



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

**Tema:
Dannelse**

Årg. 7 | nr. 1 | 2022

<https://tidsskrift.dk/SLP>



Chefredaktør

Henrik Kasch, Lektor, Ph.d., University College Syddanmark

Redaktion

Raffaële Brahe-Orlandi, Docent, VIA University College

Bettina Buch, Docent, Ph.d., Absalon University College

Preben Olund Kierkegaard, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen UCN

Tom Steffensen, Docent, Københavns Professionshøjskole

Stefan Ting Graf, Docent, University College Lillebælt

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>Redaktionelt forord</i>	
Bidrag til fagenes dannelse	5
 <i>Maria Høegh Beierholm, Mikkel Hjorth og Ditte Amund Basballe</i>	
Teknologiforståelse som dannelsesaspekt i Lærerens Grundfaglighed Et møde mellem digitale teknologier og dannelsesteori i undervisningen	10
 <i>Lisa Rygaard Frost Kristensen og Henrik Madsen</i>	
Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsepotentiale i skolen	30
 <i>Jens-Ole Jensen og Esben Volshøj</i>	
Dannelse og idrætsdidaktiske modeller Hvordan kan dannelse kvalificere valget af idrætsdidaktiske modeller .	60
 <i>Marianne Oksbjerg</i>	
Læreres forståelser af bidrag til elevers dannelse i undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet	76
 <i>Birgitte Lund Nielsen, Helle Vilain og Katinka Gøtzsche</i>	
Lærerstuderendes erfaringer fra forløb med mindfulness koblet professionsdidaktisk til selvberoenhed og relationskompetence	97

Redaktionelt forord

Bidrag til fagenes dannelse

I dette nummer af "studier i læreruddannelse og -profession" rettes fokus på fagenes bidrag til dannelse gennem fem forskellige artikler. Fagenes bidrag til dannelse er sat på dagsordenen, fordi skolens og læreruddannelses opgave er tæt knyttet til visioner om dannelse. Det er visioner, der har præget uddannelse og skolen gennem århundrede. I en lang periode gennem senmiddelalderen og oplysningstiden var det helt afgørende for de fleste mennesker at adlyde sine foresatte, forældre, herren eller fru i huset. Undervisningen var funderet i Luthers lille katekismus, der understøttede den moralske opdragelse (Korsgaard og Løvlie 2003, Korsgaard 2004). Overklassens børn og unge havde andre muligheder for dannelse. Denne dannelse var den klassiske dannelsesrejse, hvor man rejste ned gennem Europa for at tilegne sig kultur i klassisk forstand. Det drejede sig om antikkens kultur og tænkning på den ene side og oplysningstidens og videnskabens nye tanker på den anden side. Den klassiske dannelse blev funderet på en kanontænkning, hvor bestemte kundskaber skulle tilegnes for at mennesket kunne være dannet. Denne dannelse var ikke almen i den forstand at den ikke omfattede alle landets borgere. I 1700-tallet var der en række fremtrædende filosoffer, der kom til at præge den videre udvikling af opdragelse, undervisning og dannelse i det moderne. I filosofien om dannelse blev der forskellige orienteringspunkter. Jean-Jacques Rousseau, Wilhelm von Humboldt og Friedrich Hegel havde deres opmærksomhed rettet mod dannelse som socialisering eller selvrealisering. Andre som eksempelvis Johann Gottfried von Herder og Friedrich Schleiermacher havde opmærksomheden rettet mod dannelse som personlighedsdannelse eller åndsdannelse. En anden gruppe som Immanuel Kant og Johann Friedrich Herbart rettede opmærksomheden mod dannelse som en proces (Koch, 2008).

Det er især den folkelige dannelse, der har haft betydning for skolen og nok især højskolerne. Filantropien var knyttet til borgerskolen og nyhumanismen knyttet til gymnasiet (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 21). Filantroperne havde fokus på anvendelighed og nytte i samfundet (Ibid: 22), mens nyhumanisterne havde fokus på karakterdannelsen. Den folkelige dannelse havde fokus på nationen. Dette var knyttet til udvikling af sprog og kultur.

Mange skoler og især efterskoler bygger deres værdigrundlag på den folkelige dannelse, der kan føres tilbage til N.F.S. Grundtvigs opfattelser. Her er det tanken om den nationale enhed samt folkets egen kultur og selvforståelse, der bør være grundlaget for dannelsesudviklingen. I denne tænkning fokuseres der på relationen mellem individ, fællesskab og hele menneskeheden (Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 26 ff). Dette kombinerer Grundtvig med liberalismens frihedsidealer, hvor det ikke er viden men processen, der lærer elever at kunne tænke selv. Det er velkendt, at Grundtvig opfattede latinskolen (gymnasiet) som en død skole med udenadslære. For Grundtvig skulle skolen være for livet med det levende ord i centrum. Dette kunne danne folket.

Siden Grundtvig er der kommet andre forståelser af dannelse. Især har Hans-Georg Gadamer's dannelsesforståelse vundet indpas med begrebet om fortolkende viden (Gustavsson 1996, 50, s. 50). Gadamer's dannelsesforståelse er knyttet til tolkning, dialog og kulturarv. Dannelsen er den tolkning der sker i mødet med det fremmede. Dette kan resultere i et forandret jeg. Dannelse er her mere en proces end et mål. Tolkning, forståelse og viden er fortløbende aktiviteter, der nærmest sker i en uendelig spiral mellem det kendte og ukendte. De vidensformer, der er dannende for Gadamer, er sund fornuft, praktisk erfaring og praktisk klogskab. Det er den praktiske erfaring og viden, der gør mennesket i stand til at håndtere nye situationer på en klog måde. Dannelse er ikke faktaviden alene; men det er at udvikle god dømmekraft. Dannelse er både en vidensform og en væremåde (Gustavsson 1996, 50, s. 60).

Begrebet dannelse stammer egentlig fra det tyske ord "Bildung". Dette kan ifølge Gustavsson (1996) inddeles i to underbegreber: "danne" og "bilde". Dannelse har at gøre med menneskets aktive frembringelse af dets egen personlighed. Det ligger tæt op af begreberne "skabe" og "forme". "Bilde" er tæt på begrebet om "forbillede" (Gustavsson, 1996). Gustavsson anvender "aktiv frembringelse" om begrebet dannelse. Det er individet selv, der aktivt skal indgå i dannelsens frembringelse. Ifølge Gustavsson skal individet gennem dannelse bevæge sig mod større og større autonomi. Den aktive frembringelse er bundet til strukturering af elevernes personlighed. Gustavsson (1996) taler om en misforståelse ved at trække begrebet dannelse frem. Misforståelsen er, hvis man har en vis form for dannelse eller sæt af værdier, så vil mennesket altid handle ud fra det gode. På den baggrund er dannelse omgivet af en form for idealisme og romantisk syn om, at mennesket altid i sit udgangspunkt er godt.



