopman, S., & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357781>
- White, E. (2011). Working towards explicit modelling: experiences of a new teacher educator. *Professional Development in Education*, 37(4), 483-497. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.531628>

Lærerperspektiver på inklusion i matematik og dansk

Laura Emtoft, lektor ph.d, Absalon, lme@pha.dk

Lise Overgaard Nielsen, lektor, Absalon, lon@pha.dk

Stine Duncan Gents, lektor, Absalon, stdh@pha.dk

Helle Eeg, lektor, Absalon, Heee@pha.dk

Resumé

Artiklen undersøger lærernes opfattelse af forholdet mellem inklusion og fagdidaktiske forståelser i matematik og dansk. Sammenhængen mellem inklusion og fagdidaktik er kompleks og underbelyst i forskningen, og artiklen stiller netop skarpt på, at inklusion indeholder både en fagdidaktisk og en social dimension. Analysen af datamaterialet peger på tre grundperspektiver, som beskriver lærernes måde at forstå inklusion og faglighed på: det enstrengede lærerperspektiv, det nuancerede lærerperspektiv og det mangefacetterede lærerperspektiv. Artiklen sandsynliggør, at de lærere, der lykkes bedst med at inkludere elever med særlige behov, er de lærere, som både kan faget i dybden og i bredden, og som er i stand til at justere undervisningen løbende.

Nøgleord: inklusion, fagdidaktik, danskfaget, matematikfaget

Abstract

The article explores teachers' understanding of inclusion in Mathematics and Danish. The relationship between inclusion and professionalism is complex, the article emphasizes that inclusion contains both a professional and a social dimension. The analysis of the data suggests three basic perspectives of teachers: the one-sided perspective, the nuanced perspective and the multifaceted perspective. The article show how teachers seem to have different views of inclusion and professionalism, which might result in different opportunities for student participation. Teachers, who professionally and socially succeed best in managing students with special needs, are those who are able to adjust their teaching techniques continuously.

Keywords: inclusion, professionalism, mathematics, literacy

Inklusion har i forskellige variationer længe været en del af dansk skolepraksis. Politisk er der i 2012 blevet foretaget omfattende lovændringer, der har haft til hensigt at skabe mere inkluderende skolemiljøer i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2012; Den Danske Regering, 2013). Omstillingen til øget inklusion har ikke været uden udfordringer for lærere og elever.

Kvantitative undersøgelser (Amillion, 2015; Jørgensen et al., 2016) viser, at elever, der er tilbageført fra specialklasser eller specialskoler, samt elever, der modtager støtte i almenskolen, trives lidt dårligere end de øvrige elever. Samtidig er deres sociale og faglige deltagelse også lidt lavere end de øvrige elevers.

Elevernes dagligdag i skolen er struktureret omkring fag. De særlige faglige udfordringer, som skolens forskellige fag rummer, og de fagdidaktiske forståelser, som lærerne praktiserer, synliggør elevernes udfordringer. Det gælder ikke kun for elever med særlige behov, men alle elever.

Artiklen undersøger lærernes forståelse af deres praksis med fagdidaktik og inklusion, og hvilken betydning det får for elevernes mulighed for deltagelse og inklusion. På baggrund af den empiriske dataindsamling og analyse præsenterer artiklen tre lærerperspektiver, der beskriver lærernes måde at italesætte og forstå inklusion og fagdidaktik på: det enstrengede lærerperspektiv, det nuancerede lærerperspektiv og det mangefacetterede lærerperspektiv. Analysen og fundene diskuteres efterfølgende.

Forskningslandskabet

Inklusionsforskning betragter læreres praksis med inklusion ud fra tre forskellige perspektiver: et klasserums-, et skolekulturs- og et institutionsperspektiv. Inden for klasserumsperspektivet aktualiserede Susan Tetler (2000) med sin afhandling *Den inkluderende skole* inklusionsdebatten i Danmark. Tetler (2000) fokuserede på de enkelte læreres kompetencer i forhold til undervisningsdifferentiering, dels fordi hun finder, at det er vanskeligt for mange lærere, og dels fordi lærerne i de tilfælde, hvor det lykkes at differentiere, muliggør både social og faglig deltagelse for de elever, der er i udsatte positioner. I lighed hermed finder Mette Molbæk (2016), at lærerne er optaget af at sikre deltagelse for alle elever, men at dette arbejde er komplekst og dilemmafyldt. Begge peger på rammesætning, relationer og didaktik som væsentlige dimensioner i inkluderende klasse- og læringsledelse og dermed som kompetencer, det er væsentligt for lærerne at udvikle. Et lignende fund gør Christian Quvang (2009).

Ud fra et skolekulturperspektiv undersøger Camilla Dyssegård (2009) inkluderende skolekultur og peger på, at den enkelte lærer ikke kan løfte opgaven alene, og at det er helt afgørende for, om inklusion kan lykkes, at skolens aktører deler en fælles vision. Inden for samme perspektiv undersøger Anne Morin (2008) elevers deltagelse på tværs af almene og specialpæ-



dagogiske læringsarenaer i skolen. Morins pointe er, at så længe elevernes vanskeligheder betragtes ud fra et individperspektiv med fokus på læring som individuel proces, vil både professionelle og elever opleve afmagt og mangel på handlemuligheder. Disse to studier anlægger et perspektiv på inkluderende praksis, som er væsentligt i forhold til at forstå læreres praksis med inklusion ud fra en bredere forståelse af kompetencer. Dette vil sige en bredere forståelse, hvor lærernes kompetencer til at indgå i inklusionsprocesser ikke isoleres til den enkelte lærers kompetencer, men ses i relation til den samlede mængde af kompetencer på en skole, som er afhængig af skolekulturens forståelse af elever med særlige behov.

Der er som udgangspunkt ikke en diskrepans mellem det førnævnte klasserumsperspektiv og et skolekulturperspektiv, men hvor klasserumsperspektivet har fokus på mikroprocesser, tilbyder skolekulturperspektivet en bredere forståelse.

Helene Ratner (2012) undersøger i et institutionsperspektiv, hvordan refleksion spiller en rolle i forventninger til lederes og læreres praksis. Ratner (2012) fremhæver, at lærere og lederes hverdag i skoler, der arbejder med øget inklusion, er præget af dilemmaer, og at det, der udpeges som den centrale kompetence til at opnå øget inklusion, er lærerens evne til refleksion. Ud fra samme perspektiv undersøger Rasmus Alenkær (2010), hvorvidt akt-vejlederen og almenlærerne kan facilitere inklusion. Thomas Thyrring Engsig (2016) undersøger støtteforanstaltninger i skolen og peger på, at støttelæreres og almenlæreres evne til at kommunikere med hinanden er væsentlige for støttens kvalitet og inklusionspotentiale.

Den fagdidaktiske forskning i fagene dansk og matematik med et inklusionsperspektiv er kun i sin vorden. Inden for danskfaget er forskningen hovedsageligt fokuseret på elever med danskfaglige vanskeligheder: dysleksi (Gellert et al., 2018), tosprogsproblemer (Laursen, 2011) og læsevanskelighedsproblemer (Svendsen 2017; Grimsæth & Holgersen 2015). Fokus er på faglige mangler hos eleven og afledt deraf på, hvordan forskellige kompetenserende tiltag som fx IT (Svendsen 2016) kan understøtte elevens faglige deltagelse. Inden for matematikdidaktisk forskning ses den samme tendens, med forskning, der retter sig mod elever med specifikke matematikvanskeligheder, hvor forklaringer af neurologisk, psykologisk, sociologisk og didaktisk art beskrives (Engström, 2003; Sjöberg, 2006; Geary, 2004) eller med et snævert fokus på dyskalkuli (Adler, 2005; Butterworth, 2003). Derudover er der kategoriseringer af forskellige typer af matematikvanskeligheder (Ostad, 2008; Lunde, 2010). Forskningsprojektet *Inklusionsbestræbelser*

i *matematikundervisningen* (Schmidt, 2015) fokuserer ligeledes på elever med matematikvanskeligheder og forsøger at koble almen pædagogik med fagdidaktik. Fokus bliver dermed flyttet fra det kompenserende individperspektiv til et mere fagdidaktisk og kontekstbaseret perspektiv.

Forskningen inden for lærernes fagdidaktiske forståelse er typisk præget af normative bud og analyser af styringsdokumenter (Fælles Mål, vejledninger og bekendtgørelser) (Hansen, 2015; Hansen, 2012; Ernest, 2000). Empirisk forskning i matematiklærerens *beliefs* (Askew et al., 1997; Wilson & Cooney, 2002; Lloyd, 2002; Llinares, 2002; Lerman, 2002) og en beskrivelse af matematiklæreres *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986; Ball et al., 2008; Rowland et al., 2005) ses internationalt, men denne forskning kobles ikke til inklusion.

Sammenfattende for forskningslandskabet er, at den brede forskning i inklusion og den specifikke forskning i dansk- og matematikvanskeligheder er adskilte forskningsfelter. Derudover kobles lærerens fagdidaktiske forståelse i mindre grad med inklusionsforskningen. Det er netop dette felt, som denne artikel undersøger.

Metode

Undersøgelsen bygger på observationsbaserede interviews (Kampmann, 2017). Det observationsbaserede interview som metode tager udgangspunkt i en række konkrete observationer, som danner basis for interviewet. Observationer foretages i lærernes undervisningspraksis og bliver dermed omdrejningspunktet for lærerens refleksion i interviewet. Observationerne foretages hen over flere dage og undervisningstimer. Efterfølgende udvælger forskeren flere sekvenser af den observerede praksis, som gøres til udgangspunkt for interviewet. Metoden kræver, at forskeren har været til stede i praksis i et omfang, der muliggør en indkredsning af de situationer, der kan danne afsæt for interviewene (Kampmann, 2017; Knudsen et al., 2009). Det observationsbaserede interview er udviklet i forbindelse med interviews af børn.

Det forskningsbaserede interview giver forskeren mulighed for at samtale med børnene om helt konkrete oplevelser, hvor begge har været til stede. Forskeren kan ligeledes spørge ind til dele af situationen, som barnet ikke fokuserer på, men som observationerne synes at vise er vigtige. Den grundlæggende udfordring ved interview som metode er, at der ofte er en diskrepans mellem, hvad den interviewede siger, og hvad den interviewede gør. Selv om lærerne i dette projekt ikke er børn og sagtens kan abstrahere,



er alle mennesker *biased* i forhold til egen praksis. I praksis i det observationsbaserede interview betyder det, at forskeren dels kan spørge ind til uoverensstemmelser mellem udtalelser og den observerede praksis og dels kan spørge ind til konkrete hændelser og motiver, grunde og forståelser af disse. Disse forståelser relaterer sig til den konkrete observation, men bevæger sig også omkring mere overordnede og grundlæggende forståelser af praksis. Dermed udgør observationerne i sig selv ikke det empiriske grundlag, men interviewene, som er informeret af og centreret om observationerne, kommer til at udgøre det empiriske materiale, som gøres til genstand for analyse. Formålet med at vælge denne metode var netop at få en indsigt i lærernes egen forståelse af inklusion og fagdidaktik i relation til deres egen konkrete praksis. Ratner (2012) og Morin (2008) fremhæver netop betydningen af lærernes refleksionsevne og perspektiv på inklusion som værende afgørende faktorer for øget inklusion.

Vi har foretaget ca. 90 timers observation af henholdsvis dansk- og matematikundervisningen i ti forskellige klasser på otte forskellige skoler. Alle skolerne i udkantskommuner i Region Sjælland. Lederne udvalgte lærere til deltagelse i projektet ud fra kriterier om, at de var linjefagsuddannede i dansk eller matematik, underviste på mellemtrinnet og havde tid og lyst til at deltage. Disse observationer har dannet grundlag for ti lærerinterviews. I forbindelse med valget af observerede situationer som basis for interviewene valgte vi at fokusere på mønstre i undervisningspraksis og afvigelser derfra. Derudover fokuserede vi på observerede situationer med elever med særlige behov. På den baggrund blev dels lærernes fagdidaktiske refleksioner over undervisningssekvenser og dels deres overvejelser over deres konkrete inklusionspraksis omdrejningspunkter for det semistrukturerede interview. Interviewene er efterfølgende blevet kodet i forhold til kategorierne: inklusionsperspektiv, fagdidaktisk forståelse og almen pædagogiske refleksioner.

Analysestrategi

Inden vi kommer ind på kendetegnene ved de tre fremanalyserede lærerperspektiver: det enstrengede lærerperspektiv, det nuancerede lærerperspektiv og det mangefacetterede lærerperspektiv, vil vi fokusere på det teoretiske analyseredskab, vi har anvendt til kategoriseringen af vores empiriske data. Analysen tager udgangspunkt i en praksisteoretisk position. Denne position er kendetegnet ved et forsøg på at sammentænke elementer i eksisterende sociologisk teori til et nyt analytisk perspektiv på konstituering og kondi-

tionering af mikroprocesser i det sociale liv. Analytisk tilbyder den praktisteoretiske position et bredt perspektiv på, hvad praksis er konstitueret af. I denne forståelse indgår både de ting, der gøres og produceres, udtalelser, tanker, forståelser, viden, engagement og artefakter som delelementer i praksis (Halkier & Jensen, 2008). Dermed er den praksis, vi analyserer, både den praksis, som observeres, som danner grundlag for interviewet, og den måde, lærerne taler om og forstår den praksis.

Med begrebet 'holistisk fagbegreb' (Bundsgaard & Fougts, 2017) forstår Bundsgaard & Fougts et fagbegreb, der kan rumme både det særligt faglige, der er synligt for alle, fx matematikkens regningsarter eller danskfagets grammatiske betegnelser, og det bagvedliggende verdenssyn, som legitimerer og definerer, hvad faget mener er væsentligt at beskæftige sig med. Forskellige fagligheder har forskellige måder at se, forstå, analysere og tolke verden på. Bundsgaard & Fougts opererer i alt med fem dimensioner i det holistiske fagbegreb: 1) et perspektiv – som vedrører, hvordan faget ser verden, hvordan faget forstår og taler om den, 2) en interesse – som handler om værdier og motiver, 3) en social konstellation – hvilken rolle har man, hvilke andre systemer indgår man i, og hvordan kommunikerer man i fagligheden? 4) en systematisk tilgang til verden – en metodik, man arbejder ud fra, 5) viden, fagsprog og procedurer. De fem dimensioner er ikke ordnet i en bestemt taksonomi, men er delelementer, der tilsammen udgør en persons fagdidaktiske forståelse. Det holistiske fagbegreb giver os en mulighed for at analysere to meget forskellige fagdidaktiske traditioner (dansk og matematik) ud fra et fælles analytisk blik. Derudover tilbyder det holistiske fagbegreb et situationsdidaktisk fundament, som omfavner lærerens praksis og lærerens fagdidaktiske refleksioner.

Bundsgaard & Fougts holistiske fagbegreb forholder sig dog ikke til inklusion, og derfor inddrager vi Tetlers (2009) perspektiv på særlige behov. Tetler (2009) peger på, at der er tre overordnede perspektiver, som dominerer både i forskningen og i lærernes forståelse af, hvordan man skal forstå elever med særlige behov: individuelt, socialt eller relationelt. Alt efter hvilket perspektiv man arbejder ud fra, vil man være tilbøjelig til at vælge en bestemt fremgangsmåde over for elever med særlige behov. Arbejder man ud fra et individperspektiv, vil de særlige behov også skulle løses individuelt, typisk med udgangspunkt i en diagnose. I et socialt perspektiv vil man derimod se de særlige behov som samfundsskabte. Endelig vil man i et relationelt perspektiv se på relationen mellem den enkelte elev og dennes omgivelser. Her vil indsatsen rette sig mod både individ og relation, hvilket peger i en



mere reelt inkluderende retning. Vores blik på inklusion er funderet i et relationelt perspektiv på særlige behov. Dette betyder, at vi er optaget af, hvilke deltagelsesmuligheder læringskonteksten skaber for den enkelte elev i en kompleks situation, der er sammenvævet af social og faglig praksis.

Empirisk blik på lærerens forståelse af inklusion og fag

Igennem det analytiske arbejde trådte der forskellige mønstre frem, hvorpå lærerne forholder sig til deres praksis med fagdidaktik og inklusion. Disse mønstre har vi sammenfattet i tre forskellige lærerperspektiver på inklusion og fagdidaktik. De tre lærerperspektiver er ikke ligeværdige i forhold til at håndtere inklusion, men udgør en progression i forhold til elevernes muligheder for at blive inkluderet og udvikle sig fagligt. Derved kommer de til at fremstå som en taksonomi, der indplacerer lærerne på en skala fra mindre til mere kompetent, som for eksempel hos Dreyfus (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Med baggrund i vores analysestrategiske perspektiv har vi netop valgt at arbejde med perspektiver som udgangspunkt for et situeret blik, frem for mere statiske kategorier. Dette tydeliggør, at lærerpraksis er kompleks og emergent, og at det, som udgør ét lærerperspektiv i en klasse i ét fag, kan se væsentligt anderledes ud med samme lærer på et andet tidspunkt og med andre børn og fag. Det betyder, at der principielt er tale om en vifte af måder, hvorpå lærerne forholder sig til inklusion og fagdidaktik. Der er dog ikke noget i datamaterialet, der tyder på, at lærerne ændrede deres perspektiver på fagdidaktik og inklusion ud fra de observerede situationer, vi inddrog i interviewet. De tre perspektiver må derfor forstås med det forbehold, der ligger i at lave en kompleksitetsreducing, der er begrænset af de observationer, vi har foretaget, og efterfølgende interviews. Igennem fremskrivningen af de tre perspektiver vil vi gerne medvirke til at styrke en tættere forbindelse mellem det fagdidaktiske og det inklusionsdidaktiske i lærerprofessionen, og ikke til en kategorisering af lærere eller praksis.

Det enstrengede lærerperspektiv

I forhold til Bundsgaard & Fougts (2017) faglighedsdimensioner er det kendetegnende for det enstrengede lærerperspektiv, at lærerne har et ganske smalt fagdidaktisk repertoire (*systematik*). Undervisningens *systematik* ligger i en fastlagt form, hvor læreren introducerer, og eleverne løser opgaver. Dermed er det lærerens opgave at sørge for, at eleverne får mulighed for

at øve sig, og elevernes opgave er at øve sig. Som en lærer siger: "Vi laver al indlæringen, og så tager vi det en tur til, når man har ca. et kvart år tilbage" (matematiklærer). Denne ensformighed i dels de observerede didaktiske mønstre og dels lærerens refleksion derover peger mod, at disse læreres almindidaktiske og fagdidaktiske overvejelser er begrænsede. De udtrykker ikke overvejelser om, hvordan undervisningsformen kan varieres alt efter fagligt fokus, og det var meget svært at finde brud på det didaktiske mønster i observationerne at interviewe lærerne om. Det faglige arbejde er således centreret omkring færdighedstræning, hvor et anvendelses- og kompetenceperspektiv på faget er helt fraværende.

Lærerne anvender et fagsprog, der har fokus på konkrete faglige områder eller konkrete elever, hvor procedurer, opgaver og brugen af artefakter har den samme form i størstedelen af deres undervisning (*fagsprog/viden*). Som en af lærerne udtrykker det: "Tit skifter vi mellem, så skal der laves færdighedsregning, nogle andre træningsopgaver, opgaver i bogen, og det er sådan en fast rutine, vi sådan mere eller mindre kører. Fordi de lidt har brug for den der struktur" (matematiklærer).

Lærerne i dette perspektiv ser ikke sig selv som en del af et større system, men refererer primært til sig selv og andre tætte lærerkolleger på skolen. De er privatpraktiserende (Albrechtsen, 2016) og begrundet ikke deres praksis i relation til skolens fælles beslutninger, teambeslutninger, skolepolitiske dokumenter eller Fælles Mål. De refererer i stedet til sig selv og egne normative erfaringer af, hvad der virker. Desuden er lærernes *interesse* (Bundsgaard & Foug, 2017) at afvikle undervisningen med stram styring for at minimere uro: "Den her klasse fungerer rigtig godt med en streng lærerstyring" (dansklærer). Og en anden lærer: "[...] men de skal stadig have en snert af hold-kæft-ark, hvor du sidder ned og laver noget. De må ikke få for løse opgaver. Det forstår de ikke. Det kan de ikke" (matematiklærer).

Helt overordnet kan man sige, at disse læreres faglige perspektiv er en betoning af basale færdigheder, og at færdighederne bedst læres gennem gentagne øvelser. Netop gentagne øvelser som det observerede omdrejningspunkt fylder forholdsvis meget i vores interviews. Eksempler på dette er: "Der er nogle, der stadig er usikre på ordklasserne, selvom det er noget, vi terper hele tiden" (dansklærer), og "Jeg ved jo godt, at det hverken er fint eller moderne, men jeg er rigtig stor tilhænger af, at nogle ting, det kan man, og det har man terpet, til man kan. Og de kan komme med alle deres teser og alting. De børn, der halter mest i matematik, det er dem, der ikke har lært det grundlæggende" (matematiklærer).



Dette lærerperspektiv udtrykker et individuelt syn på læring og elevernes udvikling, som afspejler sig i måden, lærerne taler om elever med særlige behov. Til konkrete spørgsmål baseret på observationerne af enkelte elevers manglende deltagelse udtrykker de, at problemet er en fejl eller mangel i det enkelte barn, der gør, at barnet ikke kan lære det faglige stof. Lærerne udtrykker ikke overvejelser om læringskontekstens betydning, som fx undervisningsformen og fagdidaktikken, der gør, at det bliver vanskeligt for barnet at tilegne sig stoffet. Dette mangelsyn, som følger af et individsyn (Tetler, 2009) på særlige behov, træder særligt tydeligt igennem hos disse lærere. Enten sendes eleverne ud af klassen til kompenserende undervisning, som en lærer udtrykker det: "Der er fem, som har det svært, som jeg har indstillet til ekstra her [...] de har svært ved selv de helt grundlæggende ting [...] selvom de selvfølgelig har hørt det mange gange" (matematiklærer), eller eleverne må selv finde veje til at kompensere for manglende læring: "På et eller andet tidspunkt bliver jeg også nødt til at melde ud, at nu kan I det, og jer, der ikke kan det, I kommer altså til at træne det hjemme, for vi har ikke tid til at blive ved" (matematiklærer). Det betyder, at de elever, som ikke har lært det tiltænkte, og som sandsynligvis har brug for hjælp og støtte til at tilegne sig det faglige stof, overgives ansvaret for deres læring, fordi de ikke kan lære det på den måde, som læreren har planlagt, hvilket også kom frem som et mønster i observationerne bag interviewet.

Det nuancerede lærerperspektiv

Det andet perspektiv, vi ser i vores datamateriale, er karakteriseret ved at have et mere nuanceret fagdidaktisk perspektiv end det enstrengede perspektiv, da der kan fremanalyses flere dimensioner af Bundsgaard & Fougts faglighedsbegreb, dog uden at perspektivet er stærkt funderet i nogen af dem. Det er kendetegnende for lærere, der udtrykker dette perspektiv, at de har et større didaktisk repertoire (*systematik*) end inden for det enstrengede perspektiv. Dette ses ved, at de i højere grad giver udtryk for, at de varierer arbejdsformerne, og de forholder sig til, at der kan være flere måder at gå til det faglige stof på, hvilket også var kendetegnende ved observationerne. Lærerne fortæller om forskellige variationsmønstre i deres undervisningsform, både almindidaktisk, ved fx at veksle mellem forskellige organiseringsmetoder som klasseundervisning, gruppe- eller pararbejde, og fagdidaktisk, fx genreforløb, matematik i hverdagen og sta-

vetræning. Lærerne overvejer dermed, hvilke elever der vil profitere af at arbejde sammen med hinanden, og i hvilken organiseringsform.

Italesættelsen af det didaktiske repertoire varierer en hel del mellem lærere, der er orienteret mod dette perspektiv, men fælles for dem er, at de begrundet de valgte undervisningsformer i differentieringsmuligheder i undervisningen. De genkomne observerede undervisningssekvenser, som blev omdrejningspunktet for interviewene, var præget af en større grad af variation end observeret i det enstrengede perspektiv. Hvor det i observationerne, der lå til grund for interviewet hos nogle lærere i det enstrengede perspektiv, var svært at finde brud på det didaktiske mønster, så var der her flere variationer, og mønsteret bestod ikke af mangel på variation, men af fravær af differentiering og løbende justering på elevniveau. Mønsteret bestod altså nærmere i, at alle elever arbejdede med det samme på samme tid med ens deadlines. Lærere inden for det nuancerede perspektiv udtrykker en oplevelse af at komme til kort i forhold til fagdidaktiske differentieringsstrategier. De fortæller, at de som udgangspunkt anvender et læremiddel til at strukturere deres undervisning. I matematik typisk én grundbog, hvor det i dansk som regel er flere – alt efter det faglige fokus. Den faglige differentiering består i at enten øge eller sænke mængden af opgaver, som eleverne skal lave.

Lærerne italesætter faget spiralisk, hvormed man vender tilbage til tidligere indhold og bygger ovenpå for at nuancere elevernes forståelse (*viden, fagsprog*). Eksempler på dette ses ved udtalelser som: “Man bygger hele tiden oven på noget, man ved, og man vil gerne vide, hvad de har lavet der, så bygger man videre” (danskklærer) samt “Jeg prøver hele tiden at tage det ind i faget [...] nogle gange er det sådan delt op, nu arbejder vi kun med det sådan i lang tid” (matematiklærer). Dette syn på indholdet i faget adskiller sig fra det enstrengede perspektiv, hvor faget italesættes som bestående af en række færdigheder.

Det er karakteristisk for læreres refleksioner inden for det nuancerede perspektiv, at de føler en stærk forpligtelse på lærerkollegiets beslutninger. De ser sig ind i en *social konstellation*, der har betydning for deres undervisning, også selvom det er i konflikt med deres eget lærings syn. Her overtrumfer aftaler i lærerkollegiet om bestemte undervisningsformer eller læremidler deres egen lærerfaglighed. Fx stiller en lærer spørgsmål ved den aftalte ugentlige diktat: “Ja, altså fx sådan en som M, han er altid rigtig god på diktatdagen, men spørger man ham en uge senere, har han glemt ordene. Og så er det måske mere udenadslære, altså jeg tror ikke, at man lærer at



stave af diktat" (dansklærer). En matematiklærer siger om de aftalte test: "Ja, det er lidt åndssvagt, fordi der er mange, der ikke kan løse dem [opgaver] [...] Jeg laver dem, fordi det er noget, vi skal, to gange om året" (matematiklærer). Lærerne er uenige i de fælles beslutninger, men er loyale over for beslutningerne, hvilket understreger forpligtelsen.

Ligesom i deres didaktiske repertoire er der også stor forskel på, hvor stor *interesse* lærerne udtrykker om deres fag. For en enkelt af lærerne virker det til, at der slet ikke er nogen interesse i faget, og det er svært i interviewet overhovedet at få læreren til at forholde sig til det faglige indhold af den observerede undervisning. På spørgsmålet om, hvad læreren håber, eleverne tager med sig fra danskfaget, svares: "I danskfaget? Altså nok noget med arbejdsdelingen. I danskfaget (tænkepause) at man hjælper hinanden [...] Altså læsestrategier er vigtige. Dem kan de bruge i mange fag. Og så troen på dem selv". Vi ser også lærere, som begrundet faget ud fra en dannelsesorienteret fagdidaktisk forståelse: "Skolen skal vel sammen give eleverne en mulighed for at kunne forholde sig til det, de møder. Det er vel derfor, de lærer matematik, så de kan forholde sig til verden. Så de kan sige *hov, kan det nu passe*, og det er matematik god til. Hvad betyder det, når politikere siger, at noget falder 50 procent" (matematiklærer). Fælles for alle lærerne er til gengæld, at de har en stærk interesse i at skabe et trygt og rart klasserum: "Jeg prøver at skabe sådan en hyggelig stemning omkring matematikken" (matematiklærer), og da en lærer selv nævner sin meget stramme klasseledelse, og interviewereren spørger ind til observationerne af netop elevernes deltagelse i dansk, svarer læreren: "Ja, i det hele taget for deres trivsel" (dansklærer). Helt overordnet kan man sige, at disse læreres faglige *perspektiv* handler om, at skolen skal være et rart sted at være, hvor man lærer nogle ting, man nogle gange kan bruge uden for skolen.

Med udgangspunkt i de observerede situationer omkring elever med særlige behov udtrykker lærerne i interviewet, at konteksten har betydning for, at elever med særlige behov får mulighed for læring, og ud fra begrundelser i almindelige arbejdsformer forsøger de at skabe et inkluderende læringsrum. Trods forsøg på fastholdelse i de observerede situationer glider eleverne med særlige behov væk i interviewet, og lærernes inklusionsrefleksionerne bliver generelle. Den enkelte elev synes ikke at være udgangspunktet for deres overvejelser. Når eleverne ser ud til ikke at trives fagligt i det læringsrum, som læreren mener at have tilrettelagt efter et inkluderende fagsyn, så falder lærerne tilbage på et individperspektiv på elevernes læring: "Der er jo nogen, der intuitivt fanger det, og så er der nogen, der har brug

for at arbejde mere med det. Det er også derfor, jeg siger til dem, der er færdige, at de bare skal arbejde videre. De behøver jo heller ikke at høre efter, når jeg så gennemgår det igen, det ved de godt, så arbejder de bare videre" (matematiklærer). Lærernes manglende refleksioner over det enkelte barns udfordringer synes at stå i vejen for egentlige handlemuligheder.

Det mangefacetterede perspektiv

Det tredje perspektiv, vi identificerede i vores empiri, er det mangefacetterede lærerperspektiv. Disse lærere er kendetegnet ved at udtrykke en funktionel forståelse af deres fag, hvor faglige elementer skal anvendes og forstås i deres funktion (*systematik*). Det funktionelle sås hos disse lærere som et genkommende didaktisk mønster i observationerne og blev derfor omdrejningspunkt for interviewene. Udsagn som: "Men der, hvor de opdager, de lærer noget, er, når de anvender det i deres egne produktioner" (danskklærer) var typiske. Lærerne udtrykker skepsis over for, hvad eleverne egentlig lærer af opgaver, som ikke bliver forankret i en selvstændig praksis: "Når du laver nogle funktioner, så er funktioner ikke bare noget, der hedder funktioner, men det er faktisk, fordi nu skal vi på tur [...] At man kan se det, hænger sammen med liv. Det er ikke bare død matematik, der er i en bog" (matematiklærer).

Denne *systematik* får betydning for lærernes måde at anvende fagsprog og inddrage opgaver og artefakter på (*fagsprog/viden*), da disse udvælges ud fra kriterier om, at eleverne skal kunne forbinde det faglige indhold med erfaringer og se, hvad de faglige elementer kan anvendes til. Matematiklæreren bruger fx rigtige bonner til at lære eleverne at se logiske mønstre, og danskklæreren arbejder helst med stavning og grammatik i elevernes egne tekster: "Og egentlig kan jeg bedre lide, at når man arbejder med grammatik og stavereregler, at man får det ind i torsdagsskrivningen, vi laver, for der er det så på en anden måde et aktiv" (danskklærer).

Lærerne udtrykker også et stort ansvar for skolens fælles beslutninger (*social konstellation*). Det kan være beslutninger om valg af læremidler, om hvad de skal kunne fra mellemtrinnet til udskolingen, eller strukturelle forhold som et læsebånd hver morgen i alle klasser. De ser altså deres faglighed som en del af en større skolefaglighed, hvor alt, hvad der foregår omkring eleverne, helst skal være et sammenhængende forløb.

Disse lærere har en *interesse* for faget, som hænger tæt sammen med deres *perspektiv*. De udtrykker stærkt engagement for deres fag og de muligheder,



faget kan give eleverne at se og opleve verden med. En matematiklærer siger: “[jeg] prøver at få dem til at opdage, at matematik jo ikke kun er noget med at regne noget ud, men at det også er en måde, man kan beskrive noget på. Og at det bare gør verden en lille smule smukkere, at man faktisk kan opdage nogle ting.” Og en dansklærer siger: “Jeg elsker danskfaget. Jeg er virkelig, virkelig glad for danskfaget [...] Det indeholder virkelig så mange facetter”.

Lærere i det mangefacetterede perspektiv er forankret i det, som Tetler (2009) betegner som en relationel opfattelse af særlige behov, hvor de er optaget af det enkelte individ og dets læringsforudsætninger, men samtidig ser det i samspil med den konkrete kontekst. Dette kommer til udtryk i interviewet, når vi spørger ind til observerede situationer af elever med særlige behov. En dansklærers udtaler om en elev: “[...] jeg irttesætter ham ikke hele tiden, fordi det er også hele tiden at fortælle ham: “Du har Aspergers, du har Aspergers” [...] han bliver jo spejlet på sin uformåenhed. Og det er ikke godt.” Læreren taler her om en observeret situation med en elev, som taler meget grimt, når han er frustreret. Læreren udtrykker opmærksomhed på sin egen, klassens og situationens betydning for elevens frustrationer. Lærerne navigerer mellem forskelligt fagligt indhold, metoder og systematikker i tæt samspil med elevgruppen. Lærerne udtrykker, at de altid tager udgangspunkt i den klasse, de har: “Så det er noget med at få lavet noget, der tager udgangspunkt i de børn, jeg har – hver evig eneste gang” (matematiklærer). Et mønster i observationerne, som dannede baggrund for at tale om elever med særlige behov, viste netop, at lærerne justerede og ændrede tilgangen til den enkelte elev og talte meget med eleverne om deres læringssituation.

Lærerne udtrykker bevidsthed om, at eleverne ikke er i statiske positioner. Lærerne med dette perspektiv ser muligheder for læring hos alle elever og ikke læringsmuligheder som et særligt privilegium hos særlige børn. En matematiklærer siger bl.a.: “Det bliver ligesom, at enten kan man det – og så har man set lyset – eller også er det bare, fordi vi er den slags mennesker, der ikke ser lyset. Enten går vi i kirke, eller også gør vi ikke. Og det er jo slet ikke sådan, det er.” Det var netop kendetegnende ved observationerne, at alle elever var i gang, og at læreren henvendte sig til elever, som ikke så aktivt deltagende ud.

Når lærere inden for dette perspektiv begrundes, at de sender elever ud til kompenserende undervisning, er begrundelsen forankret i et funktionelt sigte så som at lære at bruge en it-rygsæk for en dyslektisk elev eller træne

mundmotorik for en døv elev. Lærerne fortæller, at de søger at støtte elevernes muligheder for tilstedeværelse og deltagelse ved at indføre særlige tiltag, fx pege i stedet for at sige noget for en elev med selektiv mutisme. Eller ved at stille opgaverne på en anden måde for en elev med Aspergers, for eleven: "...kan ikke opfinde historier, vi bliver nødt til at tage udgangspunkt i en film, du har set, og så se, om du kan lave den om" (dansklærer).

Inklusion i fagundervisningen

Peter Farrell (2004) definerer inklusion som bestående af fire komponenter: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. I denne artikel har vi valgt at anvende Farells forståelse af inklusion, fordi den rummer både en faglig og en social dimension. Artiklen lægger sig dermed op ad nyere inklusionsforskning, der peger på, at inklusion må ses i samspillet mellem faglig og social deltagelse (Schmidt, 2015; Plaugborg, 2011). Farrell (2004) definerer tilstedeværelse, som at eleverne er fysisk til stede i det almenpædagogiske miljø. Accept refererer til, at alle aktører i skolekonteksten også anerkender og accepterer elevernes tilstedeværelse. Aktiv deltagelse henviser til elevernes mulighed for at deltage i læringsfællesskabets aktiviteter, mens præstation indfanger kravet om, at alle elever skal have mulighed for at opnå faglig progression. I forskningsprojektet *Inkluderende faglighed*, som ligger til grund for artiklen, har vi dog valgt at fokusere på præstation i tæt samspil med lærerens forståelse af fagdidaktik, da undervisning i klassen er centreret omkring fag. Læreren vil være bærer af en fagdidaktisk forståelse, implicit eller eksplicit, som i både planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisning har konsekvenser for lærerens valg af metoder, mål, fagligt indhold og materialevalg.

I artiklen har vi præsenteret de tre forskellige lærerperspektiver, som datamaterialet har tilvejebragt: det enstrengede, det nuancerede og det mangefacetterede lærerperspektiv. De tre lærerperspektiver adskiller sig her væsentligt fra hinanden i både deres fagdidaktiske forståelse og deres syn på eleverne. Det enstrengede lærerperspektiv har hovedsageligt én måde at gribe undervisningen an på, og den er præget af færdighedstræning og gentagede øvelser. Det var ikke muligt at finde brud på det fagdidaktiske mønster som baggrund for interviewene. Dette lærerperspektiv ser særlige behov ud fra et individuelt perspektiv, og det var ikke muligt ved inddragelse af observerede situationer med eleverne at få lærerne til at reflektere over egen rolle eller undervisningens rolle i interviewet.



I forhold til Farells (2004) første inklusionskriterium, *tilstedeværelse*, er det kun delvist imødekommet i det enstrengede perspektiv, da elever, som ikke møder de faglige krav, bliver sendt ud af fagundervisningen til forskellige former for støtteundervisning. *Accept* er til stede i det omfang, at eleverne løser opgaverne og deltager på den måde, som er bestemt af læreren, samt i den form for undervisning, som læreren muliggør. Accepten er altså afhængig af, at eleven selv påtager sig ansvaret for sin manglende læring. *Deltagelse* og *faglig præstation* er tilsyneladende kun mulige på én måde, og dette giver begrænsede deltagelses- og præstationsmuligheder for eleverne. Lærerens disciplinerende klasseledelse gør, sammen med en meget snæver elevnorm, at mange elever, ikke kun elever med særlige behov, men også særlig fantasifulde eller ivrige elever, har svært ved at blive inkluderet i klassen. Eftersom det faglige og det sociale er så tæt sammenvævet, får elever, der falder uden for den meget snævre elevnorm, meget begrænsede sociale deltagelsesmuligheder.

Det nuancerede lærerperspektiv spænder over flere fagdidaktiske metoder og er bredere funderet i fagdidaktikken. Lærerne synes dog ikke at have blik for, hvornår de fagdidaktiske metoder hæmmer eller fremmer læring. Og når de ser elever med særlige behov, har de tilsyneladende svært ved at reflektere over, hvordan de skal justere undervisningen. På trods af at disse lærere som udgangspunkt udtrykker et relationelt syn på særlige behov, så ser det ud til, at deres begrænsende fagdidaktiske formåen bidrager til, at de kommer til at anlægge et individorienteret syn på særlige behov.

Lærerne i dette perspektiv skaber mulighed for elevernes *tilstedeværelse* i klassen ved som udgangspunkt at *acceptere*, at alle eleverne er i klassen. I denne praksis er variationen af almen- og fagdidaktiske metoder så tilpas nuanceret, at *deltagelse* synes mulig for mange elever. Der er dog en gruppe af elever, for hvem det er svært at deltage, og som det er svært for læreren at finde nye deltagelsesmuligheder for, hvilket kan have en negativ betydning for disse elevers *præstation*. Lærerens største udfordring ser ud til at dreje sig om løbende justering af undervisningen i den konkrete praksis. I observationer, som dannede baggrund for interviewet, fremstod det som et mønster, at læreren kom til kort, når hun opdagede, at nogle elever ikke magtede den opgave, hun havde sat i værk. Hun holdt typisk fast i sit generelle læringsmål og forsøgte derefter ved vejledning at hjælpe eleverne til at nå det på samme vilkår som resten af klassen. Når eleven ikke kan nå opgaven, springes opgaven over, hvilket flere af lærerne kommer ind på i interviewene. En konsekvens af dette kunne være, at disse elever kommer til at have mange

ikke færdiggjorte opgaver, fordi de er nødt til at springe videre for at nå i mål. Dette kan igen resultere i manglende faglig præstation og bidrage negativt til elevens selvbillede. Her adskiller det nuancerede lærerperspektiv sig væsentligt fra det mangefacetterede lærerperspektiv, der forudser flere udfordringer i sit didaktiske design og dermed er bedre til at skabe løsninger, inden eleven oplever ikke at slå til.