Den første professor i pædagogik i Danmark Knud Grue-Sørensen (Grue-Sørensen 1974, s. 40) skriver, at *Bildung*, *bildning* og *daning* i henholdsvis Tyskland, Sverige og Norge har en mere pædagogisk betydning, mens vi i Danmark efterhånden har tillagt ordet en mere social betydning. Der er to sammenhængende begreber, der er væsentlige hos Grue-Sørensen (1974) i forhold til dannelse. Det er refleksivitet og princippet om selvvirksomhed. Begreberne har rødder i den klassiske dannelsesforståelse, som det kommer til udtryk hos Friedrich Schleiermacher og Johann Friedrich Herbart. Refleksion er ikke alene at forholde sig til et forhold i omverdenen og dermed selv blive til at subjekt. For Grue-Sørensen betyder dette, at refleksion har en dobbeltnatur. Det får også en pædagogisk konsekvens. Denne dobbeltnatur udtrykker Alexander Von Oettingen (2006, s. 123) på følgende måde: "Man må gå i gang med noget uden for sig selv for at få noget at vide om sig selv". Konsekvensen af dette er, at eleverne især lærer noget i kraft af selvvirksomhed og ikke alene gennem transformationsprocesser og formidling. Med udgangspunkt i Schleiermachers forståelse af dannelse er det en betoning af begrebet *Bildsamkeit*. Den danske oversættelse kunne betyde noget i retning af formbarhed. Hos Herbart (1980) tales der om formbarhed; men også om opdragelsens begrænsninger. Elevens ubestemthed og hermed opdragelsens begrænsninger er givet af tre forhold: 1) Det individuelle særpræg. 2) Dets sociale omgivelser. 3) Den indre udvikling, der er uden for opdragerens muligheder. I kraft af dette syn på dannelse tilkendes den enkelte elev sin egen ret, både i forhold til modstand mod læring og til at være selvbestemmende over dannelsesprocessen. Hos Herbart er princippet om selvvirksomhed karakteriseret ved det gennem erfaring erhvervede og ved den deltagende omgang med andre mennesker samt ved de handlemuligheder, der gives eleverne.

Siden fremkomsten af moderne forestillinger dannelse i oplysningstiden har der været mange forestillinger om både proces og resultat. Dannelse er med andre ord fortsat et nøglebegreb i uddannelsesdebatten. Det gælder for den forskningsmæssigt, empirisk og teoretisk funderede diskussion, men også for den politiske debat såvel som debatter mellem skolens professionsudøvere.

Med dette fokus på selvvirksomhed og til dels kritisk stillingtagen rettes opmærksomheden på grundskolens opgave med at bidrage til udviklingen af elevernes viden og kompetencer, der gør, at de kan deltage i et demokratisk samfund. Skolens formålsparagraf 1 stk. 3 præciserer dannelses-

mandatet ved at fordre at "folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre".

I dette nummer af LUP har vi bedt forfattere at fremskrive forskningsbidrag, der på den ene eller den anden måde bidrager med viden om og bud på fagenes bidrag til dannelse. Derved fokuseres der på dannelse som ikke alene et almenpædagogisk og -didaktisk anliggende, men som et anliggende, de enkelte fag må forholde sig til.

De fem artikler, der har fundet vej ind i nummeret, udgør således aktuelle forskningsbidrag til dannelse i fagene, herunder danskfaget, idrætsfaget samt teknologiforståelse og filosofi som faglige områder. Derudover er der både artikler, der omhandler grundskolen og artikler, der handler om fag på læreruddannelsen. I det følgende introduceres artiklerne kort: I artikel nr. 1 om "*Teknologiforståelse som dannelsesaspekt i Læreren Grundfaglighed*" af Ditte Amund Basballe, Maria Høegh Beierholm og Mikkel Hjort fra Professionshøjskolen VIA, diskuterer forfatterne, hvordan teknologiforståelse kan understøtte læreruddannelsens udvikling af de studerendes kompetencer til at bidrage til den almene dannelse i skolen. Med afsæt i et forsøg på læreruddannelsen, hvor de studerende blandt andet ser om bag teknologiens interface, og derved får indsigt i de algoritmer, der styrer et program, viser forfatterne, at teknologiforståelse kan bidrage med endnu en vinkel på dannelse. Dannelse er allerede et vigtigt element i LG, og forfatterne pointerer, at teknologiforståelse kan forstås med de teorier, der allerede arbejdes med i faget.

I artikel nr. 2 om "*Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsespotentialer i skolen*" af Lisa Rygaard Frost Kristensen & Henrik Madsen fra Professionshøjskolen UCN fremstilles, hvordan de gennem et aktionsforskningsprojekt i skolens 5.-7. klasser har undersøgt filosofiske samtaler dannelsespotentialer. Forfatterne viser gennem empiriske eksempler, hvordan dannelse netop kan anskues som disse tre former for dannelse, og hvorfor den filosofiske samtale kan understøtte udviklingen af dem. Det er blandt andet en pointe, at disse samtaler kan føres i alle skolens fag. Med de konkrete eksempler i artiklen kan undervisere på læreruddannelsen eller lærere i grundskolen selv begynde at arbejde med den filosofiske samtale.

Artikel nr. 3 om "*Dannelse og idrætsdidaktiske modeller*" har til formål at vise at valg af idrætsdidaktiske modeller skal baseres på et bredere pædagogisk og dannelsesteoretisk grundlag for kunne bidrage til elevernes almindelige dannelse. Ud over at idrætsdidaktiske modeller typisk kommer fra en angelsaksisk tradition, hvor dannelsesdiskussion spiller en mindre rolle, peger

forfatterne gennem et litteraturstudie af idrætsdidaktiske modeller i idrætsundervisning på de enkelte modellers ensidigheder hvad angår valg af mål, indhold og metoder. Forfatterne foreslår at Gert Biestas teori kan bruges som grundlag for at kvalificere de didaktiske valg og på den måde bidrager til almindennende idrætsundervisning.

Artikel nr. 4 baserer sig på forfatterens ph.d.-afhandling, hvor der empirisk undersøges forholdet mellem dansklæreres forståelse af dannelsesopgaven og deres anvendelse af didaktiske læremidler til litteraturundervisning på mellemtrinnet. Gennem analyser af interviews fra fire lærere identificerer forfatteren diskrepanser mellem lærernes egne forestillinger om elevernes dannelse i danskfaget og den dannelse, som kommer til udtryk i de anvendte didaktiske læremidler. Eftersom lærerne er sig ikke bevidst om disse diskrepanser, argumenterer forfatteren for et større fokus på didaktiske læremidlers magt og rolle i en dannende danskundervisning.