Det mangefacetterede lærerperspektiv har et stort og bredt fagdidaktisk repertoire, og lærerne er ikke mindst i stand til at justere opgaveløsningerne efter elevernes behov og dagsform. Disse lærere er nysgerrige efter at finde elevernes læringspotentiale og ser elevernes særlige behov ud fra et relationelt perspektiv. Lærerne har det derfor som et grundvilkår, at alle elever selvfølgelig skal være til stede i klassen. Dette grundvilkår medfører, at eleverne bliver *accepteret* som en del af klassens fællesskab. Læreren modellerer desuden en accepterende adfærd over for elever med særlige behov, som elevgruppen som helhed tager ved lære af. Den store fagdidaktiske variation og evnen til at justere løbende, koblet sammen med respekten for elevernes formåen og den relationelle tilgang til eleverne må antages at resultere i mange *deltagelsesmuligheder* og dermed større mulighed for faglig *præstation*. Eftersom elever med særlige behov her ofte kommer i mål med deres arbejde, så opbygges der formentlig mestringsforventninger og positive selvbilleder. Lærerne fortæller, at de oplever, at den mindre frustration, som de skal tage hånd om, også skaber mere ro til at lære; både ro i klassen og ro for den enkelte elev med særlige behov.

Det store spænd mellem de tre lærerperspektiver med hensyn til elever med særlige behov og lærernes fagdidaktiske spændvidde kan datamaterialet ikke forklare. Det kræver yderligere undersøgelser, der kigger specifikt på årsagsforklaringer til dette spænd. Dette studie undersøger primært, hvordan inklusion og fagdidaktik spiller sammen (deskriptivt), og ikke hvorfor det ser ud, som det gør (kausalt). Et nærliggende næste spørgsmål kunne være, hvordan det mangefacetterede lærerperspektiv udvikles og understøttes.

Konklusion

Sammenhængen mellem inklusion og fagdidaktik er kompleks. Artiklen viser, at der er en sammenhæng mellem lærernes fagdidaktiske repertoire, deres inklusionsperspektiv og elevernes mulighed for accept, tilstedeværelse, deltagelse og præstation. Igennem artiklen har vi vist, hvordan lærere har forskellige perspektiver på inklusion og fagdidaktik, hvilket potentielt



medfører meget forskellige deltagelsesmuligheder for eleverne. Det gælder ikke kun for elever med særlige behov, men alle elever.

Artiklen peger på, at de lærere, der tilsyneladende lykkes bedst med at håndtere elever med særlige behov, er de lærere, som ikke kun udtrykker stor faglig viden, men også udtrykker stort fagdidaktisk repertoire. Mængden af fagdidaktiske metoder er ikke ligegyldig, da det er forudsætningen for, at lærerne evner at justere undervisningen løbende i mødet med elever med særlige behov.

Det kan synes lidt banalt, at det er de lærere med størst fagdidaktisk faglighed, der bedst håndterer inklusion, men artiklen nuancerer dette ved at vise, hvilke refleksioner der ligger til grund. De er gode til at justere og omforme, således at eleverne får mulighed for at deltage og udvikle sig fagligt og dermed blive en del af læringsfællesskabet i klassen. Derudover ser det også ud til, at evnen til fagdidaktisk justering er helt afgørende for, hvordan lærerne kan se børn med særlige behov. Kommer læreren til kort fagdidaktisk, er det tilsyneladende svært at bevare det relationelle perspektiv på inklusion, også selv om lærerne som udgangspunkt omtaler undervisningen og eleverne ud fra et relationelt perspektiv og rigtig gerne ville se eleverne i den sociale kontekst.

Det peger på, at der ligger en stor opgave foran os til yderligere at få undersøgt sammentænkningen af fagdidaktik og inklusion. Lærerne, læremidler, læreruddannelse, efter- og videreuddannelse og forskning har en kæmpe opgave i at udvikle dette felt, og ledelsen på skolerne har en vigtig opgave med at anerkende det, som det mangefacetterede lærerperspektiv kan, og med at facilitere arbejdet med inklusion som en situeret praksis med præcis den elevgruppe og det fag, lærerne har.

Referencer

- Adler, B. (2005). *Vad är dyskalkyli? En bok om matematiksvårigheter*. NU-förlaget.
- Albrechtsen, T.R.S. (2016). *Professionelle læringsfællesskaber – teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Alenkær, R. (2010). *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i en inkluderende skole*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Amilon, A. (red.) (2015). *Inkluderende skolemiljøer: Elevernes roller*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Askew, M., Brown, M., Rhodes, V., Wiliam, D., & Johnson, D. (1997). *Effective Teachers of Numeracy: Report of a study carried out for the Teacher Training Agency*. King's College, University of London. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000385.htm>

- Ball, D.L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177%2F0022487108324554>
- Bremer, J., Bundsgaard, J., Fougat, S.S., & Skyggebjerg, A.K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., & Fougat, S.S. (2017). Faglighed og scenariedidaktik. I: Hanghøj, T., Misfelt, M., Bundsgaard, J., Fougat, S.S., & Hetmar, V. (red.), *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia Screener*. NFER-Nelson. <http://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/91016>
- Den Danske Regering (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- Dreyfus H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. The Free Press.
- Dyssegaard, C. (2009). *Inkluderende pædagogik: intentioner og virkelighedens verden: et mixed methods forskningsprojekt*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Emtoft, L.E. (2017). "Jeg har aldrig prøvet at være den første før" – en undersøgelse af lærere og elevers praksis med IT og dennes betydning for deltagelse og inklusion. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Engsig, T.T. (2016). *Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning. En undersøgelse af støtteforanstaltningers betydning for elevers deltagelsesmuligheder, læring og oplevelse af inklusion*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitetsforlag.
- Engström, A. (2003). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik, en introduktion*. Arbetsrapporter vid Pedagogiska institutionen, 8. Örebro Universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A845486&dswid=441>
- Ernest, P. (2000). Why teach mathematics? I: Bramall, S., & White, J. (red.), *Why Learn Maths?* (s. 1-14). Bedford Way Papers.
- Gear, D.C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37, 4-15. <https://doi.org/10.1177/00222194040370010201>
- Gellert, A.S., Poulsen, M., & Elbro, C. (2018). Ordblindhed. *Samfundskøkonomien*, (1), 22-24.
- Grimstæth, G., & Holgersen, H. (2015). Nyuddannede allmennlærere og deres oplevelse av faglig kompetanse i leseopplæring generelt og av elever med lesevansker spesielt. *Acta Didactica Norge – nasjonalt tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid*, 9(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.2368>
- Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet. *Dansk sociologi*, 3(19), 49-68.
- Hansen, J.J. (2012) *Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, T.I. (2015). *Dansk*. Forlaget Klim.
- Hedegaard-Sørensen, L., & Grumløse, S.P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, A., Blankenberg, M., Skall, U., & Schjerbeck, R. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet – Den samlede afrapportering*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. <https://viden.sl.dk/artikler/boern-og-unge/socialt-udsatte/afrapportering-af-inklusionseftersynet-et-overblik-over-den-samlede-afrapportering/>
- Kampmann, J. (2017) *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, R.K., Lindberg, S., & Kampmann, J. (2009). *Erfaringer med børneinterview i forskningssammenhæng*. 5. delrapport fra Følgeforskningen omkring Fri For Mobberi. Center i Barndoms- og Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter.



- Kofoed, J. (2003). *Elevpli: inklusion – eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Laursen, H.P. (2011). Lukket inde i et alt for lille alfabet. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 6(2), 35-58.
- Lerman, S. (2002). Situating Research on Mathematics Teachers' Beliefs and on Change. I: Leder, G.C., Pehkonen, E., & Törner, G. (red.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_14
- Llinares, S. (2002). Participation and Reification in Learning to Teach: The Role of Knowledge and Beliefs. I: Leder, G.C., Pehkonen, E., & Törner, G. (red.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47958-3_12
- Lloyd, G.M. (2002). Mathematics Teachers' Beliefs and Experiences with Innovative Curriculum Materials. The Role of Curriculum in Teacher Development. I: Leder, G.C., Pehkonen, E., & Törner, G. (red.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.3126/sj.v8i0.18458>
- Lunde, O. (2010). *Nu får jeg det til.... Om tilpasset læring i matematik*. Special-pædagogisk Forlag.
- Madsen, U.A. (2003). *Pædagogisk etnografi*. Forlaget Klim.
- Madsen, J., & Nielsen, L.O. (2018). *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur.
- Molbæk, M. (2016). Inkluderende klasse- og læringsledelse. DPU, Aarhus Universitet.
- Ostad, S.A. (2008). Children With and Without Mathematics Difficulties-7: Aspects of Learner Characteristics in a Developmental Perspective. *Mathematical Difficulties*. Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012373629-1.50009-5>
- Plauborg, H. (2011). Klasseledelse og fællesskabende didaktikker: om meningsfulde læringsmuligheder og værdig deltagelse i undervisningen. *Kvan – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 31(90), 67-78.
- Quvang, C. (2009). *Jeg vil hellere have været i den anden båd – Narrativer om specialundervisning – på sporet af læring, identitet og livsduelighed: En "fortælling" om specialpædagogikkens betydning for, hvordan tilværelsen kan opleves*. Syddansk Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Ratner, H. (2012). *Promises of reflexivity – Managing and researching inclusive Schools*. Ph.d.-afhandling. Copenhagen Business School.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). Elementary Teachers' Mathematics Subject Knowledge: The Knowledge Quartet and the Case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), 255-281. <https://doi.org/10.1007/s10857-005-0853-5>
- Schmidt, M.C.S. (2015). *Inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen: En empirisk undersøgelse af matematiklæreres klasseledelse og elevers deltagelsesstrategier i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>
- Sjöberg, G. (2006). *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? En multimetodestudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv*. Doktoravhandling i Pedagogiskt arbete Nr. 7. Umeå Universitet. <https://www.skolporten.se/forskning/avhandling/om-det-inte-ar-dyskalkyli-vad-ar-det-da-bren-multimetodstudie-av-eleven-i-matematikproblem-ur-ett-longitudinellt-perspektiv/>
- Svendsen, H. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Svendsen, H. (2017). Inklusion i et læsevanskelighedsperspektiv. *Specialpædagogik*, 37(3/4), 98-105.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. Gyldendal.

- Tetler, S. (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvens for praksis. I: Tetler, S. & Langager, S. (red.), *Specialpædagogik i skolen: En grundbog* (s. 25-34). Gyldendal.
- Undervisningsministeriet (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler) Lov nr. 379 af 28/04/2012*. Undervisningsministeriet.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Wilson, M., & Cooney, T. J (2002). Mathematics Teacher Change and Development. The Role of Beliefs. I: Leder, G.C., Pehkonen, E., & Törner, G. (red.), *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/0-306-47958-3_8

Viden i læreruddannelsen

– en analysemodel

Jens H. Lund, lektor, Ph.d., VIA University College

Birgitte Lund Nielsen, docent, Ph.d., VIA University College¹

Resume

Artiklen tager afsæt i den stadig øgede opmærksomhed på læreruddannelsens videngrundlag, herunder en iagttagelse af tendenser til reduktionistiske tilgange og en særlig betoning af forskningsviden. I denne situation er der behov for mere nuancerende optikker på tematikken. Ud fra en intention om både at adressere tematikkens kompleksitet og at tilbyde en første trædesten, der kan fremme drøftelser af læreruddannelsens videngrundlag på tværs af uddannelsens mange aktørgrupper, præsenteres en analysemodel. Analysemodellen er udviklet i en iterativ proces med litteraturstudier og diskussion med eksterne aktører. Processen har været guidet af spørgsmålet om, hvordan man kan typificere de forskellige måder, hvorpå begrebet 'viden' anvendes i teoretiske og empiriske diskussioner af læreruddannelse og læreres praksis. Analysemodellen rummer fire dimensioner, som præsenteres og diskuteres: 1) videntyper, 2) videnhåndtering, 3) viden gennem materialitet og 4) videnindhold. I den første dimension skelnes mellem to hovedkategorier af videntyper: empiri og teori, som hver rummer to underkategorier: global og lokal. I relation til den anden dimension, håndtering af viden, præsenteres fire forskellige typer af processer: tilegnelse, bevidsthed, omsætning og produktion. Den tredje dimension handler om den form, hvori viden 'bæres', fx gennem tale eller tekst. I den fjerde dimension tematiseres viden i relation til indhold i uddannelsen. Til sidst gives der eksempler på, hvordan analysemodellen kan anvendes på udvalgte dele af læreruddannelsens praksis.

Nøgleord: videngrundlag, læreruddannelsen, analysemodel, materialitet

Abstract

The paper discusses an analytical model targeting professional discussions and reflections about the knowledge-base in teacher education. As a starting point, examples from theoretical discussions about the knowledge-base, both historically and in contemporary research, are presented. A tendency to highlight in particular the need for research-based knowledge in a slightly reductionist way is emphasised. Continuing from this, the analytical model is presented and discussed. The model consists of four dimensions: 1) modes of knowledge, 2) ways of handling knowledge, 3) knowledge through materiality, and 4) knowledge in relation to content. The first dimension focuses on modes in which knowledge can appear with subcategories global and local evidence, and global and local theory. The second dimension is about ways of handling knowledge including learning, consciousness about know-

1 Forfatterne har bidraget ligeligt til artiklen.

ledge, enacting knowledge and producing knowledge. Dimension 3 covers the form in which knowledge is 'carried' e.g. through speech and as text. Dimension 4, knowledge in relation to content, refers to 'the what question' relevant both in a subject and discipline divided approach to teacher education and in more transdisciplinary organisations. In the last part of the paper, a range of examples are discussed with use of the model.

Keywords: teacher knowledge, teacher education, analytical model

Indledning

Artikelen udspringer af en interesse i at bidrage til, at de mange aktørgrupper involveret i læreruddannelsen – studerende, undervisere, ledere, forskere, praktiklærere – kan mødes om drøftelser om læreruddannelsens videngrundlag. Behovet for dette skærpes af en stadig øget ekstern opmærksomhed på læreruddannelsen. En opmærksomhed, som kan have tendens til et reduceret syn på videngrundlaget, hvilket vi uddyber nedenfor. I bestræbelserne på at etablere tværgående dialoger er vi stødt på især to udfordringer. Den ene handler om selve tematikkens indholdsmæssige udfordring – viden og videngrundlag er svært tilgængelige temaer. Den anden drejer sig om de begrænsede muligheder for i læreruddannelsens praksis at mødes i fora, hvor disse temaer adresseres på en vedvarende og dybdegående måde. Artiklen adresserer primært den første vanskelighed, og det gør den ved at præsentere en analysemodel for videngrundlaget i læreruddannelsen. Hensigten er at tilbyde en første trædesten ind i dette ganske komplicerede område. Samtidig med at vi forsøger at bidrage til en forenkling af tilgangen til området, har vi også som intention at vise og adressere de mange nuancer, som spørgsmålet om læreruddannelsens videngrundlag rummer. Hovedvægten ligger på en præsentation af analysemodellens fire dimensioner. Inden denne præsentation giver vi en baggrund for projektet samt de metodiske greb til udvikling af modellen. Til slut er der eksempler på anvendelse af analysemodellen.

Baggrund

Spørgsmålet om læreruddannelsens og andre professionsuddannelsers "videngrundlag" (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2013, kriterium II & III; 2015) er et tema, der mere eller mindre konstant er til debat, om end tematikken ikklædes skiftende diskurser og perspektiver. Som aktuelle eksempler

kan der henvises til Professionshøjskolernes ti ambitioner (Danske Professionshøjskoler, 2018). Her hedder det bl.a., at læreruddannelsen skal "bygge på den bedste forskning" (Danske Professionshøjskoler, 2018, s. 6). Evalueringen af læreruddannelsen fra 2018 (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018) følger op ved bl.a. at påpege, "at der ikke i tilstrækkelig grad er fokus på, *hvordan* forsknings- og udviklingsviden inddrages systematisk i undervisningen, ligesom de studerendes bachelorprojekter kun i mindre grad er funderet i forskning" (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, s. 12). Begge eksempler tager form af en efterlysning af mere forskningsviden og tematiserer således videngrundlaget i læreruddannelsen ved at vægte en særlig type viden: forskningsviden. Men læreruddannelsens videngrundlag rummer også andre typer af viden. Spørgsmålet om uddannelsens mange-facetterede videngrundlag vender vi tilbage til, men ved to korte historiske nedslag ser vi, at ikke mindst spørgsmålet om forskningsmæssig og videnskabelig viden på forskellig vis har været centralt. Hos Simonsen (2004) bliver disse drøftelser i en historisk analyse knyttet til uddannelsens "akademisering" (Simonsen, 2004). Går vi helt tilbage til starten af læreruddannelsens historie i 1800-tallet, finder man hos J. F. Herbart den centrale begrundelse for at etablere læreruddannelse i udviklingen af "videnskabelig tænkning" hos de studerende (Öttingen, 2001, s. 90). Denne betoning af det videnskabelige aspekt – her vel at mærke forstået som udvikling af en måde at *tænke* på og ikke (blot) som tilstedeværelse af en særlig type viden i uddannelsen – anvender Herbart i udredning af begrebet "pædagogisk takt" (Öttingen, 2001). Dette begreb etablerer han for at belyse samspillet mellem viden og handling i lærerens arbejde og dermed også forholdet mellem uddannelse og professionspraksis. Udviklingen af videnskabelig tænkning er for Herbart kernebegrundelsen for at etablere og bedrive læreruddannelse:

"(..) selv gennem handlen læres kunsten kun af den, der forud har lært videnskabelig tænkning, har gjort det til en del af sig selv, som er blevet stemt af den og har forudbestemt de fremtidige indtryk, som erfaringerne skulle gøre på ham." (Öttingen, 2001, s. 90)

Hербart argumenterer for, at det at undervise ikke blot kan læres gennem handlinger i praksis, fx i en form for mesterlære. Hvis lærerstuderende og lærere skal lære af praksis – af erfaringer – så er det en forudsætning, at de forud (gennem uddannelse) har lært en særlig måde at tænke på og dermed en særlig måde at møde praksis på. Herbart tager dermed afsæt i den anta-

gelse, at viden kan og bør komme før handling. Han afviser ikke erfaringens læringspotentiale, da det at undervise læres gennem handling, men forudsat at det sker på grundlag af videnskabelig tænkning. Holdes Herbarths pointer op mod de nutidige tematiseringer (fx Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018), bliver det tydeligt, dels at læreruddannelsen trækker på andre typer af viden end blot forskningsviden – der er fx også 'erfaringsviden' – dels at det forskningsmæssige eller videnskabelige aspekt i uddannelsen også kan handle om en måde at *tænke* på fremfor blot en særlig type viden, der skal være 'mere af'.

Dykker man dybere ned i disse drøftelser og supplerer med international forskning, fremtræder der et særdeles varieret landskab af diskussioner og nuancer på videngrundlaget i læreruddannelsen (se fx Ben-Peretz, 2011; Knudsen, 2012; Markauskaite & Goddyer, 2014). På trods af den righoldige forskellighed oplever vi, at uddannelsesmæssige analyser, diskussioner og programerklæringer ofte forekommer overfladiske eller måske ligefrem reduktionistiske (jf. eksemplerne ovenfor), når spørgsmålet om videngrundlaget adresseres. Det kan fx være problematisk at fremhæve behov for øget forskningsviden uden samtidig at adressere dels det forhold, at læreruddannelsen også trækker på en række andre videntyper, dels spørgsmålet om, hvilke kriterier der skal afgøre, hvilke typer af viden der skal have hvilken vægt? Vi ser tillige gennem vores undervisnings-, forsknings- og udviklingsmæssige arbejde i læreruddannelsen, at uddannelsens forskellige aktørgrupper (studerende, forskere, undervisere, ledere, eksterne samarbejdspartnere etc.) kan have svært ved i fællesskab at komme 'bag om' de mange forskellige forståelser, spørgsmål, tilgange og perspektiver. Som vi uddyber længere fremme, har litteraturstudierne i forbindelse med modeludviklingen endvidere vist, at litteraturen har en tendens til at fokusere på én eller få vinkler på tematikken omkring videngrundlaget. På ovenstående baggrund og senest relateret til deltagelse i et norsk forskningsprojekt: Teacher Qualification for the 21st Century, (TEQ21)², som undersøger læreruddannelsens kompetenceudvikling og videngrundlag, har vi gennem længere tid arbejdet med at udvikle en analysemodel. Modellen diskuteres her i en viderebearbejdelse fra tidligere præsentation (Nielsen & Lund, 2020); eksempelvis uddybes betydningen af den materialitet, viden bæres i, som kun anslås i Nielsen & Lund (2020). Det er altså grundlæggende den samme

2 <https://teq21.oslomet.no>

model, men i formidlingen har vi oplevet et behov for at uddybe med denne dimension.

Det videnteoretiske grundlag for at pege på de fire kategorisk forskellige dimensioner gøres der gennem artiklen løbende rede for. Analysemodellen kan ses som et landkort over tematikker i forskningsfeltet om læreres viden og de videndimensioner, som læreruddannelsen rummer, og det skal understreges, at spørgsmålet om, hvorledes lærerstuderende *tilegner sig* forskellige typer viden, ikke belyses. Analysemodellen rummer en dimension, der omhandler, hvorledes lærerstuderende "håndterer viden", men forbliver også her på 'landkortsniveauet' og går ikke dybere ned i forskellige læringsteorier. Man kan med Biesta (2018) sige, at vi med analysemodellens bud på kategorisering af videndimensioner foretager en klar adskillelse mellem "undervisning og læring" (Biesta, 2018, kap. 2.). Analysemodellen viser udelukkende en systematik, hvormed den 'videnverden', der tilbydes de studerende i uddannelsen, kan diskuteres og undersøges³.

Mål og undersøgelsesspørgsmål

Målet er at bidrage til nuancering af drøftelser om videngrundlag i læreruddannelse og lærerarbejde. Vores intention er, at den systematisering, som analysemodellen tilbyder, kan understøtte større begrebsmæssig klarhed og transparens og derved berige og kvalificere dialogen blandt læreruddannelsens aktører. Den iterative udviklings- og reviewproces er guidet af spørgsmålet om, hvordan man kan typificere de forskellige måder, begrebet 'viden' anvendes i teoretiske og empiriske diskussioner af læreruddannelse og læreres professionelle praksis⁴. Målet er med andre ord at bidrage med et metaperspektiv på vidensspørgsmålet, som er analytisk og beskrivende, mere end normativt. Vi er imidlertid klar over, at det at udpege dimensioner og kategorier aldrig kan blive et 'rent' analytisk projekt. Analyserne vil uvægerligt bære præg af vores grundlæggende forståelse af – og vision

3 Jf. Keidings Luhman-baserede skelnen mellem "viden" og "information" (Keiding, 2005, s. 143), hvor viden er den tilegnede 'indre' læring og information er omverden, beskæftiger artiklen sig udelukkende med information i Luhmanns forstand. Når vi alligevel henviser til viden, er det, fordi viden er det begreb, der i langt de fleste tilfælde anvendes i disse sammenhænge – nationalt og internationalt.

4 Modellen kan anvendes analytisk på såvel uddannelses- som professionspraksisarenaen. Vægten i artiklen ligger på uddannelsen, og vi vil derfor ikke konsekvent henviser til begge arenaer. Vi henviser oftest til lærerstuderende, men nævner også lærere.

for – det at bedrive læreruddannelse, herunder at lærerstuderende ikke blot skal være forbrugere af andres viden⁵. Vi mener, at de lærerstuderende fra starten i uddannelsen skal positioneres som agenter, der arbejder aktivt og metarefleksivt med viden på forskellige måder.

Metode

Udviklingen af analysemodellens dimensioner er foregået i en udpræget iterativ proces over tid. Som et første led i processen har vi konstrueret et overblik over dimensioner og kategorier, bl.a. baseret på erfaringer i arbejdet som læreruddanner. Disse har dannet baggrund for gentagne søgninger i international litteratur om 'viden' i læreruddannelse og læreres praksis (uddybes nedenfor), hvor det iterative har bestået i, at indsigter fra den internationale litteratur, diskuteret op imod de første formuleringer af dimensioner, har informeret de videre søgninger (se fx Halász, 2019, s. 101). De første erfaringsbaserede formuleringer af dimensioner er gradvis blevet videreudviklet til en egentlig analysemodel baseret på en bred søgning i international forskning om 'viden' i læreruddannelse og læreres praksis. Processen med at beskrive hver enkelt dimension er fortsat indtil en vis 'mætning', hvor perspektiver ved yderligere læsning forekom at være dækket.

Vi forsøger nedenfor at skabe så meget transparens som muligt om de gradvist udviklede rationaler. Reference til 'mætning' skal ikke forstås sådan, at der ikke vil kunne konstrueres yderligere underkategorier eller dimensioner, det formoder vi, der kan. 'Mætning' handler om, at vi er nået et punkt, hvor argumentationen omkring en given dimension forekom mættet med de nævnte underkategorier.

De fire dimensioner, videntype, -indhold, - håndtering og materialitet, er således gradvis blevet konstrueret og rekonstrueret i intern diskussion, baseret på forskningslitteratur og egne erfaringer, men også gennem trykprøvning med eksterne aktører, da vi løbende i processen har fået input fra læreruddannere og forskere fra både Danmark, Norge og Sverige. Denne proces har været med til at sikre kommunikativ og pragmatisk validitet (Sandberg, 2005). Vi er imidlertid opmærksomme på, at en sådan proces,

5 Vi har i processen med udviklingen af modellen haft dybdegående diskussioner af viden med betegnelsen 'professionel'. I nærværende præsentation af modellen har vi udeladt dette 'dybdelag'. For uddybning henviser vi til Nielsen & Lund, 2020, hvor vi diskuterer sammenhæng mellem viden i læreruddannelsen, professionel viden og professionalismisme.



hvor kommunikativ og pragmatisk validitet prioriteres, på trods af at den er meget stærk i forhold til at sikre koherens i fortolkninger og teste brugbarhed, kan indebære en fare for fokus kun på entydige og konsistente fortolkninger og hermed nedtoning af tvetydigheder og multiple perspektiver. Derfor refererer vi også til 'overskridende validitet' (transgressive validity, Sandberg, 2005) som et kvalitetskriterium. I praksis har vi bevidst søgt efter forskelle og modsætninger til egne fortolkninger. Intentionen er at præsentere en analysemodel, der er relativ enkel og giver overblik, men at præsentere den på en måde, hvor kompleksiteten anerkendes.

Vi har anvendt EBSCO-host med valg af databaserne Academic Search Premier, Eric, APA PsycInfo og Teacher Reference Center til de gentagne søgninger i forskningslitteraturen, men vi vil understrege, at disse søgninger kun har været en del af den bredere iterative proces – artiklens mål er ikke at præsentere ét systematisk review. Litteraturen om viden i læreruddannelse er omfangsrig, og det er ikke muligt at have alle referencer med. De anvendte referencer er illustrationer fra den samlede base af litteratur, der er indgået i arbejdet. Fra den internationale litteratur har vi prioriteret reviews og forskningshåndbøger (fx Carlson & Daehler, 2019; Markauskaite & Goodyear, 2014). Når det gælder enkeltartikler og -studier, har vi prioriteret forskning fra en skandinavisk kontekst. Som nævnt anvendes analysemodellen i det norske forskningsprojekt TEQ21, og vi vurderer ligeledes, at den skandinaviske litteratur kan være mest relevant for fremadrettet anvendelse i dansk læreruddannelse. Dialoger med andre forskere under udvikling af modellen har bl.a. fundet sted i ramme af TEQ21, hvor vi bidrager med et blik udefra på data fra norsk læreruddannelse (professionskandidat), der undersøger lærerstuderendes professionelle kompetencer, med fokus på de transdisciplinære kompetenceområder: professionel diversitetskompetence, forsknings- og udviklingskompetence og digitale kompetencer.

Videnbegrebet

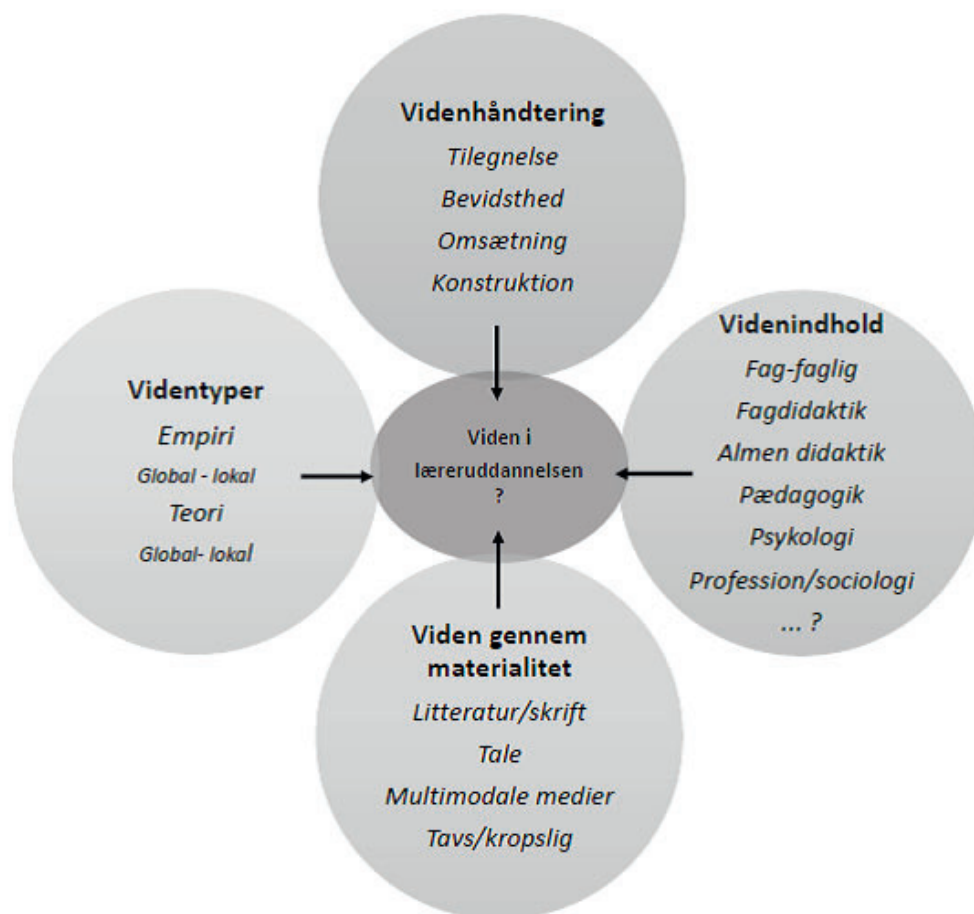
Typificering af videndimensionerne kalder på en definition af videnbegrebet. Vi anvender termen 'viden' i sin bredeste form, hvor viden inkluderer både viden om begreber og procedurer, implicit såvel som eksplicit viden, personlig samt offentlig og delt viden (Markauskaite & Goodyear, 2014). Det kan endvidere være svært at adskille viden og overbevisninger. Viden omtales ofte som faktuelle og logisk organiserede ideer, mens overbevisninger i højere grad ses som det, den enkelte eller en gruppe opfatter som

sandt og rigtigt. Southerland et al. (2001) fremhæver, at det er håbløs gerning at forsøge at adskille viden fra 'beliefs' i analyse af empirisk materiale. Vi ser det definitions-mæssigt som den mest afgørende deklARATION, at den måde, vi bruger termen 'viden' på, både omfatter det, Biggs og Tang (2011) kalder deklarativ viden – viden *om* noget, og det, der handler om at gøre noget med sin viden (Biggs & Tang, 2011: Functioning knowledge). På denne måde inkluderer vi noget, som i andre sammenhænge er benævnt som færdigheder eller kompetencer. Adskillelse af lærerviden fra lærerkompetence kan være en central og vigtig diskussion, men har ikke vist sig afgørende i arbejdet med modellen. Vi har endvidere valgt den brede forståelse af viden, fordi vi inddrager engelsksproget litteratur, hvor 'knowledge' ofte bruges noget bredere, end vi typisk bruger 'viden' på dansk.

En sidste metodologisk overvejelse handler om, hvordan vi ser vores bidrag til forskningsfeltet. Er denne type af kategorisering noget nyt? Vi refererer løbende til den implicite og/eller eksplicite brug af de forskellige dimensioner og underkategorier i litteraturen, så på den måde repræsenterer typologien ikke ny viden. Der er dog ingen af de kilder, vi er stødt på, der præsenterer et lignende samlet billede. Men der er lignende initiativer, for eksempel diskuterer Menter (2016) forskellige forståelser af undervisning og præsenterer en model, der illustrerer, hvad lærere *bør* vide, og hvilke ideer der *bør* forme og være en del af læreruddannelsen. Menter's model viser de tre overlappende områder: 1) indholds- og pædagogisk viden, 2) praksiserfaringer og 3) forsknings-'literacy', med mødestedet set som lærerprofessionalisme. Derudover støder man ved søgning i den internationale litteratur på en række modeller fra forskningsfeltet *pedagogical content knowledge* (PCK) (se opsamling i Carlson & Daehler, 2019).

Analyse – fire dimensioner i læreruddannelsens videngrundlag

Vi lægger ud med at vise alle fire dimensioner i én samlet model. Figur 1 viser, hvorledes de fire dimensioner peger ind mod videngrundlaget i læreruddannelsen som forskellige analytiske optikker. Efterfølgende uddyber vi dimensionerne hver for sig med tilhørende underkategorier. De fire dimensioner forekommer i et væld af kombinationer og altid samtidigt i læreruddannelsens praksis – med én eller anden vægt og i en eller anden kombination – mere om dette længere fremme.



Figur 1. Analysemodel med fire dimensioner i videngrundlaget i læreruddannelsen

Videntyper

Dimensionen videntyper bliver ofte kategoriseret som 'vidensformer' (se fx Knudsen, 2012). Vi har valgt at anvende videntyper, da begrebet videnform for os at se henviser til spørgsmålet om, i hvilken form/materialitet viden optræder eller bæres (se uddybning nedenfor om materialitet), og ikke til, hvilken karakter af viden der er tale om. Vi skelner mellem to hovedkategorier af videntyper: empiri og teori, som hver rummer to underkategorier: global og lokal. Ved denne opdeling trækker vi på Keiding & Qvortrup (2014) og Korthagen & Kessels (1999).

Empiri, global

Denne type viden, global empiri, er karakteriseret ved at være empirisk, systematiseret og generaliseret og dermed dekontekstuel (Hermansen & Mausestagen, 2016). Ofte benævnes den som uddannelsesforskning (Keiding & Qvortrup, 2014; Winch et al., 2015). Som et eksempel på, hvorledes denne type viden diskuteres og karakteriseres i relation til professionsuddannelse, anvender vi Ellis (2016). I en diskussion af professioner og højere uddannelser i et videnperspektiv adresserer han både denne underkategori og den efterfølgende (lokal empiri). Den globale empiri karakteriserer han således:

“Harder edges, are apparently more codifiable and probably more exchangeable for academic credibility and advancement.”, og som:

“(..) dominant in the natural and life sciences, engineering and medicine. These kinds of research are thought to be purer, more reliable, more certain and able to be confidently articulated. They emerge within the specialized activities of higher education and research institutions; they have academic status.” (Ellis, 2016, s. 368)

Vi er enige med Ellis (2016) i, at empirisk global viden ofte honorerer de kriterier, som han beskriver. Men det er vigtigt at understrege, at denne type viden kan rumme bredere perspektiver på empiri, fx empirisk viden fra kvalitative studier.

Den empiriske globale viden har haft stærk fremgang i den danske uddannelsesforskning gennem de senere år. Pladsen tillader ikke nærmere analyser af denne udvikling, men der kan bl.a. henvises til etablering af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i 2006, gennemslagskraften i John Hatties metaanalyser om synlig læring (Hattie, 2008) og Danmarks Evalueringsinstituts mange anbefalinger til ikke mindst skoler, men også læreruddannelsen.

Empiri, lokal

En anden type empirisk viden, som i udpræget grad er til stede i lærerens praksis og dermed også i uddannelsen, er den lokale kontekstbundne og erfaringsbaserede viden. Denne viden kan være systematisk, fx i form af lokale skolebaserede surveys, men oftest er den usystematisk (Lund et al., 2016). I forlængelse af ovenstående diskussion om empirisk viden omtaler

Ellis (2016) dette som en anden slags empirisk viden, karakteriseret som "more local and contextual" (Ellis, 2016, s. 368). Forskellen eller balancen mellem global og lokal empirisk viden fremtræder også hos Hermansen & Mausethagen (2016, s. 92): "generic forms of knowledge represent a contrast to the contextual and experience-based knowledge."

Vi finder det på denne baggrund relevant at skelne mellem globalt orienteret empirisk viden og lokal kontekstbunden empirisk viden. Hovedpointen er dog ikke, hvorvidt den ene type empirisk viden er 'stærkere' eller mere 'væsentlig' end den anden. Bag identifikationen af de to typer empirisk viden ligger snarere en opmærksomhed på, hvorvidt uddannelsen fremmer lærerstuderendes kompetence til at trække på begge typer af empirisk viden, samt at omsætning og konstruktion af empirisk viden på en skole eller i uddannelsen – alt andet lige – bliver kvalificeret gennem bevidste og kritiske valg (jf. håndtering nedenfor).

Teori, global

I modsætning til de foregående typer af viden fremstår de næste – global og lokal teori – som begreber, modeller, systematiske refleksioner og systemer af ideer og tanker (Laurson, 2011). Den globale udgave af teori kan mere eller mindre trække på systematiske empiriske studier, men den kategoriale forskel er, at global teori kommunikerer som systemer af begreber, modeller etc.

Som et eksempel ser vi Winch et al. (2015), der trækker på en multidimensional tilgang til viden i analyse og diskussion af potentialet i uddannelsesforskning i forhold til undervisning. I argumentationen inddrager de både global og lokal empiri, men de peger også på teori som en videnkategori:

"Theoretical knowledge derived from empirical and conceptual research is apt for use in education through the development of pedagogies, curricula and forms of assessment. These, however, are incomplete if they are not integrated with experience and situational awareness." (Winch et al., 2015, s. 212)

"(..) a body of theory is important in enabling teachers to discriminate autonomously between good sense and common sense; the professional teacher exercises discretion and judgment to evaluate educational research." (Winch et al., 2015, s. 213)

Med reference også til andre kilder (Smeby, 2008; Wiese & Hovdenak, 2017) kan der argumenteres for, at teori udskiller sig som en særlig type af viden i lærerens arbejde og dermed i uddannelsen. Hertil kommer den pointe, som Winch et al. (2015) er inde på, at teori som videntype – modsat empiri – er karakteriseret ved at tilbyde kriterier for lærerarbejdet. Teori sætter læreren i stand til at skelne mellem “good sense and common sense”. Vi finder det endvidere vigtigt at påpege den nonhierakiske tilgang til viden, som vi baserer modeludviklingen på. Spørgsmålet om, hvilke videntyper læreren bringer i anvendelse, må besvares situationelt og via lærerens professionelle dømmekraft. Men som vist kan denne dømmekraft vanskeligt udøves uden teoretisk viden. Med dette sagt anerkender vi dog de mange udfordringer, der knytter sig til dette professionsideal. Danske studier viser for eksempel, hvorledes både global empirisk og teoretisk viden tenderer at blive marginaliseret i lærerens praksis, fx i forbindelse med omsætning af eksterne krav og reformer (Lund, 2013). International forskning viser tilsvarende, hvordan lærerstuderende kan have meget stærke følelser, både negative og positive, i forhold til netop videntypen teori (McGarr et al., 2017). Studerendes overbevisning om, at det ikke fordrer teoretisk viden at lære at undervise, kan understøttes af mødet med videnskuld i skoler (Lund, 2013; Lund et al., 2016). Vi mener, at dette understreger behovet for eksplicit at arbejde med og adressere videndimensioner både i forhold til læreruddannelse og efteruddannelse samt i dialoger med eksterne aktørgrupper.