I artikel nr. 5 om "*Lærerstuderendes erfaringer fra forløb med mindfulness koblet professionsdidaktisk til selvberoenhed og relationskompetence*" af Birgitte Lund Nielsen fra Professionshøjskolen VIA fremstilles, gennem empiriske studier, hvordan lærerstuderende deltager i et forløb, der har givet en indsigt i, hvordan de didaktisk kan implementere en relationskompetence gennem en højere grad af indre autoritet omtalt som selvberoenhed. Artiklen adresserer behovet for at få mere viden om lærerens relationskompetence og, hvordan dette kan udvikles i læreruddannelsen. Undersøgelsen præsenterer en mulig syntese mellem relationskompetence og understøttelsen af de studerendes selvberoenhed.

Referencer

- Gustavsson, B. (1996): *Dannelse i vor tid*. Forlaget Klim. Aarhus
- Grue-Sørensen, K. (1974): *Almen Pædagogik; en håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. Gjel-lerup, København.
- Herbart, J.F. (1980): *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. NNF Arnold Busck, København.
- Korsgaard, O. og Løvlie, L. (2003). Indledning. I: Slagstad, R., Korsgaard, O., Løvlie, L. (red.) *Dannelsens forvandlinger*, s. 9-39. Oslo: Pax.
- Korsgaard, Ove (2004). *Kampen om folket*. Århus: Gyldendal
- Koch, C.H. (2008). Om dannelse – et begrebmæssigt potpourri. I: Graff, Joakim (red.) *At komme til sig selv – 15 portrætter af danske dannelsesestænkere*, s. 8-26. København: Gads Forlag
- Oettingen, Von, A. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Forlaget Klim. Århus. Afhandling aftaget til forsvar for den pædagogiske doktorgrad.

Teknologiforståelse som dannelses- aspekt i Lærerens Grundfaglighed

Et møde mellem digitale teknologier og dannelsesteori
i undervisningen

Maria Høegh Beierholm, adjunkt ved læreruddannelsen i Aarhus,
Program for Læring og IT i VIA, madh@via.dk

Mikkel Hjorth, lektor ved læreruddannelsen i Aarhus, Ph.d, Program
for Læring og IT i VIA, misi@via.dk

Ditte Amund Basballe, pædagogisk it-konsulent, Ph.d., Program for
Læring og IT i VIA, daba@via.dk

Resumé

Med samfundets pågående digitalisering som et tidstypisk nøgleproblem bliver de digitale teknologier et centralt anliggende for skolen og dermed for læreruddannelsens dannelsesopgave. Denne artikel præsenterer, undersøger og diskuterer et forsøg, hvor teknologiforståelse afprøves som nyt dannelsesfelt i den alment dannende undervisning i faget Lærerens Grundfaglighed, og hvor det er de lærerstuderende og deres dannelse i forhold til digitale teknologier, der er i fokus. I artiklen præsenteres eksempler på de studerendes møde med teknologiens umiddelbare egenskaber, gennem et brugerinterface og deres møde med de bagvedliggende strukturer i form af et programmeringsinterface. Artiklen belyser alment dannende elementer af teknologiforståelse i en læreruddannelseskontekst og diskuterer teknologiforståelse som potentiel bro mellem dannelsesteori og praksis.

Nøgleord: digitale teknologier, dannelse, lærerens grundfaglighed, teknologiforståelse, tidstypisk nøgleproblem

Abstract

This paper takes as its premise that society's ongoing digitalisation can be viewed as what German educational philosopher Wolfgang Klafki termed an epochal key problem. Therefore, digital technologies are a central issue for the school and thus for teacher education. In the paper, we present, examine, and discuss an experiment, in which technology comprehension was tested as a new aspect of general pedagogy with a focus on students' competences as well as their own, general education (bildung) in relation to digital technologies. The paper presents examples of students' encounters with immediate properties of technology through a user interface as well as subsequent encounters with program structures in a programming interface. The paper presents aspects of bildung within technology comprehension in teacher education and discusses elements of technology comprehension as a potential bridge between general pedagogy and practice.

Keywords: bildung, technology comprehension, general pedagogy, computational empowerment, epochal key problem



Indledning

Digitale teknologier spiller en stadigt større rolle i samfundets udvikling. Både i skolen og i fritidslivet er børn og unge omgivet af og filtret ind i digitale teknologier (Fibiger, 2020). I skolerne anvender elever og lærere eksempelvis digitale kommunikationsplatforme, digitale læringsplatforme og digitale nationale tests. Som beskrevet i Dreyøe et al. (2019) er læreres fortolkning af de aktuelle, adaptive nationale tests afhængig af deres forståelse af den bagvedliggende teknologi og dermed af læreres teknologiforståelse. Tilsvarende kalder digitale teknologiers potentialer og faldgruber ifølge Slot et al. (2021) på, at børn og unge skal udvikle en kritisk og skabende tilgang til eksisterende og fremtidige digitale teknologier. Et stort eksperiment med teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske praksis (Tekforsøget) er netop gennemført og evalueret. Tekforsøget var, ifølge dets kommissorie, et bud på at udvikle et fag, der er "alment dannende, kreativt og skabende" i en tid, hvor digitale teknologier får stadigt større indflydelse (UVM, 2018a).

Forsøgsfagligheden for teknologiforståelse i folkeskolen har altså som mål at række ud over elevernes brugskompetencer. Fagligheden er tænkt som et bidrag til elevers almene og demokratiske dannelse som deltagende borgere i et digitalt samfund. På dette overordnede niveau er fagligheden på linje med en række internationale strømninger, som nogle gange betegnes som 21st century skills (Ananiadou & Claro, 2019). Voogt & Roblin (2012) har i et metastudie peget på, at fælles for alle eller næsten alle de undersøgte beskrivelser af 21st century skills var et fokus på digitale kundskaber (alle), medborgerskab (alle) og kritisk tænkning (næsten alle). I en dansk kontekst findes en form for kobling mellem disse tre områder i Iversen et al. (2019a), hvor begrebet computational empowerment, bruges til at koble de skabende og kreative tilgange til digitale teknologier, som kendes fra digital design med et kritisk og analytisk perspektiv på de digitale teknologier i form af digital myndiggørelse.

I forhold til didaktiske tilgange til undervisning i teknologiforståelse tager Iversen et al. (2019b) udgangspunkt i en designtilgang, mens Philipps et al. (2020) beskriver scenariedidaktik som en almen didaktik til teknologiforståelse i folkeskolen. Fælles for designdidaktikken og scenariedidaktikken er en handlingsorienteret, producerende tilgang, hvor erfaringer tilegnes ved, at elever har teknologier, artefakter og materialer i hænderne. I deres analyse af undervisningsmaterialer fra Tekforsøget peger Dau et al. (2021) på, at der i forsøget har været en bevægelse i retning af fokus på elevernes

dannelse gennem elevstyrede undervisningsmiljøer og elevcentrerede kreative design. I det internationale forskningsfelt for *making in education* findes litteratur, der undersøger sammenhænge mellem elevers myndiggørelse og deres arbejde med digitale teknologier (Blikstein, 2008; Katterfeldt et al., 2015; Smith et al., 2015). Dette felt har i de senere år set en strømning i retning af at undersøge designprocesser som en ramme for elevers kreative og skabende processer med digitale teknologier (Iversen et al., 2016), som i flere tilfælde har taget udgangspunkt i en skandinavisk tilgang til *participatory design* og været tænkt som en vej til myndiggørelse i forhold til digitale teknologier (Iversen et al., 2019a; 2019b).