Teori, lokal

På samme måde som videntypen empiri både kan fremstå global og lokal, kan også teori være global og lokal. Korthagen & Kessels (1999) skelner mellem “big T”, hvilket svarer til global teori, og lokal “theory with af small t” (Korthagen & Kessels, 1999, s. 7). De betegner “small t” som “subjective theory” (Korthagen & Kessels, 1999, s.12). Den lokale teori er på samme måde som den lokale empiri stærkt kontekstbunden og subjektivt forankret og udtryk for en personlig etableret ide/teori om en given situation eller et givet fænomen i lærerens praksis, uden anden reference end netop lærerens egne oplevelser, tanker og tolkninger. I en note skelner Korthagen & Kessels (1991, s. 15) endvidere mellem “subjective theory” som en term, der oftest anvendes i europæiske sammenhænge og “implicit theory”, der er mere almindelig i Nordamerika, ofte kaldet “tacit knowlege” (Korthagen & Kessels, 1991). Vi går ikke længere ind i begrebsudredningen, men i eksemplet anvendes, i vores forståelse, to forskellige dimensioner om viden som fænomen.

Tavs viden hører for os at se til i den dimension, vi udfolder nedenfor, som omhandler forskellige måder, hvorpå viden kan optræde gennem materialiteter – herunder tavst 'i' kroppen.

Videnhåndtering

Med dimensionen videnhåndtering peger vi på det forhold, at lærerstuderende i mødet med viden i uddannelsen kan indgå i forskellige typer af processer. Vi har valgt at kalde dette for håndtering af viden. Vi har identificeret fire forskellige typer af processer, tilegnelse, bevidsthed, omsætning og konstruktion, og som i de øvrige dimensioner er der (blot) tale om analytiske distinktioner, som i det 'levede reale uddannelsesliv' fremtræder i diverse mix og overlap. Behovet for i en typologisering af videngrundlag i uddannelsen at forholde sig til lærerstuderendes håndtering af viden skærpes af det indbyggede krav om professionsrettethed og praksisnærhed (Retsinformation, 2019; Puustinen et al., 2018). I vores aktualisering af håndteringsaspektet er vi optaget af at undgå reduktionistiske forestillinger om forholdet mellem viden og handlinger/uddannelse og professionspraksis, samtidig med at vi anerkender uddannelsens handlingsorienterede perspektiv som en synergi mellem "declarative and functioning knowledge" (Biggs & Tang, 2011). I det følgende udfoldes de fire måder at håndtere viden på.

Tilegnelse

Når lærerstuderende forholder sig til og håndterer viden i uddannelsen, er det et dominerende aspekt, at de bestræber sig på at tilegne sig viden, og at uddannelsen er lagt til rette, for at de studerende kan møde viden og lære noget. Som nævnt indledningsvist går vi ikke dybere ind i feltet omkring læringsteori. Men vi ønsker at pege på andre måder end tilegnelse, hvori lærerstuderende møder viden. Disse andre måder rummer i sagens natur også lære- eller tilegnelsesprocesser for de studerende; men der er en analytisk pointe i at udpege disse andre håndteringsmåder, når det drejer sig om at nuancere og kategorisere videngrundlaget.

Videnbevidsthed

Videnbevidsthed som en måde at håndtere viden på drejer sig om at anlægge et metaperspektiv på viden ved fx at forholde sig til og kunne identificere forskellige typer af viden og videndimensioner. Videnbevidsthed indebærer også at kunne forholde sig kritisk til viden, fx ved at kunne diskutere og

vurdere udsigelseskraften i forskellige eksempler på empirisk og teoretisk viden. I litteraturen er Hermansen & Mausehagen (2016) et eksempel, der inddrager denne håndteringsmåde i diskussion af videngrundlag i læreruddannelse. De understreger, at “student teachers must be prepared in a critical way to analyze different kinds of knowledge and their implications on teacher work” (Hermansen & Mausehagen, 2016, s. 104). Munthe & Haug (2010) og Lillejord & Børte (2017) taler ligeledes om, at mange læreruddannelsesprogrammer indeholder det element, at studerende gennem deltagelse i undersøgende processer udvikler forståelse for rækkevidden af forskellige forskningsresultater.

Omsætning

Denne kategori peger på det forhold, at lærerstuderende og lærere i vid udstrækning håndterer viden ved at om- eller oversætte (Røvik, 2015). Vi vil her henvise til Weicks begreb om ‘enactment’ (Weick, 1995). Med dette begreb imødegår Weick en dikotomisk opfattelse af forholdet mellem subjektet og fænomener i omverdenen, idet enactment ser de to størrelser som et integreret forhold. Subjektet og fænomener i omverdenen som fx viden kan ikke ses isolerede fra hinanden, men indgår i gensidigt skabende og konstruerende processer. På denne måde bliver en lærerstuderende også i mødet med viden positioneret som reflektiv (Dewey, 1910).

Vi har identificeret tre forskellige måder at omsætte viden på: rekontekstualisering (Hermansen & Mausehagen, 2016, s. 93; Lund & Rasmussen, 2018), analyse og begrundelser (Menter, 2016, s. 19). For videre uddybning se Nielsen og Lund (2020).

Konstruktion

Ikke mindst bachelorprojektet indebærer, at lærerstuderende indgår i videnproducerende processer, ligesom der er en stadig stigende opmærksomhed på, hvorledes studerende på forskellig vis kan være i kontakt med professionshøjskolernes forskning (Jensen & Lund, 2019). Tilsvarende er det også en del af den professionelle lærers arbejde at fremstille viden (Menter, 2016). Med denne håndteringsproces deltager lærerstuderende og lærere således som agenter i videnskonstruerende processer og fx ikke blot som konsumenter eller omsættere af andres videnproduktion (Raaen, 2018). Menter (2016) taler om, at “teachers should have the capacity and skills to engage in research themselves if the context and conditions are appropriate” (Menter, 2016, s. 20). Med henvisning til model for forskningsbaseret undervisning

(Healey & Jenkins, 2009) understreger Munthe & Rogne (2015, s. 23), at forskningsbaseret læreruddannelse indebærer, at studerende udfører og deltager i undersøgelser og på denne måde konstruerer viden.

Viden gennem materialitet

Denne dimension, viden gennem materialitet, omhandler spørgsmålet om, hvorledes viden kommer til syne i læreruddannelsen – dens 'form'. Vi har valgt ikke at kalde denne dimension for 'videnform', da dette begreb er hyppigt anvendt i litteraturen om videngrundlag i læreruddannelsen, men med betydninger der snarere henviser til de øvrige tre dimensioner. Det er derfor mere præcist at kalde denne dimension for 'viden gennem materialitet', fordi den handler om, hvordan viden "bæres" (Simonsen, 2019, s. 94) og medieres af forskellige ting, kroppe, lyde etc. For eksempel kan forskningsviden "bæres" af en artikel, men også være indlejret i en dialog mellem studerende og mellem studerende og deres underviser eller praktiklærer. Uden at gå dybere ind i en drøftelse af, hvorledes viden gennem materialitet kan anskues (blot) som den konkrete materialitet (litteratur, dialog/lyd etc.), er det også vigtigt i analysen af viden som materialitet at holde sig det kontekstuelle og kulturelle aspekt for øje. Når viden er indlejret i eller båret af én form for materialitet – hvilket det altid er – er den et situeret kulturelt produkt, der derfor ikke kan anskues udelukkende som noget objektivt materiale givet (Sarasin & Kilcher 2011, s. 10). Den situerede kulturelle indlejring af fx forskningsviden vil være forskellig, alt efter hvem der fremfører en given forskningsviden hvordan, ligesom tekstindlejret viden kan fremstå kulturelt forskelligt alt efter om en bog er udstillet i bibliotekets glasmontre eller ligger i bibliotekets magasin (Petersen & Østergaard, 2001).

Vi har angivet fire forskellige underkategorier som *eksempler* på forskellige materialiteter, litteratur/skrift, tale, multimodale medier, tavs/kropslig. Det er ikke et bud på en fuldkommen liste, fx findes der også plakater, tavleskrift og opslag og sikkert også andre typer af materialiteter. En af pointerne ved at udskille materialitet som en særlig videndimension er for det første at henlede opmærksomheden på et underbelyst område. Dernæst at få vist, at forskningsviden ikke blot forekommer som litteratur, men også gennem andre materialiteter, ligesom andre typer af viden også kan bæres af eller være indvævet i flere materialiteter. Sammenknytningen af forskningsviden som viden, der (kun) forekommer som litteratur, ses fx i evalueringen af læreruddannelsen, hvor der opfordres til øget videnbaseret af lærer-

uddannelsen gennem øget ”anvendelse af forskningslitteratur” (Styrelsen for Forskning og Uddannelse 2018, s. 43). Som allerede nævnt forekommer forskningsviden i en række andre materialiteter og går så at sige ’hånd i hånd’ med en række andre videntyper i læreruddannelsens videngrundlag. Med al respekt for den nævnte evaluering rejser denne slags anbefalinger flere spørgsmål, end den giver svar, hvis man underlægger udsagnet en nuanceret videnanalyse. Vi mener, der er en analytisk pointe i dels at få fremhævet tavs/kropslig viden, dels at få adskilt denne type viden fra ikke mindst dimensionen videntyper. I litteratur om læreruddannelsens videngrundlag, hvor tavs viden omtales, kategoriseres den ofte som en videnform, hvilket på sin vis stemmer overens med vores kategorisering af tavs kropslig viden som en materialitet. Men der opstår begrebsmæssige uklarheder, når en videnmaterialitet som fx tavs kropslig viden puttes i samme boks som forskellige typer af viden, hvilket der ses flere eksempler på (fx Ellis, 2016, s. 368; Korthagen & Kessels, 1999, s. 15).

Videnindhold

Ovenstående tre dimensioner adresserer ikke det, man kan kalde ’hvad-spørgsmålet’. Det vil sige spørgsmålet om, hvilket indhold der kan og bør være en del af læreruddannelsen, hvad enten det er organiseret i fag/discipliner eller transdisciplinært. Derfor denne fjerde dimension, videnindhold. Ben-Peretz (2011) understreger, at spørgsmålet om videnindhold udspringer fra en fag- eller disciplinopdelt tilgang til viden, men vi vil pege på, at der *også* træffes valg om indhold, selv om indholdet ikke er organiseret i fag. Spørgsmålet om videnindhold i en given uddannelse vil i høj grad være specifikt for denne, men der er alligevel nogle generiske overgribende aspekter, når det gælder uddannelse til en profession, hvor læreruddannelse har nogle fælles træk og vilkår med andre professionsuddannelser. Grimen (2008) henviser til, at uddannelse til en profession inkluderer viden fra mere end en videnskabelig disciplin, og at videnbasen i professionsuddannelserne i sin natur er heterogen – indholdsmæssigt. Det vil derfor være en uoverskuelig opgave at beskrive alle de forskellige kategorier af indhold, der inddrages i de forskellige læreruddannelsesprogrammer internationalt. Men der tegner sig et billede af, at en lidt grovkornet opdeling i fag-faglig⁶

6 Vi anvender denne dobbeltformulering, ’fag-faglig’, om viden i relation til skolens undervisningsfag for at betone, at der naturligvis også er faglig viden i pædagogiske fag.



viden og pædagogisk viden ofte anvendes i diskussion af indhold i læreruddannelse:

“A sub-question connected to this aspect of the knowledge problem is the question of the relationship between the teacher’s knowledge of the subject being taught (sometimes called their ‘subject knowledge’) and their knowledge of teaching or pedagogy.” (Ellis, 2016, s. 367)

I international litteratur om videnindhold og læreruddannelse diskuteres syntesen mellem pædagogisk viden og fag-faglig viden ofte under overskriften PCK og oftest med en tredje tilføjelse, nemlig viden om skolens kontekst (uddybes i Nielsen & Lund, 2020). Vi foreslår en udvidelse af rækken til: fag-faglig viden, fagdidaktik, almen didaktik, pædagogik, psykologi og professionsviden/sociologi. Nogle læreruddannelsesprogrammer inkluderer som nævnt indhold, der er organiseret transdisciplinært, men her vil aspekter fra listen også være repræsenteret, bare koblet på forskellige måder. Listen er dog i sagens natur kun ét bud, og flere underkategorier kunne være tilføjet, derfor åbningen med (...?) i figur 1, fx har vi overvejet at tilføje filosofi. Graden af åbenhed i forhold til underkategorier i denne dimension er en væsentlig pointe. Som fremhævet af McGarr et al. (2017) findes der ikke en global enighed om indhold i læreruddannelse:

“(..) the specific ways in which these areas are integrated, and what is defined as teachers’ professional knowledge base, are often dependent on national factors influenced by statutory requirements and accreditation criteria.” (McGarr et al., 2017, s. 48)

En markant forskel i indhold internationalt er, at læreruddannelse i nogle lande er organiseret i *postgraduate*-programmer, oftest etårige. Her er det fag-faglige indhold adresseret, før de studerende bliver optaget, da de har BA- eller MA-grader i et eller flere fag. I Danmark er gymnasielæreruddannelse et eksempel på dette, ligesom meget læreruddannelse i Sverige er, mens kommende lærere i folkeskolen i Danmark uddannes i integrerede professionsbachelorprogrammer. I Norge er læreruddannelsen nu en integreret professionsmaster.

Diskussion

Efter denne fremstilling af fire forskellige dimensioner fortsætter vi med en række åbninger til diskussion af typificeringen og dens potentiale i forhold til at perspektivere videnbegrebet i forbindelse med læreruddannelse og lærerarbejde. Det gør vi gennem nogle eksempler på, hvordan typologien kan anvendes analytisk.

Eksempler

De to første eksempler er fra undervisningssituationer. Man kan forestille sig en situation, hvor lærerstuderende er blevet introduceret til Vygotskys læringsteori gennem læsning af forberedende artikel og efterfølgende drøftelse i en undervisningssession. Her er videntypen 'global teori' og materialiteten er i bevægelse fra tekst i den forberedende fase til tale i den fælles session. Videnindholdet er psykologisk og pædagogisk viden, og håndteringstypen er tilegelse. I sessionen kan underviseren præsentere en opgave for de studerende, hvor de analyserer en videooptaget undervisningssituation fra skolen og indrager denne analyse til at identificere potentialer og begrænsninger i Vygotskys teori, herunder udvikle ideer til, hvordan læringsteorien kan informere didaktisk planlægning. En sådan opgave vil tydeligvis udvide både materialiteten (multimodalitet) og videnindholdet med didaktik og fagdidaktik. Med denne opgave inviteres de lærerstuderende yderligere til at håndtere viden på flere måder, både tilegnelse, kritisk bevidsthed og omsætning.

En anden situation kunne være et møde mellem en gruppe lærerstuderende og deres vejleder på en praktikskole. Vejlederen giver de studerende det råd, at de altid skal have en plan B og en plan C, når de underviser i matematik fredag eftermiddag i 7. klasse. Her møder de studerende lokal teori, der i høj grad er baseret på erfaring (lokal empiri). Materialiteten er mundtlig italesættelse af noget, der ellers mest bærer præg af at være tavs viden blandt kollegerne. Videnindholdet i eksemplet handler om (fag)didaktik, og de studerende inviteres til videnomsætning i egen undervisning under praktikken.

I disse eksempler anvendes analysemodellen til at belyse 'Hvad sker der her videnskæmmigt?'. Det eksemplificeres, hvordan alle dimensioner er i spil, men også at flere underkategorier kan anvendes til at forstå de samme situationer, samt at der er gråzoner. Analysemodellen kan endvidere inspirere til alternative tilgange til undervisningen. For eksempel kan man tænke sig



en situation, hvor lærerstuderende arbejder med en forskningsartikel fra et matematik-didaktisk tidsskrift. Dette vil umiddelbart handle om global empiri, gennem skrift, vidensomsætning og videnindhold fra fag og fagdidaktik. Med reference til læreruddannelsens kompetencemål vil der kunne være gode grunde til at inkludere en undersøgelsesopgave på en lokal skole i et sådant forløb. På den måde kan også lokale videntyper komme i spil sammen med en bredere række af materialiteter og måder at håndtere viden, for eksempel vil opgaven indebære videnproduktion. En undersøgelse på en skole vil også kunne implicere viden om professionen.

Det sidste eksempel anlægger et metaperspektiv. Både i dansk og international forskning diskuteres i disse år tendenserne til, at tiltag til udvikling af læreruddannelsen i stigende grad kommer top-down, med en dominans af instrumentalistiske tilgange og teknisk rationalitet (se fx Kinsella & Pitman, 2012). Vi nævner i indledningen, at diskussioner af videngrundlaget af og til kan forekomme reduktionistiske. Et eksempel, hvor vi har været opmærksomme på denne risiko, er i de igangværende initiativer til at styrke anvendelsen af forskningslitteratur i læreruddannelsen. Læreruddannelsernes nationale faggrupper har bidraget med forslag til, hvilken forskningslitteratur der kan inddrages. Dette er i sidste ende blevet til en mangfoldig liste⁷. Vi vil dog fremhæve, at der i selve logikken bag ved, at faggrupperne fik til opgave at komme med ét eksempel på arbejdet med én forskningsartikel, lå en risiko for en smal og reduceret forståelse af, hvordan de lærerstuderende skal møde forskning. Dette er i øvrigt også påpeget i den tværgående analyse, der er tilgængelig på samme link (Nielsen et al., 2019). Her betones det, at forskningsbaseret læreruddannelse både må handle om metode og indhold og ikke blot med de studerende positioneret som konsumenter af global empiri, men også som videnproducerende, og at overvejelser om forskningsbaseret i læreruddannelsen nødvendigvis må anskues bredere videnmæssigt.

Perspektivering

I arbejdet med at udvikle analysemodellen har vi dels været optaget af at bidrage til nuancering af tematikken omkring videngrundlaget i læreruddannelsen, dels søgt efter de 'gode' spørgsmål snarere end de gode svar. Analysemodellen skal således ses som en såkaldt tænketeknologi (Lykke et

7 se <https://www.laereruddannelsesnet.dk/laesning-af-en-forskningsartikel/>

al., 2000). Vel vidende, at der bag udpegningen af de 'gode' spørgsmål ligger et normativt valg, så er der i tænketeknologien indlejret en invitation til, at brugeren selv udvikler de gode svar og måske også i anvendelsen af tænketeknologien får øje på 'gode' spørgsmål, der *ikke* er stillet. Det er vores intention, at denne dobbelte invitation også opleves af læseren af denne artikel – det vil sige en invitation til selv og sammen med andre at udvikle ikke blot svar, men også spørgsmål i forhold til læreruddannelsens videngrundlag.

Referencer

- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9. Doi:10.1016/j.tate.2010.07.015
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Klim.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Carlson, J., & Daehler, K.R. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. I: Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (red.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science*, (s. 77-92). Springer.
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2013). Bekendtgørelse om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner og godkendelse af nye videregående uddannelser. *Akkrediteringsbekendtgørelsen*, nr. 745.
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2015). *Vurdering af professions- og erhvervsrettede uddannelsers vidensgrundlag*.
- Danske Professionshøjskoler (2018). *Handleplan til en bedre læreruddannelsen. 10 Ambitioner*. Danske Professionshøjskoler.
- Dewey, J. (1910). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. I: Boydston, J., A. (red.), *The later works of John Dewey*, Vol. 8. Southern Illinois University Press.
- Ellis, V. (2016). The challenge of transformation: Å arbeide med kunnskapsproblemet i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 366-374.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A., & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*, (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: Molander, A., & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*, (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Halász, G. (2019). Doing systematic literature reviews – 'net fishing' or 'whale hunting'? I: Hoveid, M.H., Ciolan, L., Paseka, A., & Marques Da Silva, S. (red.), *Doing educational research – overcoming challenges in practice*, (s. 91-113). SAGE.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. Routledge.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. The Higher Education Academy.
- Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92-107.
- Jensen, J.-O., & Lund, J.H. (2019). Videnflow – Hvordan kan forbindelserne mellem forskning og uddannelse i professionshøjskoler beskrives? *Tidsskrift for professionsstudier*, 15(28), 82-95.

- Keiding, T.B., & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kinsella, A.E., & Pitman, A. (2012). *Phronesis as professional knowledge – practical wisdom in the professions*. Sense Publishers.
- Knudsen, L.E.D. (2012). *Teori og praksis i læreruddannelsen*. DPU, Ph.d.-afhandling.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M., (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Laursen, P.F. (2011). Teori og praksis. I: Kristensen, H.J., & Laursen, P.F. (red.), *Gyldendals Pædagogikhåndbog*, (s. 568-585). Gyldendal.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapscenter for Utdanning. <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/kunnskapscenter-for-utdanning/>
- Lund, J.H. (2013). *New forms of governance in the Danish School a study about teachers' meaning making of the ministerial order about student plans in a suborganizational perspective based on sociology of knowledge and phenomenology*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Lund, J.H., Hansen, S.J., & Madsen, P.H. (2016). Implementeringsfaglighed. I: Hedegaard, K.M., & Frederiksen, L.L. (red.), *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*, (s. 141-155). Klim.
- Lund, J.H., & Rasmussen, M.S. (2018). Rekonstektualisering af forskningsviden i lærerens praksis. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Blå Serie*, 55(2), 17-29.
- Lykke, N., Markussen, R., & Olesen, F. (2000). "There are always more things going on than you thought!" Methodologies as Thinking Technologies. *Kvinder, Køn & Forskning*, 9(4), 52-60.
- Markauskaite, L., & Goddyear, P. (2014). Professional Work and Knowledge. I: Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, (79-106). Springer.
- McGarr, O., O'Grady, E., & Guilfoyle, L. (2017). Exploring the theory-practice gap in initial teacher education: moving beyond questions of relevance to issues of power and authority. *Journal of Education for Teaching* 43(1), 48-60.
- Menter, I. (2016). Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 11-25.
- Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbaseret grunnskolelærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94, 188-202.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- Nielsen, B.L., & Lund, J.H. (in review, 2020). Different dimensions of knowledge in teacher education – a general typification. *Nordic Comparative Education. Special Issue*.
- Nielsen, B.L., Buch, B., & Schrøder, V. (2019). *Anvendelse af forskningslitteratur i læreruddannelsen: NOTAT forår 2019*. <https://www.laereruddannelsesnet.dk/laesning-af-en-forskningsartikel/>
- Petersen, N.J., & Østergaard, S. (2001). Videnskolektivisering som videnstrategi. *Ledelse og Erhvervsøkonomi*, 65(1), 17- 27.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Raaen, F.D. (2018). Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere? Lærerutdanningen som case. *Bedre Skole*, 2. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*.
- Retsinformation (2019). Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, jf. *lovbekendtgørelse nr. 790 af 9. august 2019*.
- Røvik, K.A. (red.) (2015). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Capelen Damm Akademisk.

- Sandberg, J. (2005). How Do We Justify Knowledge Produced Within Interpretive Approaches? *Organizational Research Methods* 8(41), 41-68.
- Sarasin, P., & Kilcher, A. (2011). »Editorial 7.« *Nach Feierabend: Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte* 7.
- Simonsen, A. (2004). Læreruddannelsen i de sidste 50 år – en professionsuddannelse. I: Buur, N.H., & Glerup J. (red.), *Vidensteori, professionsuddannelse og professionsforskning*, (s. 253-278). Syddansk Universitetsforlag.
- Simonsen, A. (2019). Et vindue til verden. Fra forfatning til tidsskrift – en undersøgelse af videnstransformation og -cirkulation i UNESCO Courier. *Kulturstudier*, 2, 88-114.
- Smeby, J.C. (2008). Profesjon og utdanning. I: Molander, A., & Terum, L.I. (red.), *Profesjonsstudier*, (s. 87-102). Universitetsforlaget.
- Southerland, S., Sinatra, G., & Matthews, M. (2001). Belief, knowledge and science education. *Educational Psychology Review*, 13(4), 325-351.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- Wiese, E., & Hovdenak, S. S. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184. DOI: 10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. SAGE.
- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, 41(2), 202-216. DOI: 10.1080/03054985.2015.1017406
- Öttingen, A.v. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Klim.

Åben skole i form af nationale fagkonkurrencer

Jacob Christensen, Adjunkt, Ph.D., DPU,
Aarhus Universitet, jach@edu.au.dk

Resumé

I nationale fagkonkurrencer har skoleelever mulighed for at dyste i fag, og ofte kobles der undervisningsforløb hertil. Erhvervslivets fagpersoner inviteres ind i undervisningsforløbene, hvilket kan kombineres med, at elever besøger arbejdspladser, der beskæftiger sig med fagkonkurrencens emne. Undervisningsformen eksisterede før introduktionen af åben skole, men flere fagkonkurrencer formidles som én måde, hvorpå åben skole kan praktiseres. Denne artikel præsenterer et kvalitativt studie af en fagkonkurrence i faget madkundskab. Der fremskrives perspektiver på, hvordan åben skole forstås i denne sammenhæng, samt hvilke pædagogiske muligheder og udfordringer undervisningsformen implicerer. Der argumenteres for, at erhvervslivets arbejdsformer afspejles i kombination med en rammesætning, hvor elever kan dygtiggøre sig i særlig høj grad. Men bestemte typer af elever og lærere beneficere af fagkonkurrencer, og pædagogikken risikerer at reproducere uhensigtsmæssige strukturer i skolen. Yderligere risikeres, at præstation i konkurrencen overskygger elevens faglige motivation og læring, samt at læreres didaktiske refleksioner ensidigt fokuseres på præstation.

Nøgleord: Præstationskultur, fagkonkurrencer, åben skole, didaktik, læring

Abstract

In national competitions students compete in school subjects, and regularly teaching courses are linked hereto. Often business professionals contribute to the teaching courses, which can be combined with students visiting workplaces engaged in the subject of the competition. The concept existed before introducing open school, but several subject competitions are framed as a way open school can be practiced. This article presents a qualitative study of a competition in the subject of home economics. The contextual understanding of open school are presented along educational opportunities and challenges implied. It is argued that subject competitions adopt working methods of the business community in combination with a framework that allows students to perform on high level. However, it is certain types of students that benefit from subject competitions. It is further risked that performance overshadows academic motivation and learning, as well as teacher didactic reflections can focus narrowly on performance.

Keywords: Performance culture, subject competitions, open school, didactics, learning

Indledning

Som et relativt nyt fænomen er der fremkommet en variation af nationale fagkonkurrencer inden for uddannelsessystemet. Der findes DM i Skills, hvor håndværkerlærlinge dystet om at blive kåret som de dygtigste inden for deres fag (SD, 2019). Gymnasieelever kan deltage ved DM i Teknologi og ErhvervsCase, hvor det gælder om at lave den mest imponerende løsning af opgaver inden for teknologifaget og løfte en erhvervsCase til nye højder (DEG, 2019). Ph.d.-studerende kan deltage i Ph.d. Cup og dyste om, hvem der er bedst til at formidle netop deres forskning (PC, 2019). Internationalt er der på tværs af lande flere variationer af nationale fagkonkurrencer i grundskoler (Christensen, 2019a). I en dansk sammenhæng er et eksempel herpå DM i Fagene. Dette er en landsdækkende konkurrence for 7., 8. og 9. årgang, hvor det i skrivende stund er muligt for eleverne at dyste i fagene dansk, matematik, historie, biologi og engelsk. Intentionen er, at konceptet udbredes, så grundskoleelever får mulighed for at dyste i alle skolens fag. Formålet defineres bl.a. således:

Sigtet er, at DM i Fagene skal være med til at styrke deltagernes evne til at koble skolens fag med omverdenen, videreuddannelserne samt det fremtidige arbejdsmarked. Dermed understøtter projektet ambitionen fra folkeskolereformen om åben skole [...] De kreative problemløsninger og innovationsevnen er også i fokus, da et af projektets formål ligeledes er at understøtte nytænkningen af måder at lære på. (DMiF, 2019)

Som det fremgår af citatet, er referencen til åben skole meget eksplicit. Her præsenteret som koblinger mellem skolens fag og omverdenen, videreuddannelser samt det fremtidige arbejdsmarked. Dette er forståelser af åben skole, som konvergerer med mange øvrige udlægninger heraf (Knudsen, 2016a). Bemærk også, at det er kreativitet, problemløsning og innovation, der fremhæves i forhold til at facilitere læring. Der er således inddraget nogle undervisningsmetoder med tilhørende didaktiske refleksioner over, hvordan en fagkonkurrence kan kvalificeres, så den bidrager til elevens læring samtidig med at leve op til idealerne for åben skole. Flere studier viser også, at innovation, elevdeltagelse, problemløsning etc. generelt er effektfulde undervisningsmetoder i forhold til at højne elevens læringsudbytte (Hassan-Nejad et al. 2015; Knoop, 2009; Lysgaard & Simovska, 2015; Mäkelä et al., 2017; Rasmussen, 2012; Robinson, 2013; Simovska, 2012). I dette



perspektiv kan undervisningsmetoderne og deres didaktiske refleksionsgrundlag betragtes som værende velvalgte.

Men det særegne for netop denne måde at praktisere åben skole vurderer jeg at være koblingen med konkurrenceelementet. Der arbejdes eksplicit med innovation og problemløsning i rammen af profilerede og højt iscenesatte konkurrencer, hvor elever præsterer på excellent fagligt niveau. Parallelt hermed er tematikken omkring det præstationspres, som børn og unge møder i uddannelsessystemet og livet generelt, videnskabeligt aktuelt (Christensen, 2015; Juul & Østergaard, 2016; Tonsberg et al. 2015). Her påpeges, at danske børn og unge i stigende grad oplever at være del af en præstationskultur, hvor de hele tiden skal være på og gøre deres ypperste for at præstere og leve op til forventninger fra familie, venner, skole og ikke mindst – dem selv. Dette er for visse børn og unge et pres, der risikerer at ende med angst, stress, depression eller andre utilsigtede virkninger. Således er de negative risici ved en sådan præstationskultur velkendte.

Men samtidig må det ikke negligeres, at integrering af konkurrenceelementet i pædagogiske aktiviteter også er kendt for at have potentielt positive virkninger, såfremt konkurrence anvendes konstruktivt (Sheridan & Williams, 2007). Bemærk, at jeg her refererer til forskning, der undersøger sammenhængen mellem pædagogik og konkurrence i bredere forståelse end det mere specifikke fænomen, som åben skole i form af nationale fagkonkurrencer konstituerer. Eksempelvis indikerer denne forskning, at konkurrencer i skolen kan vække elevers interesse for faglige områder, som de ikke tidligere har udvist interesse for (González-Fierro et al., 2010). Når elever konkurrerer, så er det også velkendt, at flere motiveres til at gøre sig mere umage, og faglighed kan derfor udfoldes i højere grad (Galbraith, 2012; Schneider, 2004; Yuh-Ming et al. 2012). Et andet konstruktivt pædagogisk aspekt ved konkurrencer er, at mennesker generelt af natur er kompetitive, og dermed, når udfordringer opstår, eller når problemer skal løses, vil der ofte være et immanent gåpåmod (Chen, Peng, & Sun, 2010; Midgley, 2004). Der kan også argumenteres for, at arbejdsvilkår og succeskriterier i konkurrencer ofte er mere i overensstemmelse med erhvervsliv og arbejdsmarked, end det generelt er tilfældet med traditionel skoleundervisning (Fantinato et al., 2011). Konkurrenceelementet besidder således både fordele og ulemper, hvilket afstedkommer et dilemma omhandlende, i hvilken grad konkurrencer skal være en del af grundskolen. En vigtig pointe er i denne sammenhæng, at der altid vil være forskel på menneskers og skoleelevers viden og færdigheder. Heri opstår en form for konkurrence, hvilken kan betragtes som uundgåelig

og dermed også som et vilkår for skolens undervisningsaktiviteter (Fülöp, 2009; Fülöp & Takács, 2013; Juni, 2017). Men det er op til pædagogiske praktiskere at reflektere didaktisk og følgende beslutte, hvor fremtrædende en rolle konkurrence skal have. Derfor finder jeg det også interessant at undersøge virkningen af at dyrke konkurrenceelementet så intenst, som det er tilfældet med åben skole i form nationale fagkonkurrencer.

Som det fremgår af ovenstående, så er der allerede fremskrevet viden, der kan relateres til pædagogik og konkurrence i et generelt perspektiv, hvilken jeg vil inddrage kontinuerligt i denne artikel. Men der er endnu ikke gennemført megen empirisk forskning inden for det mere afgrænsede felt, som jeg markerer i form af nationale fagkonkurrencer i den danske grundskole. En undtagelse er mine studier af projekt Madkamp – DM i Madkundskab, hvilket også er en national fagkonkurrence, som bl.a. bruges til at praktisere åben skole (Christensen, 2017). I det følgende vil jeg redegøre mere dybdegående for projektet.

Madkamp – DM i Madkundskab

Madkamp starter som et projekt ved navn "Sæt fokus på en råvare i hjemkundskab" (Pedersen, 2012). Hensigten er at fremme indholdet i det daværende fag *hjemkundskab* (i dag *madkundskab*) og at tydeliggøre betydningen heraf for elevers læring og dannelse. Derudfra kommer ideen til at afholde en hjemkundskabsdag, hvor elever skal mødes og formidle deres viden til andre uden for skolen. Faget skal ud af faglokalet for netop at gøre det mere synligt for omverdenen. Initiativtagerne lader sig inspirere af faget idræt, hvor elever mødes på særlige idrætsdage for at konkurrere. Der udarbejdes et koncept med fokus på én råvare og ét tilhørende tema. Derefter følger en ny råvare med et nyt tema hvert år. Eksempelvis har råvarerne henholdsvis været æblet, guleroden, rødbeden, kartofflen og kornet. Temaerne har varieret imellem bæredygtighed, mad og måltidskultur, sundhed m.m. Bemærk at Madkamp oprindeligt ikke er udviklet med reference til åben skole, fordi projektet er startet, før idéen om åben skole i sin nuværende form indførtes. Men i dag er der flere skoler, som bruger Madkamp til at praktisere åben skole, fordi konceptet af mange lærere og ledere betragtes som konvergerende med idealerne for åben skole.

Konceptet for Madkamp er tredelt og starter hvert år med, at der gennemføres efteruddannelseskurser for lærere, hvor de får inspiration til undervisning omkring årets råvare og det tilknyttede tema. Herunder inddrages der



fagpersoner fra relevante dele af erhvervslivet til at kvalificere kurserne. I anden del gennemfører lærerne, med afsæt i kurset, et undervisningsforløb med egne elever. Her vil jeg argumentere for, at der kan drages en parallel til DM i Fagene, idet at undervisningsmetoder og didaktik er meget de samme. I Madkamp gøres elevdeltagelse central, i kombination med innovative og eksperimenterende læreprocesser, hvor eleverne inden for temaet skal samarbejde om at udvikle nye retter med råvaren. Formålet er at engagere eleverne, så de opnår et større læringsudbytte, ved at produkterne bliver elevernes egne frem for et produkt dikteret af læreren (Jensen et al., 2016). Samtidig lægges der op til at inddrage lokalområdets fødevarerproducenter. Eksempelvis har flere skoler fået besøg af landmænd eller mejerister, der kommer og fortæller om deres fag, ligesom undervisningen kan operere med at besøge landbrug, mejerier eller andre relevante virksomheder, hvilket også er et centralt element i den åbne skole. Ved at invitere disse ind i undervisningen og lægge undervisningen ud på virksomhederne er det intentionen, at der faciliteres mere alsidige læreprocesser for eleverne, samtidig med at de får større forståelse af den konkrete lokale virksomhed og dennes produktionsmetoder.

Undervisningsforløbet dokumenteres af hver enkelt lærer og sendes derefter som en tilmelding til selve konkurrencen "*Madkamp – DM i Madkundskab*", hvilket er tredje del af konceptet. Ud fra beskrivelserne i tilmeldingerne udvælges et antal skoleklasser til at deltage i en lokal semifinale, hvorefter to vinderklasser går videre til en national finale. Således har udskillelsen foregået i den periode, hvor jeg har undersøgt Madkamp. Fremadrettet er semifinalen blevet fravalgt af ressourcemæssige årsager, således at tilmeldingen foregår direkte til finalen.

På konkurrencedagene samles elever fra de udvalgte klasser for at præsentere deres retter og den proces, de har været igennem. Dommerpanelet består af fagpersoner, som eksempelvis kokke, fødevarerudviklere, undervisere i madkundskab på læreruddannelsen, lærerstuderende og forskere i madkundskab eller forskere i årets tema/råvare. På denne vis bliver fagpersonernes fagspecifikke viden helt essentiel, og koblingen mellem Madkamp og åben skole meget eksplicit. Som afslutning på konkurrencedagene kåres Danmarks bedste madkundskabshold. Konkurrenceelementet er således en konstituerende del af Madkamp og det fænomen, jeg markerer i denne artikel som en måde, hvorpå åben skole kan forstås og praktiseres. Men jeg finder det vigtigt at pointere, at Madkamps formål angående konkurrenceaktiviteterne ikke er at facilitere madlavningskonkurrencer, men derimod

primært at skabe rammerne for udbytterige undervisningsforløb og hæve anerkendelsen af madkundskabsfaget.

Undersøgesdesign og forskningsspørgsmål

Denne artikel præsenterer resultater fra et *mixed methods*-forskningsprojekt, hvor det overordnede mål har været at fremskrive et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab i skolen med projekt Madkamp som genstandsfelt (Christensen, 2017). Forskningen er baseret på et sekventielt flerfasesdesign, der kombinerer dokumentanalyser, spørgeskemaer, interviews og feltobservationer. Forskningsprojektet er designet til at samle viden om elevers (11-15-årige) og læreres oplevelser af Madkamp og undervisningsmetoderne koblet hertil. Desuden undersøges elevernes selvvalgte læringsudbytte såvel som lærernes didaktiske refleksioner i relation til planlægning, gennemførelse og evaluering af Madkamp-undervisning. I det følgende vil jeg redegøre for brugen af de forskellige metoder, og hvordan de har bidraget til det samlede forskningsprojekt.

Den første del af forskningsprojektet involverer identifikation af, hvilke undervisningsmetoder der er centrale i projekt Madkamp. Dokumenter, der officielt beskriver undervisningsmetoderne, er indsamlet og består af undervisningsmaterialer, projektbeskrivelser, lærervejledninger og en transskription af Madkamps website. Alle dokumenter er analyseret med det formål at kortlægge undervisningsmetoderne ved at kode beskrivelser heraf. Efter udtrækning af disse koder kan det konkluderes, at Madkamp-undervisning i overvejende grad baseres på innovation, elevdeltagelse, konkurrence og smag som didaktiske elementer.