Med undtagelse af Smith et al. (2015; 2018), Hjorth et al. (2016; 2019), Kanstrup et al. (2021) og van Mechelen et al. (2021) findes der imidlertid meget lidt litteratur, der omhandler lærere i teknologiforståelsesrelateret undervisning. De nævnte studier ser på læreres kompetencer til at undervise i elementer af teknologiforståelsesfagligheden i folkeskolen såvel som på efteruddannelse af lærere til dette, men ingen af dem har fokus på lærernes egen dannelse i forhold til det digitale. Denne artikel adresserer denne centrale del af lærernes teknologiforståelse.

I artiklen tager vi udgangspunkt i en præmis om, at når teknologiforståelse som ny faglighed og et nyt dannelsesfelt introduceres i skolen, kræver det, at der er lærere, som har undervisningskompetence i fagligheden, og som har teknologiforståelse som en del af deres grundlæggende lærerfaglighed og dannelse. Vi tager afsæt i beskrivelsen af forsøgsfagligheden til folkeskolen, men udover opnåelsen af undervisningskompetence, fagligt såvel som didaktisk, har flere netop peget på læreruddannelsen som både dannende (Lund, 2018; Andersson, 1995) og eksemplarisk for aftagerfeltet (Loughran & Berry, 2005). På læreruddannelsen skal de studerende således både selv dannes og udvikle kompetencer til at undervise. Klafkis dannelsesdidaktik har fokus på, at undervisningen skal bidrage til den enkeltes evne til fornuftigt at bestemme over sine vilkår og meninger, hvilket gør den enkelte i stand til at øve medindflydelse på fremtiden på en ansvarlig og solidarisk måde, dels således at han eller hun forstår og kan stå inde for sine handlinger, og således at han eller hun samarbejder med andre og nærer omsorg for mennesker, der grundet givne forhold ikke har samme forudsætninger for selv- og medbestemmelse (Graf, 2018). Med udgangspunkt i en forståelse af både faglighed og dannelse som vigtige elementer i uddannelsen af fremtidens lærere undersøger denne artikel teknologiforståelsesfagligheden som et element i undervisningen i faget Lærerens Grundfaglighed, der i sig



selv er et alment dannende fag med grundlæggende, klassisk didaktisk og pædagogisk teori. Dette perspektiv på de lærerstuderende og deres dannelse i forhold til digitale teknologier præsenteres, undersøges og diskuteres i resten af artiklen med udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan integreres teknologiforståelsesfagets kompetenceområder med klassisk Lærergrundfaglighed, således at teknologiforståelse dels bliver en grundlæggende lærerfaglighed og dels bidrager til de lærerstuderendes egen dannelse?

Forsøg med teknologiforståelse som del af Lærerens Grundfaglighed

I forsøget, som denne artikel tager udgangspunkt i, blev et hold på læreruddannelsens 1. årgang undervist i teknologiforståelse som en del af undervisningen i Lærerens Grundfaglighed (LG). Det udvalgte modul var Lærer i Skolen, som er en introduktion til skolen i samfundet, lærerprofessionalitet og undervisningspraksis. Undervisningen i forsøget skulle både leve op til kravene i de almindelige kompetenceområder for modulet og til elementer af teknologiforståelsesfagligheden, som blev udvalgt undervejs. Konfrontationstiden på modulet var den samme som normalt, underviserne modtog ikke kompetenceudvikling inden for teknologiforståelsesfagligheden, og de havde ikke særlig undervisningskompetence inden for teknologiforståelse. Til gengæld havde underviserne selv valgt at være en del af forsøget, og dermed må de antages at have en større interesse for teknologiforståelse end et repræsentativt udsnit af LG-undervisere.

Da der ved forsøgets start ikke eksisterede en praksis med undervisning i teknologiforståelse som et alment dannende element i LG, har det her beskrevne forsøg haft karakter af et interventionsstudie. Som en ramme for artiklens undersøgelser er der taget udgangspunkt i Research through Design (RtD), som netop sigter efter at undersøge det, der endnu ikke eksisterer (Nelson & Stolterman, 2012). RtD har oprindeligt været udviklet til forskning igennem kunst og design, men som beskrevet i Hjorth (2019) er RtD velegnet til at undersøge interventioner i undervisningspraksis, fordi man i denne forskningstradition forsker gennem udførelse af sin praksis, i dette tilfælde undervisning, uden at tage kompleksiteten ud af forsøgene ved f.eks. at lave laboratoriestudier. Desuden tilbyder RtD begrebet *strong concepts* (Höök & Löwgren, 2012), som betegner for såkaldte mellemformer for viden. Strong concepts er kendetegnet ved ikke at kunne generaliseres

til at gælde i alle situationer, men de må samtidig antages at kunne generaliseres til nogle andre situationer end dem, de er skabt i. I en RtD-proces er løbende og detaljeret dokumentation og refleksion afgørende (Frayling, 1993; Zimmerman & Forlizzi 2014), fordi det i lige så høj grad er den viden, der er skabt gennem processen, som det er en evaluering af det endelige produkt, der er interessant i RtD-sammenhænge, og som kan føre til mellemformer af viden. Derfor har vi foretaget grundig dokumentation under og efter undervisningsforløbet i form af: undervisningsplaner, underviserens noter og refleksioner, videooptagelser af undervisningen, de studerendes afsluttende modulrapporter og modulets evaluerende spørgeskema-undersøgelse. Videooptagelserne viser de studerendes interaktion med introducerede teknologier og deres samtaler om disse. Optagelserne er behandlet i IRIS Connect med henblik på at identificere, hvordan de studerende arbejdede med, undersøgte og erkendte teknologien. Med inspiration fra *affinity diagramming* (Beyer & Holtzblatt, 1998) er undervisningsplaner, feltnoter og videoobservationer blevet analyseret for at finde mønstre i underviserens didaktiske valg og de studerendes interaktioner med teknologierne. De studerendes modulrapporter var afleveringer til underviseren, og derfor er der en risiko for, at de studerende forsøgte at gætte, hvad underviseren gerne vil have dem til at skrive. På den anden side er der i sådanne rapporter mulighed for at få et indblik i de studerendes forståelser af og koblinger mellem teknologiforståelse og modulets øvrige litteratur. Modulrapporterne blev kodet i Nvivo med dette fokus.