Disse fire didaktiske elementer er blevet operationaliseret i et spørgeskema, som er besvaret af 769 elever, der har deltaget i Madkamp-undervisning og har deltaget i en semifinal. Fokus i denne del af forskningsprojektet har været at undersøge sammenhænge mellem elevernes oplevelser af undervisning baseret på de didaktiske elementer og elevernes selvvalgte læringsudbytte. For at give en dybere forståelse af resultater fremkommet af spørgeskemaundersøgelsen er der gennemført kvalitative undersøgelser i form af interviews og feltobservationer. Der er foretaget 21 fokusgruppintervjuer med elever og seks interviews med lærere, og 21 undervisningssessioner er blevet observeret før og efter deltagelse i Madkamp. Hovedfokus i de kvalitative undersøgelser har været at undersøge de fire udvalgte didaktiske elementer og give plausible forklaringer på de kvantitative resultater.

Åben skole er et emne, som der oprindeligt i forskningsprojektet ikke har været fokus på at undersøge – afsættet og erkendelsesinteressen var afgrænset til noget andet. Men særligt projektets kvalitative data har vist sig, på induktiv vis, at omhandle dette emne. Derfor vil jeg i denne artikel præsentere og analysere data, som relaterer til åben skole, med henblik på at svare på følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan forstås og praktiseres åben skole i den nationale fagkonkurrence Madkamp?
- Hvilke pædagogiske muligheder og udfordringer implicerer undervisningsformen?

Igennem eksplorative analyser af den indsamlede empiri er der fremtrådt flere temaer, som kan relateres til det overordnede emne for denne artikel, og som særskilt bidrager til at besvare forskningsspørgsmålene. Disse har jeg kondenseret til seks temaer: 1) Elevers perception af undervisningsformen, 2) Idealet om det perfekte, 3) Konkurrence og didaktik, 4) Konkurrenceelementets styrende virkning, 5) Konkurrence og reproduktion, og 6) Konkurrence som samfundsdiskurs. I de følgende afsnit udfoldes temaerne med inddragelse af undersøgelsens empiri.

Elevers perception af undervisningsformen

I spørgeskemaundersøgelser tilkendegiver elever overvejende, at konkurrenceelementet i projekt Madkamp motiverer dem til at engagere sig i undervisningen (Christensen & Wistoft, 2016). Dette resultat understøttes af kvalitative empiriske data, hvilket jeg eksempelvis udleder af følgende citat fra en elev, der har deltaget i Madkamp: "Det bedste jeg synes ved madkamp er, at man konkurrerer i madlavning. Jeg synes, at når man ligesom kæmper mod andre, prøver man at gøre alt det, man har lavet, lidt bedre".

Lignende udtalelser er der mange af blandt elever, der deltager i Madkamp, hvilket sammen med de kvantitative resultater indikerer, at konkurrenceelementet har en positiv indflydelse på netop dem. Dette i forståelsen, at elever sætter sig et mål – at præstere bedst muligt i konkurrencen ved at udvikle produkter af høj kvalitet. De har også klare forestillinger om, hvorledes målet kan nås, og dette er igennem hårdt arbejde, hvor produkterne kontinuerligt udvikles og forbedres, hvilket sker som en del af undervisningen, der gennemføres før konkurrencerne. Det er i min optik indlysende positivt, når elever motiveres til at gøre deres ypperste, og åben skole i form af en konkurrence som Madkamp har en sådan virkning på flere elever. At

konkurrere er et af de elementer, der bidrager hertil, men undervisningsmetoder og didaktik vurderer jeg også centrale i denne kontekst. Flere elever fremhæver, at de oplever undervisningen i forbindelse med Madkamp som værende markant anderledes, end de er vant til. De tilkendegiver, at de i madkundskab plejer at få udleveret en opskrift, som de følger (Christensen, 2019b). Men i undervisning, som tilrettelægges og gennemføres efter Madkamps intentioner, opleves tilgangen radikalt anderledes af eleverne. I stedet for, at det praktiske arbejde dikteres af læreren i form af en opskrift for størstedelen af elevernes handlinger, så skal de selv reflektere over, hvordan de vil nå deres mål. Eller som en elev formulerede det: "Man skal tænke lidt mere over, hvad det er, man putter i maden". Her bliver det relevant for eleverne at koble imellem teori og praktisk arbejde. Når elever ikke kender svaret på, hvorledes de kan løse deres udfordringer, eller ikke ved, hvordan de skal nå deres mål, så bliver det meningsfuldt for dem at søge information herom på internet eller i bøger. Efterfølgende afprøves den tilegnede viden ved at arbejde undersøgende i undervisningen. De prøver sig frem, og de gør erfaringer med, hvad der virker/ikke virker. Endvidere kan det være meningsfuldt for elever at forsøge at overføre den viden, de har fået på virksomhedsbesøg. En elev udtalte: "Vi så på mejeriet de forskellige trin af, hvordan man laver ost, imens de fortalte om det. Så var det lidt nemmere at forstå, hvad der skete, da vi gjorde det selv".

Bemærk ordet *forstå*, hvilket jeg fortolker som et tegn på læring, der kommer fra kombinationen af den viden, eleven har fået på virksomhedsbesøg, og elevens selvstændige arbejde i undervisningen. Det er min vurdering, at denne måde at tilegne sig og bruge viden skaber en mere alsidig undervisning end den, som eleverne tilkendegiver at opleve oftest. Endvidere fastholdes elevernes motivation for at fortsætte processen, ved at produkterne ikke kun vedkommer eleverne selv og deres klassekammerater. Eleverne ved, at de skal præstere uden for skolens fire vægge, og derfor fortsættes processen, indtil konkurrencen er afviklet, jf. det første citat i dette afsnit. Men jeg vil samtidig argumentere for, at konkurrencens indflydelse kan risikere at overskygge andre essentielle dele af undervisningen. Eksempelvis som det kan iagttages i dette citat af en elev: "Hvis der ikke havde været nogen konkurrence [...] Så tænker man bare, hvorfor skal vi lave kål? Der er jo ikke nogen mening med at lave det, men det er der jo så nu".

Jeg tolker det i denne kontekst sådan, at det er konkurrenceelementet, der gør undervisningen meningsfuld for netop denne elev. En adækvat måde at motivere elever og gøre undervisning alsidig og meningsfuld kan såle-



des være praktisering af åben skole ved deltagelse i en faglig konkurrence. Men jeg anser det for problematisk, hvis det eneste meningskonstituerende for eleven er selve konkurrencen. Her vil jeg pointere, at citatet er fra et elevinterview til en Madkamp-finale. Altså er informanten en elev, som har gennemført et helt Madkamp-undervisningsforløb, og eleven er ikke i den indledende fase heraf længere. Dermed burde der, i henhold til Madkamps intentioner, også være skabt en motivation for madkundskabsfaget og dets indhold, som er mere uafhængig af selve konkurrencen. Faget burde give mening uden et nævneværdigt element af konkurrence, hvilket tilsyneladende ikke er tilfældet i dette eksempel. Dette tolker jeg som en indikation på et velkendt problem inden for skole- og uddannelsesforskning: at der praktiseres *teaching to the test* (Bundsgaard & Puck, 2016; Nordenbo, 2009). Altså at læreren har brugt konkurrenceelementet til at skabe motivation for læring og engagement i undervisningen, men at præstationen i sig selv har overskygget tilegnelsen af faglighed. Problemet heri er, at tilgangen ofte resulterer i overfladelæring, hvor eleven ikke opnår en dybere og vedvarende forståelse af det faglige indhold, som det intenderes at denne tilegner sig (Dolmans et al., 2016). Her vil jeg fremhæve endnu en vigtig pointe: Det er ikke elevens skyld, at elevens udbytte ikke når et dybere niveau. Det skyldes nærmere den sociale sammenhæng, som undervisningen er og selv foregår i, når åben skole praktiseres som national fagkonkurrence.

Idealet om det perfekte

Som jeg har illustreret indtil nu, har konkurrence som et pædagogisk element, der implementeres i åben skole, potentialet til at få elever til at gøre sig ekstraordinært umage med henblik på at sejre. Således kan konkurrenceelementet sammenlignes med elitesportens verden, hvor et kendt motivationscitat lyder: "Du kan aldrig opnå perfektion, men ved konstant at stræbe efter den så kan du opnå excellens" (Williams & Group, 2015). Citatet stammer fra tidernes mest vindende træner i amerikansk fodbold, og efter min vurdering, så er det netop, hvad der sker i store prestigefyldte nationale fagkonkurrencer. Det er en pædagogisk arena, hvor dygtige elever kan blive udfordret maksimalt, og hvor de kan blive endnu bedre, end de er i forvejen. De stræber efter det perfekte resultat, hvilket også medfører, at der demonstreres fagligt niveau i særklasse. Men det kan diskuteres, om en sådan konstant stræben efter det perfekte også kan have en negativ virkning på eleverne? Her vil jeg inddrage følgende citat af en elev:

Men jeg har også lært, at det er virkelig hårdt at være med [...] fordi man føler hele tiden, man har pres på, og man skal bare hele tiden skynde sig, og man skal hele tiden gøre det bedre, det skal være mere præcist, det skal være flottere.

Det er hårdt at være med. Der er pres på. Man skal skynde sig. Det skal hele tiden være bedre og flottere. I forlængelse heraf finder jeg det adækvat at stille spørgsmålet, om det er intentionen, at elever får sådanne oplevelser? En tilsvarende intention er ikke formuleret officielt nogen steder i programmet for Madkamp, og det er heller ikke formålet med åben skole. Men ikke desto mindre er det en sådan eller en lignende oplevelse, som flere elever erfarer. Det er også et fænomen, som nogle lærere påpeger. Eksempelvis udtaler en lærer: "Eleverne synes egentlig, at de havde leveret det bedste, og nu skulle de så retænke tingene igen og levere det endnu vildere – det tror jeg, de var lidt trætte af".

Ovennævnte refererer til en kontekst, hvor en gruppe elever til en semifinal har præsteret et for dem selv yderst tilfredsstillende resultat, hvor de vandt den lokale semifinale i Madkamp. Jeg antager dette som værende en særdeles positiv oplevelse for netop disse elever. Men denne oplevelse modsvares øjeblikkeligt med nye og højere krav i form af deltagelse og præstation i den nationale finale. Præstationselementet er således ikke uproblematisk, og eksisterende forskning påpeger, at børn og unge kan rammes hårdt af stress, og at hverdagens krav kan blive for overvældende (Sørensen & Skovgaard, 2015). Men samtidig kan præstation også have positiv virkning på elevers engagement og motivation (Pless, 2015). Her vil jeg fremhæve noget, som jeg finder interessant ved Madkamp. I spørgeskemaer og interviews er det langt størstedelen af elever, der har deltaget i projektet, som er yderst positive, når der spørges ind til deres samlede oplevelse af undervisningsforløbet (Christensen, 2017). "Det har været megafedt", er en kommentar, der går igen blandt eleverne. Selvom det har været hårdt og udfordrende, og de har følt sig presset, så har det stadig været en god oplevelse. Dette indikerer i min fortolkning, at der her er en undervisningsform med potentiale for, at elever engagerer sig dybt og yder deres maksimale i undervisningen, samtidig med at det opleves positivt. Men det kræver didaktisk refleksion over, hvilke krav eleverne udsættes for. Præstationstemaet vil jeg vende tilbage til senere i et makrosociologisk perspektiv. Men først vil jeg rette fokus på, hvordan denne måde at praktisere åben skole kan påvirke didaktikken.



Konkurrence og didaktik

Undersøgelsens empiri indikerer, at lærere, der deltager med deres klasse i Madkamp, ofte reflekterer over konkurrenceelementet som en del af deres tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisning. Dermed påvirker konkurrencen lærernes didaktiske refleksion. Et eksempel herpå er følgende citat fra en lærer:

Det at der undervises frem mod en konkurrence, gør især noget ved læreren som underviser. Det bliver mere betydeligt og personligt, at eleverne lærer noget af den undervisning, man har planlagt og gennemført. Når man står ved konkurrencen og bliver sammenlignet med de andre elever, har man brug for, at eleverne er godt forberedt og kan fortælle essensen af det, de har lært.

Af citatet kan udledes flere pointer. Jeg finder det interessant med formuleringen "at der undervises frem mod en konkurrence". Konkurrencen er således at betragte som et mål. Dette påvirker, for denne lærer, engagementet i egen undervisning, men det påvirker også det didaktiske fokus. I citatet fokuseres på vigtigheden af, at eleverne kan videreformidle det, de har lært. Men der argumenteres ikke for, at det eksempelvis er, fordi at evnen til videreformidling er vigtig for elever. Eller at en essentiel del af at lære er at kunne sætte ord på læringen. Nej, det er derimod sammenligningen med andre elever, der tillægges betydning i forhold til ikke at fejle i konkurrencen. Dermed vil jeg argumentere for, at der her er et eksempel på, at konkurrenceelementet får en styrende virkning og kan risikere at overskygge øvrige didaktiske refleksioner, hvilket jeg betragter som værende problematisk.

Konkurrenceelementets styrende virkning

Ligesom konkurrenceelementet kan påvirke læreres didaktiske refleksion, så påvirker det også, hvorledes elever deltager i undervisning. Dette ved at elever ofte vælger at beskæftige sig med noget, som de i forvejen er kompetente omkring. Årsagen hertil kan være en stræben efter at vinde den pågældende konkurrence eller at undgå fiasko. Som eksempel herpå vil jeg inddrage følgende uddrag fra et af mine observationsstudier:

Eleverne kommer ind i madkundskabslokalet, sætter sig ned på stole og retter deres opmærksomhed mod læreren, der står midt i rummet. Hun præsenterer lektionens indhold, hvorefter eleverne opdeles i grupper. I en af grupperne står eleverne i en rundkreds omkring en kogeø og begynder at diskutere, hvilke retter de skal præsentere til Madkamp-konkurrencen. Læreren er en del af rundkredsen, men siger ikke noget indledningsvis. Diskussionen fortsætter i cirka tre minutter, hvor eleverne taler om deres forskellige retter, men har svært ved at afgøre, hvem der skal lave hvad. Samtalen fører frem til, at en elev spørger:

Elev 1: "Hvem skal egentlig fremlægge?"

Der bliver dyb tavshed i gruppen. Efter lidt tid siger en anden elev:

Elev 2: "Ikke mig, fordi jeg er dårlig til det!"

Alle øvrige elever svarer i munden på hinanden med kommentarer som: "Også mig", "Jeg vil heller ikke", "Jeg er for genert" etc. Læreren bryder ind i samtalen og spørger:

Lærer: "Er der nogen, der er dygtige til at fremlægge?"

Endnu en gang bliver der dyb tavshed, men efter et stykke tid melder en elev sig og siger:

Elev 3: "Jeg vil gerne gøre det, men jeg lover altså ikke, at vi vinder så. Jeg vil også kun, hvis der er nogen, der vil gøre det sammen med mig!"

Elev 1: "Jeg tror altså også, at du er en af de bedste til det!"

Umiddelbart i forlængelse heraf melder to andre elever sig med det samme, med kommentarerne:

Elev 4: "Jeg vil også godt, hvis du vil!"

Elev 5: "Så vil jeg også godt!"

Lærer: "Godt, så er det afgjort, I tre fremlægger."

I eksemplet kan der iagttages flere forekomster af, hvordan konkurrenceelementet påvirker elevernes deltagelse. Kommunikationen omhandler kontinuerligt succes eller fiasko i konkurrencen. Eksempelvis argumentet om, at en elev ikke skal fremlægge, hvilket begrundes med en forventning om, at denne er dårlig hertil. Den elev, der indledningsvis vælges til at fremlægge, understreger: "jeg lover altså ikke, at vi vinder", hvilket jeg fortolker som en måde, hvorpå forventninger håndteres. Dette forstået på den måde, at kom-



munikationen indikerer forventninger om sejr. Forventninger, som en elev er nervøs for ikke at kunne indfri, og derfor kommunikerer der et forbehold. I en anden passage kommunikerer: "Jeg tror altså også, at du er en af de bedste til det", hvilket dermed markerer kriteriet for uddeling af opgaver. Disse skal varetages af de elever, som forventes at være bedst hertil i forvejen, og eksempelvis ikke dem, der har mest brug for at lære noget herom.

Min pointe er, at der konstrueres forventninger i forhold til, hvordan klassen vil klare sig i konkurrencen. Disse forventninger påvirker, hvordan elever vælger at deltage i undervisningen. Det påvirker også, hvordan hver elev fremtræder i undervisningen som henholdsvis den, der er bedst til en bestemt opgave, på den ene side, og alle andre elever på den anden side af distinktionen. Dermed vil jeg argumentere for, at elever risikerer at blive fastlåst i forhold til at varetage bestemte funktioner i undervisningen med henblik på succes i en konkurrence. Dette kan begrænse deres muligheder for at opnå viden og færdighed på områder med potentiale for udvikling, hvilket divergerer fra intentionerne i Madkamp og idealerne for åben skole. I denne kontekst er en oplagt funktion for en underviser at sikre, at elever overskrider denne udfordring og kaster sig ud i opgaver, som måske ikke er oplagte for dem. Men i ovenstående empiriske eksempel kan det modsatte iagttages. Læreren spørger direkte: "Er der nogen, der er dygtige til at fremlægge?" med henblik på, at opgaven varetages af en elev, som i forvejen er kompetent på dette område. Af kommunikationen tolker jeg, at det også er de mest kompetente elever, som selekteres til opgaven. Lærerens kommentar hertil er: "Godt, så er det afgjort, I tre fremlægger." En anden tilgang kunne være at opfordre nogle af de elever, som ikke meldte sig frivilligt til opgaven, til at varetage denne. Men en sådan tilgang vil samtidig være divergerende i forhold til intentionerne i Madkamp om elevdeltagelse, hvor medbestemmelse er en central del heraf. En underviser i en sådan situation står dermed i et pædagogisk dilemma. Hvad skal vægtes højest? Elevdeltagelse, eller at eleverne udfordres? Dette spørgsmål vil der aldrig findes et endegyldigt svar på. Men det vil være lærerens funktion at være bevidst om dette pædagogiske dilemma og vurdere den konkrete undervisningssituation for at træffe et pædagogisk valg ud fra egen dømmekraft.

Konkurrence og reproduktion

Et tema, som gentagne gange fremtræder i følgeforskningens kvalitative empiri, omhandler, at konkurrenceelementet i projekt Madkamp beskrives

som et element, der stiller nogle særlige krav til både undervisere og elever. En lærer skriver i en evaluering: "Kurset har givet mig mod på at deltage i Madkamp, hvis jeg får en klasse, der er gearet dertil".

Citatet indeholder to pointer, som jeg her vil fremhæve. For denne lærer er deltagelse i Madkamp ikke nogen beskeden aktivitet. Deltagelse er derimod noget, der kræver mod. Men dette er ikke tilstrækkeligt, det kræver også "en klasse, der er gearet dertil". Hvilken betydning der ligger i ordet 'gearet', kan være op til fortolkning. Men det er formodentlig ikke de fagligt svageste elever med flest udfordringer, der her henvises til. Af citatet udleder jeg derfor, at der kan figurere en opfattelse af, at deltagelse i Madkamp primært er for de stærkeste lærere og elever, både hvad angår faglighed og sociale kompetencer. Dette argument funderer jeg endvidere på, at en anden lærer skriver:

Læreren bliver i den grad målt på, hvordan elever får formidlet det, de har lært. De lærere, der stiller op med en klasse til Madkamp, er formentlig udrustet med en god selvtillid, for man skal tro på projektet og være en førende vejleder.

Jeg vil argumentere for, at der i begge ovenstående citater samt i flere dele af min indsamlede empiri figurerer en implicit skelnen imellem to lærertyper. På den ene side markeres én lærertype med mod, selvtillid, viljestyrke, høj faglighed og et solidt engagement i egen undervisning. Disse kan næsten betegnes som superlærere. På den anden side af distinktionen har vi alle øvrige lærere, som dermed er af modsat karakter. Denne skarpe distinktion er selvfølgelig karikeret og en åbenlys forsimpning. Virkelighedens lærere befinder sig nok nærmere et sted imellem sådanne yderpunkter. Men hvis det antages, at det generelt er lærere, som i forvejen er yderst kompetente i deres undervisningsvirke i forbindelse med madkundskab, som deltager i Madkamp, så er en vigtig pointe, at denne måde at praktisere åben skole i højere grad vil komme de mest kompetente lærere og deres elever til gode, og dermed risikeres det at reproducere nogle af skolens strukturer. Med reproduktion forstår jeg, at lærere med særligt stort potentiale for udvikling ikke vil få højnet deres kompetencer ad denne vej, og dermed risikeres det at fastholde distinktionen i mellem de skitserede lærertyper. Denne konsekvens betragter jeg som paradoksal i forhold til formålet med Madkamp, som blandt andet er at styrke faget. Her kan det diskuteres, om faget styrkes ved primært at opkvalificere og udfordre de dygtigste undervisere, som



i forvejen er yderst kompetente. Yderligere kan der sættes spørgsmålstegn ved, om alle elever får lige meget ud af denne form for åben skole.

I forlængelse af ovenstående vil jeg fremhæve, at en lignende problematik kan iagttages i forhold til eleverne. Der deltages klassevis i konkurrencen, og hver klasse tilmeldes ved at læreren udformer en tilmelding i form af en proces- og resultatbeskrivelse og indsender denne til tovholdere/projektmedarbejdere. Her sker den første sortering, hvor nogle klasser vælges fra. Et muligt udfald heraf kan være som i følgende beskrivelse fra en lærer:

Vi havde tilmeldt to klasser, men det var desværre kun den ene klasse, som gik videre til semifinalen. Det var lidt træls, fordi det altid er den klasse, som går videre eller vinder, når der er noget at vinde. Den anden klasse havde ellers haft godt af at få en succes, fordi der er flere, som har det svært.

Jeg fortolker citatet som værende endnu et eksempel på reproduktion, hvor det igen kan iagttages, at de dygtigste elever får mulighed for at deltage, blive udfordret og maksimere deres udbytte. Omvendt må den klasse, der fravælges, kæmpe med motivationen. Den officielle konkurrence er i det ovenstående empiriske eksempel kun lige startet. Helt præliminært sorteres de fagligt svagest præsterende fra, og de får ikke muligheden for at præsentere deres produkter uden for skolen. Dermed er det en essentiel del af koblingen mellem Madkamp og åben skole, som denne klasse ikke får mulighed for at deltage i. Samtidig er det en tydeliggørelse af eksisterende kendetegn ved de to klasser, hvor den ene klasse generelt markeres som værende bedre end den anden. Dette synliggøres igen for alle, der er tilknyttet skolen, i det øjeblik det offentliggøres, at den ene klasse går videre i konkurrencen, imens den anden vælges fra. Eleverne i den fravalgte klasse tilskrives endnu engang at være dem, der ikke vinder. Denne struktur kunne ifølge læreren iagttages, før klasserne deltog i Madkamp, og konkurrencens sorteringsfunktion markerer disse forskelle igen. U hensigtsmæssige sociale strukturer risikeres dermed reproduceret ved denne form for åben skole.

Konkurrence som samfundsdiskurs

I det følgende vil jeg udlede og diskutere en plausibel forklaring på, hvorfor fagkonkurrencer som fænomen vinder indpas i uddannelsessystemet. Her vil jeg inddrage professor Ove Kaj Pedersen der i 2011 udgiver bogen

Konkurrencestaten. Hovedpointen heri er, at samfundet er transformeret fra velfærdsstat til konkurrencestat, hvilket er en proces, der startede i 1970'erne og for alvor tog fart fra 1990'erne og frem. Den stigende globalisering i denne periode har ifølge Pedersen medført, at stater er i international økonomisk konkurrence. Dette har påvirket den politiske styring, som kontinuerligt tilstræber at optimere hver nations konkurrenceevne for derigennem at styrke den økonomiske position. Denne styring har ifølge teorien også haft betydning for det danske uddannelsessystem i sin helhed og herunder folkeskolen. Pedersen skriver:

[...] folkeskolen – nu for første gang i sin mere end 160 år lange historie – ikke mere har som primær opgave at danne den enkelte til at være borger eller deltager i et demokrati, men at udvikle den enkelte til soldat i nationernes konkurrence. (Pedersen, 2011, s. 172)

Pædagogikken er i dette perspektiv, transformeret fra i velfærdstaten at prioritere det enkelte individs dannelse og socialisering til demokratisk medborgerskab – til i konkurrencestaten at vægte individets socialisering til arbejdsmarkedet højere. Skolen bliver således et redskab til at øge den økonomiske konkurrenceevne, hvad der påvirker både mål og indhold (Pedersen, 2011). Pedersens perspektiver vurderer jeg relevante at medtage i denne kontekst, fordi der herigennem tilvejebringes en plausibel forklaring på selektionen af det didaktiske fokus i projekt Madkamp og mange af de øvrige nationale fagkonkurrencer. Men også en forklaring på koblingen imellem konkurrencernes didaktiske refleksionsgrundlag og idealerne for åben skole. Konkret i form af fokus på innovation og entreprenørskab i Madkamp og fokus på erhvervsliv i den åbne skole. Her vil jeg inddrage følgende beskrivelse fra Danmarks læringsportal:

I emnet innovation og entreprenørskab er det centralt, at eleverne udvikler innovative og entreprenørielle kompetencer, så de kan anvende deres personlige, faglige og sociale ressourcer i verden, uanset om de vil påvirke deres eget liv, deltage i samfundsmæssige aktiviteter eller starte aktiviteter eller virksomheder. Målet er at motivere eleverne til at indgå i samfundet som aktive medborgere, iværksættere og innovative medarbejdere. Samtidig skal eleverne gives forudsætninger for at håndtere de udfordringer og udnytte de muligheder, der er forbundet med at være individ i en foranderlig og kompleks verden. (UVM, 2018)



Bemærk, at samfundet fremstilles som foranderligt og komplekst, hvilket dermed forudsætter, at individet har innovative og entreprenørielle kompetencer. Det markeres, at tilegnelse af sådanne kompetencer er centrale og anvendelsesorienterede i forhold til, at individet kan indgå på arbejdsmarkedet enten som iværksætter eller medarbejder. I forlængelse heraf har Knudsen (2016b) fremhævet det paradoksale i, at skole på græsk oprindeligt betød 'frihed fra produktion', og at åben skole netop lader produktion blive en del af skolen. Knudsens pointe er dog, at det ikke er paradokset, som er interessant, men derimod, hvordan det håndteres. Kritikere af det massive fokus på innovation og entreprenørskab argumenterer ofte for, at almindelse træder i baggrunden eller helt forsvinder, samt at der uhensigtsmæssigt fokuseres på læreprocessen nærmere end det faglige indhold (Mårtensson, 2015; Skovmand, 2016; Tanggaard et al., 2014).

Den ovenfor skitserede disputs omkring pædagogikkens to verdener, som Rømer (2015) fremsætter den, vil jeg ikke udfolde i denne artikel, da det vil være for omfangsrigt. Men jeg vurderer, at der er en central pointe heri, som er et oplagt udgangspunkt for at diskutere praktiseringen af åben skole i form af nationale fagkonkurrencer. Den er nemlig konvergerende med de forskningsresultater, jeg indledningsvist præsenterede omkring koblingen mellem konkurrenceelementet og pædagogik, samt mine egne empiriske undersøgelser og resultater heraf. Der er to væsensforskellige aspekter af konkurrenceelementets pædagogiske virkning, som der bør stilles spørgsmål ved: Er åben skole i form af nationale fagkonkurrencer et resultat af konkurrencestatstænkning, med de negative pædagogiske konsekvenser, som pædagogikken risikerer at medføre? Eller er det en nytænkende og positiv undervisningsform, der uddanner og socialiserer unge mennesker på konstruktiv vis? Jeg vil være påpasselig med at udlede et entydigt svar på disse spørgsmål, fordi virkninger og konsekvenser ikke er entydige. Selve konkurrenceelementet i Madkamp er ikke officielt en del af den didaktik og de undervisningsmetoder, som det intenderes at udbrede. Madkamp har således ikke eksplicit til hensigt at uddanne *soldater i konkurrencestatens tjeneste* eller at vende fokus væk fra madkundskabsfagligt indhold. Omvendt er formålet netop i høj grad at styrke elevernes tilegnelse af faglighed (Madkulturen, 2013), hvilket min empiri også indikerer at lykkes for mange elever. Det er heller ikke projektets eksplicite intention, at konkurrenceelementet skal have en væsentlig indflydelse på didaktik og pædagogik. Det kan så undre, at der fra projektets side ikke udtrykkes mere bevidsthed og didaktisk refleksion omkring de negative risici ved konkur-

renceelementet. Særligt fordi at elever, der deltager i Madkamp, sættes i en konkurrencesituation, hvor de konkurrerer internt med hinanden i klassen og på tværs af skoleklasser lokalt som nationalt. Pædagogikken legitimeres af lærere og ledere bl.a. med argumentet, at der leves op til idealerne om at praktisere åben skole. Eksempelvis ved at samarbejde med erhvervsliv og fagpersoner uden for skolen. Dette centreret om evnen til at være innovative, deltagende og samarbejdende, som er kernekompetencer på nutidens (og formentlig også fremtidens) arbejdsmarked, hvis Pedersens udlægning heraf accepteres. Det er altså en undervisningsform, der på godt og ondt afspejler erhvervslivets virkelighed, og dermed vil jeg argumentere for, at der implicit er en kobling til de vilkår for skolen, som beskrives i teorien om konkurrencestaten. Nogle elever har negative oplevelser heraf, selvom det ikke er intentionen. Men samtidig er det en måde at praktisere åben skole, som implicerer et konstruktivt potentiale i form af mere meningsfuld undervisning for mange elever, som endvidere motiveres til at gøre sig ekstraordinært umage. Således er det en pædagogisk arena, hvor fagligheden kan udfoldes i exceptionel høj grad. Det er netop denne spænding mellem fordele og ulemper, som er gældende ved Madkamp og nationale fagkonkurrencer generelt. Jeg vil dermed også argumentere for, at det er essentielt, at undervisere er bevidste om og formår at reflektere didaktisk over disse væsensforskellige pædagogiske potentialer og risici ved netop denne form for åben skole.

Konklusion

Deltagelse i nationale konkurrencer i skolens fag er et fænomen, der skaber mulighed for at praktisere åben skole, og projekt Madkamp – DM i Madkundskab er et eksempel herpå. I denne specifikke kontekst forstås åben skole som alsidig, kreativ og innovativ undervisning, der skaber sammenhænge mellem teori og praksis. Didaktikken opererer med, at eleverne skal gennemgå en læreproces, hvor viden bruges til at udvikle og skabe deres egne produkter – i Madkamp: deres egne retter. Koblingen til åben skole er, at disse produkter ikke isoleres inden for skolens vægge og kun vedkommer klassen, som det ofte kendes fra mere traditionel undervisning. Derimod tages elevernes produkter og deres læreproces ud af madkundskabslokalerne, dokumenteres, præsenteres og bedømmes af fagfolk, der har andre forudsætninger og giver en anden feedback, end eleverne møder til dagligt fra deres lærere. Madkamp er også altid centreret omkring et fagligt tema og

en råvare. Her bliver inddragelse af lokalområdets virksomheder og deres specialister relevant, hvilket også er et centralt element i den åbne skole. Ved at invitere disse ind i undervisningen og lægge undervisningen ud på virksomhederne kan der faciliteres mere alsidige læreprocesser for eleverne, samtidig med at de får større forståelse af den konkrete lokale virksomhed.

En national fagkonkurrence som Madkamp kan også forstås som åben skole ved, at elever får mulighed for at arbejde på vilkår, der ligner arbejdsmarkedets betingelser. Herunder at de tilegner sig nutidige arbejdsmarkedskompetencer som eksempelvis at være innovativ, at kunne samarbejde, at præstere, når det gælder, og at kunne arbejde under pres. Størstedelen af eleverne tilkendegiver, at de motiveres af disse elementer, som samtidig kan bidrage til at maksimere deres udbytte. Men der impliceres også en risiko for, at presset på eleverne bliver for stort, hvad der kan få en negativ virkning på motivation, trivsel og læring, hvilket der også kan iagttages empiriske eksempler på i Madkamp. I forlængelse heraf er en problematik, at konkurrenceelementet risikerer at overskygge øvrige essentielle dele af undervisningen. En god præstation i konkurrencen risikerer at blive et mål i sig selv for både elever og lærere, hvilket kan begrænse elevers muligheder for at opnå viden og færdighed på områder med potentiale for læring og udvikling. Dette er paradoksalt, fordi det er en modsat virkning i forhold til intentionerne for projekt Madkamp og idealerne for den åbne skole.

Referencer

- Bundsgaard, J., & Puck, M.R. (2016). *Nationale test: Danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden*. [https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID:"-summon_FETCH-statsbiblioteket_omp_oai_omp_ebook_statsbiblioteket_dk_publicationFormat_1243](https://www.statsbiblioteket.dk/au/#/search?query=recordID:)
- Chen, Y., Peng, X., & Sun, J. (2010). National undergraduate electronic design contest: A vehicle for enhancing active learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(4), 660-664.
- Christensen, J.H. (2019a). School subject competitions as an educational form. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 10(3), 30-46.
- Christensen, J.H. (2019b). Taste as a constitutive element of meaning in food education. *International Journal of Home Economics*, 12(1), 9-19.
- Christensen, H.J. (2017). Et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab i skolen med projekt Madkamp som genstandsfelt. DPU, Aarhus Universitet.
- Christensen, J., & Wistoft, K. (2016). Taste as a didactic approach: Enabling students to achieve learning goals. *International Journal of Home Economics*, 9(1), 20-34.
- Christensen, S. (2015). Healthy competition and unsound comparison: reforming educational competition in Singapore. *Globalisation, Societies and Education*, 13(4), 553-573. <https://doi.10.1080/14767724.2014.979769>

- DEG (2019). *DM i Teknologi og Erhvervsfase*. Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier. <https://deg.dk/aktuelt/fokus/dm-i-teknologi-og-erhvervsfase-2018/>
- DMiF (2019). *Hvad er DM i Fagene?* Undervisningsministeriet. <https://skoleelever.dk/om-dm-i-fagene>
- Dolmans, D.H.J.M., Loyens, S.M.M., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Theory and Practice*, 21(5), 1087-1112. <https://doi.10.1007/s10459-015-9645-6>
- Fantinato, M., Chaim, M.L., Morandini, M., Peres, S.M., & Tuesta, E.F. (2011). Applying a Contest to Improve Learning in the Information Systems Development – An Interdisciplinary and Extracurricular Approach. *Informatics in Education*, 10(2), 195.
- Fülöp M. (2009) Happy and unhappy competitors: What makes the difference? *Psihologiske teme*, 18, 345-367.
- Fülöp, M., & Takács, S. (2013) The cooperative competitive citizen: What does it take? *Citizenship Teaching & Learning* 8, 131-156.
- Galbraith, J.M. (2012). Using Student Competition Field Trips to Increase Teaching and Learning Effectiveness. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 41(1), 54-58.
- González-Fierro, M., Jardón, A., Martínez de la Casa, S., Stoelen, M.F., Victores, J.G., & Balaguer, C. (2010). Educational initiatives related with the CEABOT contest. *Proceedings of SIMPAR*, 15-16.
- Hassan-Nejad, E., Behzadi, M.H., Shahvarani, A., & Rostamy-Malkhalifeh, M. (2015). A Comparison between Cooperation Learning Method and Traditional Teaching Method with the Aim to Improve the Ability of Solving Math Problems. *Mathematics Education Trends and Research*, 2015(1), 43-49. <https://doi.10.5899/2015/metr-00077>
- Illeris, K. (red.) (2014b). *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.
- Jensen, K., Pedersen, K.M., & Christensen, M. (2016). *Lærervejledning: Mælk og mælkeprodukter - og deres fysisk-kemiske egenskaber - DM i madkundskab 2016*. Madkulturen.
- Juni, M. (2017). Konkurrencens stille liv i skolen. *Asterisk*, 83.
- Juul, K.G., & Østergaard, S.F. (2016). *Ung i en præstationskultur : jagten på kontrol, tryghed og frikvarter*. Ungdomsanalyse.nu.
- Knoop, H.H. (2009). Kreativitet i pædagogik og uddannelse. *Kognition & pædagogik*, 19(74), 58-61.
- Knudsen, L.E.D. (2016a). Åben skole: på vej mod en åben skole? *Unge Paedagoger*, (3), 1-3.
- Knudsen, L.E.D. (2016b). Åben Skole – paradoks og pædagogik. *Unge Paedagoger*, (3), 3-12.
- Lysgaard, J.G., & Simovska, V. (2015). The significance of 'participation' as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools. *Environmental Education Research*, 1.
- Midgley, M. (2004). *Beast and man: The roots of human nature*. Routledge.
- Madkulturen (2013). *Konceptoplæg - Madkamp 2013-2015*.
- Mäkelä, T., Helfenstein, S., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2017). Student participation in learning environment improvement: analysis of a co-design project in a Finnish upper secondary school. *Learning Environments Research*. <https://doi.10.1007/s10984-017-9242-0>
- Mårtensson, B.D. (2015). *Konkurrencestatens pædagogik: en kritik og et alternativ*. Aarhus Universitetsforlag.
- Nordenbo, S.E. (2009). *Pædagogisk brug af test: et systematisk review*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pedersen, K.M. (2012). Sæt fokus på en fødevarer - et innovativt hjemkundskabsfagligt projekt. *Hjemkundskab*, 2012, nr. 2, 14-16.



- Pedersen, O.K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, O.K. (2015). Konkurrencestaten er et vilkår - ikke et mål. *Politikken*, 30. november
- PC. (2019) Om Ph.d. Cup. <https://www.phdcup.dk/om-ph-d-cup/>
- Pless, M. (2015). Unges motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen. Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, J. (2012). Innovation og kreativitet i en kompetencemålstyret skole. *Kvan*, 32(92), 73-84.
- Robinson, K. (2013). *Kreativitet og læring*. Vaerkstadt.
- Rømer, T.A. (2015). *Pædagogikkens to verdener*. Aalborg Universitetsforlag.
- Schneider, T. (2004). ECMS--Educational Contest Management System for Selecting Elite Students. *Electronic Journal of e-Learning*, 2(2), 257-262.
- SD. (2019) DM i Skills. *SkillsDenmark*. <https://skillsdenmark.dk/dm-i-skills/>
- Sheridan, S., & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens: konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Simovska, V. (2012). Deltagelse: et nøglebegreb, princip og strategi inden for sundheds-pædagogik og sundhedsfremme. I: Venka Simovska, J.M.J. (red.), *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme* (s. 85-107). Gad.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med: Forenklede Fælles Mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, M.D., & Skovgaard, A.M. (2015). Skolen som stressfaktor. *Psykiatri-information*, 22(2), 18-21.
- Tanggaard, L., Rømer, T.A., & Brinkmann, S. (red.)(2014). *Uren pædagogik 2*. Forlaget Klim.
- Tonsberg, S. (2015). Interviews med Egedal Andreasen, K., Søndergaard, D.M., & Rabøl Hansen, H. 12-tals-piger: Da det blev et problem at klare sig godt i skolen. *Asterisk*, 76, 11-15.
- UVM (2018). *Innovation og entreprenørskab*. Undervisningsministeriet. <https://www.emu.dk/modul/innovation-og-entrepren%C3%B8rskab>
- Yuh-Ming, C., Sheng-Huang, K.U.O., Shi-Jer, L.O.U., & Ru-Chu, S. (2012). The Construction of an Online Competitive Game-Based Learning System for Junior High School Students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2).
- Williams, P., & Group, A.M. (2015). *Vince Lombardi on Leadership: Life Lessons from a Five-Time NFL Championship Coach*. Advantage Media Group.