Det udfordrende ved RtD i vores forsøg er, at forskningen har været bedrevet gennem en undervisers almindelige undervisningspraksis, men har været guidet af et formuleret forskningsspørgsmål, der besvares gennem udkommet af praksis, som man på forhånd ikke ved hvordan vil falde ud. På den måde er 'svaret' på spørgsmålet resultatet af den partikulære undervisningssituation. Selve interventionen eller i dette tilfælde undervisningsforløbet bliver derfor en del af det forskningsmæssige bidrag (Dalsgaard, 2009), og den opnåede viden er tæt forbundet til den kontekst, i hvilken den er skabt. Målet med denne artikels undersøgelser er således ikke at kunne give det endegyldige svar på, hvordan teknologiforståelse til alle tider ville fungere i almene pædagogiske og didaktiske fag på læreruddannelser, men derimod at finde strong concepts, der udsprang fra en enkelt intervention, men som med sine mellemformer ville kunne skabe viden, som stadig vil kunne bidrage til den samlede viden om teknologiforståelse som en alment dannende faglighed i læreruddannelsen.

Forsøget tog udgangspunkt i den formulering af teknologiforståelse, som var udviklet til forsøgsfaget til folkeskolen. Der fandtes (og findes) endnu ikke en officiel beskrivelse af teknologiforståelse som en faglighed på læreruddannelsen, så derfor udforskede vi folkeskolefaglighedens potentialer. Som en del af forsøget med teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske praksis har Børne- og Undervisningsministeriet udviklet fælles mål (2019a), læseplan (2018b) og undervisningsvejledning for Teknologiforståelse. Denne faglighed beskæftiger sig med digitale teknologier og artefakter igennem fire kompetenceområder, der ifølge læseplanen er i tæt samspil med hinanden: digital myndiggørelse, digitalt design og designprocesser, computationel tænkning og teknologisk handleevne (se figur 1).

Figur 1

Kompetenceområderne i teknologiforståelse, som de er formuleret i UVMs måloversigt (UVM 2019a)

Digital myndiggørelse omhandler kritisk, reflektiv og konstruktiv undersøgelse og forståelse af digitale artefakters muligheder og konsekvenser

Digitalt design og designprocesser omhandler tilrettelæggelse og gennemførelse af en iterativ designproces under hensyntagen til en fremtidig brugskontekst

Teknologisk handleevne omhandler analyse, modellering og strukturering af data og dataprocesser

Computationel tænkning omhandler mestring af computersystemer, digitale værktøjer og tilhørende sprog samt programmering

Ifølge fagbeskrivelsen er et digitalt artefakt:

“...en af mennesket tilvejebragt genstand, som indeholder et væsentligt element af digital teknologi. Til forskel fra betegnelsen digital teknologi, betoner betegnelsen digitalt artefakt de produktkvaliteter, der er blevet til gennem design og programmering, hvorved intentionalitet og formål er blevet indlejret i artefaktet. En app, en programmeret robot, en simu-

lering af fotosyntese eller en programmeret Micro:bit indlejret i et fysisk artefakt er eksempler på digitale artefakter” (UVM, 2019b)

At opleve, erfare og erkende et computerspil

Den konkrete undervisning i forsøget blev tilrettelagt ud fra en handlingsorienteret didaktik, hvor forskellige digitale teknologier blev inddraget, både for at give de studerende et bredt indblik i de mange muligheder der er for at inddrage digitale artefakter i undervisningen, men også i nogle tilfælde for at få de studerende til at tænke nærmere over teknologiernes rolle i undervisningen og mere generelt i samfundet. Et eksempel på det sidste er inddragelsen af et computerspil om forældresamarbejde.

I computerspillet om forældresamarbejde skulle de studerende spille spillet og efterfølgende forholde sig til, hvordan spillets bagvedliggende logik havde betydning for spillets udfald. For at det første møde med spillet skulle vække undren hos de studerende, var spillet designet således, at dets udfald ikke nødvendigvis stemte overens med de studerendes teoretiske viden om forældresamarbejde. Det var intentionen, at denne undren skulle føre til en nysgerrighed på spillets opbygning og dermed en bevidsthed om spillets programmeringsside og indbyggede intentionalitet. De studerendes møde med teknologien baserede sig således på en progressionstænkning (Hansen, 2020), hvor de studerende først oplevede teknologien, herefter gjorde sig erfaringer med teknologien, hvilket potentielt kunne lede dem til nye erkendelser. I det umiddelbare møde med teknologiens brugerinterface var der indlagt aspekter, som skulle få de studerende til at undre sig. Efterfølgende var der opgaver, der førte de studerende til at stifte bekendtskab med et programmeringsinterface med det mål, at de studerende kunne opnå mere generelle erkendelser af teknologien som en vej til digital myndiggørelse.

De studerende første oplevelse af spillet om forældresamarbejde

Underviseren havde på forhånd produceret et computerspil om forældresamarbejde i programmet Twine (twinery.org). I spillet skulle de studerende forholde sig til en besked fra Liams mor, der problematiserede, at Liam fremover skulle sidde ved siden af Andreas, som i hendes øjne havde en negativ indflydelse på Liam. Gennem en række valgmuligheder i spillet udfoldede de studerende deres tilgang til at håndtere henvendelsen fra Liams mor.

Spillet bestod i at sammensætte et svar til Liams mor ud fra fire gange tre valgmuligheder, hvor de tre idealtypiske positioner til forældresamarbejdet hver gang var tilstedeværende. Et eksempel på et af disse valg ses i figur 2.

Figur 2

Gengivelse af eksempler på valg i spillet om forældresamarbejde.

Hvad skriver du?

A:

Det overrasker mig, at I skriver til mig omkring pladserne i 5.C, da jeg tidligere har kontaktet jer angående samme – uden af høre fra jer. Men jeg skal gerne – igen – forklare jer, hvorfor jeg har valgt at placere Andreas og Liam ved siden af hinanden.

B:

Godt I skriver. Pladserne er lavet efter bedste evne i en ellers travl periode, hvor jeg har meget at se til med klassen, derfor har jeg ikke lagt mærke til Liams perspektiv, da han ikke har sagt noget om, hvordan han oplever hans nye plads til mig.

C:

Mange tak for jeres mail, det er vigtigt, at I gør mig opmærksom på dette problem, så vi i fællesskab kan få gjort noget ved det.

Casen er taget fra podcasten 'Børn skal bære skoletasken selv' (Kloster, 2020), som de studerende havde hørt som forberedelse. Desuden læste de studerende samspilsteori i form af Karlsen & Spernes tre idealtypiske positioner til forældresamarbejdet (Karlsen & Spernes, 2016). De forskellige kombinationer af valg i spillet gav forskellige udfald som: 'Du får en hilsen fra Liams mor, der takker dig for din håndtering af sagen', 'Forældrene klager. Du kommer til samtale hos din leder og risikerer at miste dit job' eller 'Du bliver sygemeldt med stress, fordi forældrene styrer din pædagogiske praksis mere, end du selv gør'.

De studerende fik før undervisningens start til opgave at spille spillet og gætte logikken bag det. De skulle se, om de kunne gennemskue, hvordan valg og udfald hang sammen med den teori, de havde mødt i deres forberedelse. Til undervisningen fik de studerende til opgave at sammenligne deres resultater og prøve at gætte på årsagen til de forskellige udfald. Ideen var, at de studerendes undren over ikke at kunne gennemskue den underliggende

logik skulle give anledning til at se Twine som mere end en brugergrænseflade og på den måde skubbe til de studerendes motivation til at gå på opdagelse i koden og algoritmerne bagved og på den måde få svar på deres spørgsmål til spillet og teknologien.

Videoptagelser af de studerendes ageren i computerspillet og deres samtaler herom viste deres undren. En af de studerende fortalte for eksempel om, hvordan hun troede, at hun havde valgt rigtigt, men hun var overrasket over svaret: "Jeg prøvede at vælge svar, der passer til samspilsteorien, vi har læst om, og jeg blev sygemeldt med stress. Det synes jeg er mærkeligt." En anden studerende delte denne frustration, men tog sin undren et skridt videre ved at gå tilbage og ændre i sine svar og dermed tage en udforskende tilgang til spillets brugerinterface: "Jeg blev fyret til sidst! Dette fatter jeg ikke, så jeg prøvede igen. Der valgte jeg et andet svar i midten og så blev jeg ikke fyret." Denne studerende var altså i gang med at prøve sig frem ift., hvilke valg i spillet der udløste bestemte resultater. En tredje studerende havde også prøvet sig frem på en undersøgende måde: "Første gang skete der ikke noget. Så prøvede jeg at vælge de svar, der passede til det mangelfulde syn på forældresamarbejde, så endte det med, at jeg kom til samtale med skolelederen." Endelig var der en studerende som testede spillets logik ved bevidst at træffe ulogiske valg: "Jeg så, hvor mange gange jeg kunne blive ved med at drikke kaffe derinde, før den gik til mailen. Det kunne jeg vist fem gange."

De studerendes samtaler om deres oplevelse af spillet var præget af en forvirring omkring spillets udfald og forholdet til den læste teori. Samtalerne og deres måde at spille på bar også præg af, at de studerende begyndte at lede efter indsigt i spillets underliggende logik. Opgaven med at gennemskue sammenhængen satte hos nogle af de studerende gang i undersøgende og eksperimenterende tilgange til at afprøve mulighederne i spillets brugerinterface. Dermed var de studerende uden at have sproget for det på jagt efter de algoritmer og intentioner, der lå skjult bag spillet. På optagelserne virkede flere af de studerende irriterede over ikke at kunne gennemskue logikken, og flere grupper konkluderede, at udfaldet måtte være tilfældigt.

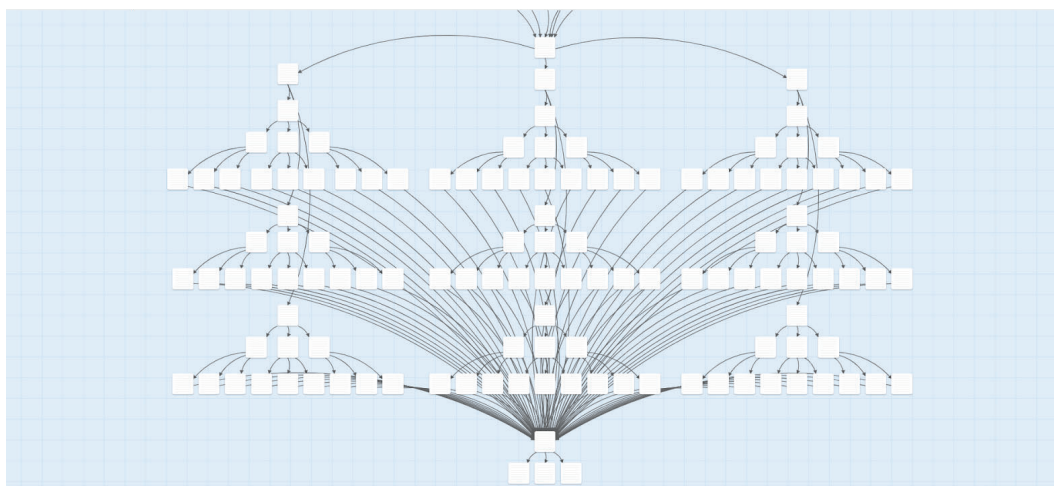
De studerendes møde med spillets programmering og algoritmer

Efter at have oplevet frustration over ikke at kunne gennemskue logikken bag udfaldene i spillet blev de studerende instrueret i at gå ind på twinery.

org og åbne spillet derfra. Her fik de adgang til et programmeringsinterface og dermed til algoritmen, der bestemte spillets udfald. De studerende kortlagde nu de veje og den logik, spillet var bygget op omkring – de skitserede med andre ord algoritmen bag. I figur 3 ses et skærbillede af, hvordan spillet så ud fra programmeringsinterfacet, hvor algoritmerne blev lavet. Som det kan ses, var udfaldene betinget af handlinger i en lang række af kombinationsmuligheder.

Figur 3

Strukturen bag computerspillet, som det ser ud i twinery.org



Efter af have oplevet frustrationer over udfaldet i spillet om forældresamarbejde og brugerinterfacets manglende gennemsigtighed i forhold til programmeringen bag, fik de studerende en ny opgave, hvor de selv skulle designe et spil. De studerende skulle færdiggøre et påbegyndt matematik-historie-spil i Twine, som skulle kunne spilles af elever i skolen og afprøves af en anden studiegruppe. På videooptagelsen, hvor vi kunne se deres computerskærme var det muligt at se, at de studerende tilgik hinandens spil ved at skifte mellem brugerinterface og programmeringsinterface. Den måde, de studerende tilgik hinandens matematikspil på, var anderledes i forhold til deres første tilgang til det underviserskabte spil, hvor de ikke kendte til programmeringsinterfacet. Deres spørgsmål til hinandens spil var informeret af de erfaringer de havde fået, imens de arbejdede med deres egen programmering af spil.

I de efterfølgende refleksioner over arbejdet med matematikspillene i sig selv og som eksempel på algoritmer i hverdagen sammenlignede en stude-

rende de udviklede matematikspil med personlighedstest i ungdomsmagasiner:

“Det er totalt karikeret. Ligesom de der test i Vi Unge, hvor man f.eks. skal svare på, hvad man gør en fredag aften. Så er det sådan noget ekstremt noget som f.eks.: A: køber for 1000 kr. bland-selv-slik, B: løber 12 km og spiser skyr til aftensmad. Ingen er sådan. Man er jo nok et sted i midten. Men når man skal vælge, så tager man jo en, og så får man sådan en karikeret personlighedstest, hvor der står: Du er totalt usund og doven eller sådan noget... Der skal jo være nogle valgmuligheder som variabler, der er forskellige, og som skal kunne give forskellige udfald, når de kombineres med hinanden på den ene og anden måde, derfor bliver de også nødt til at være sådan lidt karikeret.”

Denne studerende var tilsyneladende i gang med at forholde sig til, at forsøget på at programmere en virkelighed med algoritmer forsimplede denne, og at det i dette tilfælde var så forsimplet, at det blev karikeret. Dette kan ses som en gryende forståelse af, at de modeller, som ligger til grund for algoritmer, nødvendigvis må være forsimplinger af den verden, de forsøger at beskrive (Wagner et al., 2020). Og hermed en læring, der kalder på forståelse af bagvedliggende teknologi. Efter selv at have været i gang med at skabe en algoritme ud fra en forsimplet model af en case med forældresamarbejde i Twine og efterfølgende selv designe et spil, begyndte denne studerende altså at kunne forholde sig mere kritisk og dermed myndigt til digitale artefakter, der f.eks. vil kunne hjælpe med at tage stilling til forældresamarbejde, og måske også til andre digitale artefakter, hvis resultater de studerende vil komme til at møde i deres fremtidige arbejdsliv.

Disse studerende havde været igennem en proces, hvor de først havde oplevet en frustration over at fornemme, at der var en form for logik under overfladen på et givet brugerinterface, som de ikke kunne forstå, for efterfølgende at blive lukket ind i et underliggende programmeringsinterface, der gjorde det muligt at afkode logikken. Man kan sige, at de studerende først blev ledt på afveje, hvorefter de blev ledt ad bagveje til en større forståelse for teknologien. I optagelserne af undervisningen kunne vi som i tilfældet ovenfor iagttage, at nogle af de studerende begyndte at stille nye typer spørgsmål til teknologien. I det følgende afsnit vil vi se nærmere på disse spørgsmål og deres kobling til dannelsesteoriene.



Studerendes dannelsesmæssige udbytte af teknologiforståelse som en del af lærerens grundfaglighed

Det er velkendt, at de studerende ofte oplever en kløft mellem praksis og det, der kan synes som fjern teori, de møder på uddannelsen (Haastrup et al., 2013). Iskov & Tange har i deres undersøgelse af læreres arbejde med dannelse i praksis fundet, at dannelseteorierne ofte blev appliceret på eksempler og erfaringer frem for ekspliciteret gennem dannelsesmæssige begrundelser og formål med undervisningen (Iskov & Tange, 2021). Som det kan ses herunder, peger analyser af nogle af de studerendes rapporter på, at teknologiforståelsesfagligheden tilbyder et genstandsfelt at forstå klassiske didaktiske teorier i forhold til. Den næste del af artiklen tager afsæt i de studerendes afsluttende opgaver såvel som i modulets afsluttende evaluering.

Ved afslutningen af modulet vurderede 79 procent af de studerende, at teknologiforståelse i høj eller meget høj grad var væsentlig for deres fremtidige virke som lærere. I slutevalueringen skulle de studerende imidlertid ikke forholde sig til, hvorfor teknologiforståelse var relevant for deres fremtidige virke. Så for at få mere kvalitativ indsigt i de studerendes opfattelse af teknologiforståelse analyserede vi deres afsluttende modulrapporter. I modulrapporterne skulle de studerende analysere en problemstilling, de havde identificeret i deres første praktik. Med baggrund i denne analyse skulle de studerende planlægge, begrunde, afprøve, observere og evaluere et undervisningsforløb. Rapporterne gav dermed mulighed for at se, hvordan forsøget med teknologiforståelse i Lærerens Grundfaglighed havde påvirket de studerende til at få øje på teknologiforståelsesfaglige problemstillinger i deres praktik og til at udvikle undervisning med udgangspunkt i sådanne problemstillinger.

Ud af i alt 22 rapporter var der otte rapporter (36 procent), hvor de studerende havde valgt at tage udgangspunkt i problemstillinger, der relaterede sig til digital teknologi og teknologiforståelsesfaglighed. I syv af disse otte rapporter anvendte de studerende begreberne computationel tænkning og teknologisk handleevne. Alle otte rapporter indeholdt begrebet digital myndiggørelse. I de resterende 14 rapporter (64 procent) tog de studerende udgangspunkt i andre problemstillinger, som f.eks. uro i klassen, elevers faglige niveauforskelle og digitale teknologier som værktøjer og omgivelser til undervisningen. Det var ikke et krav, at rapporterne skulle omhandle teknologiforståelse, så derfor var dét, at nogle studerende forholdt sig til teknologiforståelse i deres rapporter, en indikation af, at disse studerende havde

blik for teknologiforståelsesfaglige problemstillinger, og at de havde oplevet dem som tilpas relevante til at tage udgangspunkt i dem i rapporterne.

I de følgende afsnit vil vi udfolde tre eksempler på, hvordan studerende benyttede klassisk pædagogisk og didaktisk teori om dannelse i forhold til teknologiforståelse.

Klassisk pædagogisk teori og teknologiforståelse

I de klassiske teorier møder lærerstuderende flere bud på forskellige former for problemer, som skolens elever kan arbejde med som en del af deres dannelsesprojekt – herunder Klafkis tidstypiske nøgleproblemer (Klafki, 2001) og Løgstrups uløselige problemer (Løgstrup, 1985/2005). En gruppe studerende planlagde med inspiration herfra et forløb, hvor eleverne skulle designe bud på værn mod digital distraktion. I rapporten argumenterede de studerende for, at deres forløb bidrog til elevernes dannelse, fordi digital distraktion var et virkeligt problem, der var tidstypisk og uløseligt. De forbandt teknologiforståelsesfagets designprocesdidaktik med fokus på virkelige problemer med Klafkis tidstypiske nøgleproblemer (Klafki, 2001) og Løgstrups uløselige problemer (Løgstrup, 1985/2005). For denne gruppe studerende kunne teknologiforståelsesfaglighed og -didaktik altså informere undervisning med udgangspunkt i klassiske dannelseteorier.

En anden gruppe planlagde et forløb, hvor eleverne skulle indtage forskellige roller i forhold til et forløb om netetik. Forløbet blev iscenesat ud fra onlinespillet *Among Us*, som de studerende havde set eleverne spille i frikvarterer. En gruppe af elever skulle være *imposters* og dele og sprede falske nyheder, imens den anden halvdel, der var *crewmates*, skulle bekæmpe udbredelsen af de falske nyheder. De studerende begrundede iscenesættelsen med Klafkis dobbelte åbning, hvor *Among Us* var eksemplet fra elevens livsverden, der med Klafkis begreb skulle åbne eleven for emnet netetik. De studerende så altså teknologiforståelse som relevant i forhold elevernes dannelse i et Klafki-perspektiv.

Som en del af modulet blev de studerende undervist i Kants myndighedsbegreb. En gruppe studerende lavede efterfølgende en øvelse, hvor elever skulle have ryggen til hinanden, imens de gav kommandoer til at tegne figurer i GeoGebra uden at se hinandens skærme. Med denne øvelse ville de lærerstuderende træne elevernes programmeringsevner (teknologisk handleevne) og erfaringer med algoritmer (computational tankegang). I rapporten diskuterer de studerende det paradoksale i at skulle frisætte og



myndiggøre gennem tvang (det pædagogiske paradoks), og de begrundede deres planlagte aktivitet som et nødvendigt tvangselement i elevernes digitale myndiggørelse. I rapporten analyserede de studerende deres teknologiforståelsesfaglige øvelse som et oplysningsprojekt med henvisning til Kants myndighedsbegreb.

I disse tre eksempler tyder rapporterne på, at teknologiforståelse for de studerende kunne fungere som et genstandsområde for den eksisterende litteratur fra modulet. Det digitale blev på den måde et bindeled, der forbandt klassiske teorier med den praksis, de studerende iagttog, og den undervisningspraksis, de handlede i. De studerende kunne bruge modulets eksisterende teorier til at forstå de teknologiforståelsesfaglige problemstillinger, og de kunne bruge de teknologiforståelsesfaglige problemstillinger til at forstå og eksemplificere den alment didaktiske og pædagogiske litteratur. Det vil sige, at de studerende fandt et, for dem, meningsfuldt samspil mellem teknologiforståelse og disse teoriapparater. Samtidig håndterede flere af de studerende digitalisering som et tidstypisk nøgleproblem og dermed som et relevant omdrejningspunkt for elevers dannelse. Det ser med andre ord ud til, at teknologiforståelse som en del af Lærerens Grundfaglighed, for nogle studerende, kan have potentiale til at fungere som en relevant kontekst (blandt andre relevante kontekster), der kan bygge bro mellem dannelsesteorier og skolens praksis og måske endda medvirke til at eksplicite og dermed reaktualisere de teorier, som ifølge Iskov & Tange (2021) ofte blot bliver appliceret.

Diskussion: Teknologiforståelse og digital myndiggørelse

I et tidligere afsnit redegjorde vi for, hvordan forsøget, som er beskrevet her, skulle ses som Research through Design (RtD). Gennem en iterativ proces blev en række små undervisningsforløb afprøvet i et modul i Lærerens Grundfaglighed. Afprøvningen af forløbene blev dokumenteret gennem undervisningsplaner, feltnoter og videoobservation. Denne blanding af empiri blev valgt for detaljeret at kunne dokumentere tilblivelsesprocessen med henblik på at udlede strong concepts fra processen. Et gennemgående princip, som udkrystalliserede sig i den forbindelse, var at bygge undervisningen op om (1) oplevelser med at anvende et brugerinterface på en måde, så de studerende blev frustrerede over ikke at kunne gennemskue de underliggende metoder, og (2) erfaringer med at lave ændringer i et pro-

grammeringsinterface. Sagt på en anden måde blev de studerende først ledt på afveje, hvorefter de fik adgang til teknologiernes bagveje.

79 procent af de studerende oplever, at teknologiforståelse i høj grad er væsentligt for deres fremtidige virke og at flere af dem inddrager teknologiforståelsesfagligheden i deres rapporter. Det kan tyde på, at disse studerende så et meningsfuldt overlap mellem det klassiske indhold i Lærerens Grundfaglighed og teknologiforståelse og en relevans af fagligheden i det hele taget. På den anden side har de studerende været i en situation, hvor de har skullet levere afsluttende rapporter til den underviser, der har skabt mødet imellem faglighederne, og derfor kan de studerende også have været optaget af at gøre underviseren tilfreds. Af den grund kan vi heller ikke konkludere, at teknologiforståelse vil være relevant i moduler i Lærerens Grundfaglighed, men der er meget, det tyder på, at i hvert fald nogle af de studerende har fundet fagligheden relevant.

Digital myndiggørelse

En præmis for teknologiforståelse som faglighed på læreruddannelsen var i dette forsøg, at udover at være kompetente brugere af digitale teknologier skal fremtidens lærere være myndiggjorte i forhold til teknologierne, så de kan deltage kritisk og konstruktivt i spørgsmålet om digitalisering i samfundet og i skolen. Spørgsmålet om digitalisering kan i den optik betragtes som et tidstypisk nøgleproblem, da det er fællesmenneskeligt vedkommende og vedrører alle (Klafki, 2001). Klafki (2001) beskrev, hvordan arbejdet med tidstypiske nøgleproblemer forudsatte instrumentelle kundskaber og færdigheder. Ifølge Klafki var det f.eks. læsning, skrivning, regning (Klafki 2001), men som vi her i artiklen har redegjort for, lader elementer af både teknologisk handleevne og computationel tænkning til at være veje til at kunne erkende, analysere og kritisere algoritmebaserede teknologi som Twine –altså for i forsøgsfaglighedens terminologi at være digitalt myndiggjort. I Klafkis terminologi ville en sådan teknologiforståelse beskrives som kategorial dannelse, i hvilken de studerende kan se enkelte elementer af teknologierne som kategorier, der kan hjælpe dem til at erkende teknologiernes intentioner og dermed deres potentiale for positive såvel som negative konsekvenser.

Spillet om forældresamarbejde blev hermed til et konkret eksempel, der var eksemplarisk i den forstand, at de studerende udviklede forståelse for det generelle, imens de arbejdede med eksemplet. Imens deres computationelle tænkning og teknologiske handleevne udvikledes og udfordredes, når de



programmerede et computerspil, der skulle afspejle en realistisk fortælling om en lærers mailkommunikation med forældre, erfarede de almene principper for algoritmer, variabler og computationelle modeller af virkeligheden. Disse erfaringer kan omdannes til teknologiforståelsesfaglige kategorier, som de studerende kan erkende andre problemstillinger med. Dermed kan studerendes instrumentelle færdigheder i form af teknologisk handleevne og computationel tankegang og deres kategoriale dannelse i forhold til digitale teknologier potentielt gøre dem bedre i stand til at håndtere teknologier i skolen som adaptive test og læringsplatforme kritisk og konstruktivt og dermed til at agere myndigt i forhold til sådanne teknologier.

At blive i stand til at stille spørgsmål til digitale teknologier kan ses som et afgørende fundament for at kunne indgå myndigt i vores tids nøgle spørgsmål om den tiltagende digitalisering af samfundet. Instrumentelle færdigheder og sekundære dyder er ifølge Klafki (2001) essentielle og nødvendige for at kunne arbejde med nøgleproblemer. Teknologisk handleevne og computationel tankegang kan i vores optik ses som nødvendige instrumentelle færdigheder for at kunne arbejde med spørgsmålet om teknologi. Når målgruppen er lærerstuderende, må det, i vores øjne, særligt dreje sig om at danne dem til myndigt og lærerprofessionelt at kunne gå i dialog omkring spørgsmålet om digitale teknologier i skolen og i elevers hverdag. I dialogen om digitale teknologier i skolen vil det være nødvendigt at trække på almene teorier om didaktik, pædagogik, etik, jura, historie og meget andet, som de studerende også møder i læreruddannelsen. Teknologiforståelse og digital myndiggørelse ser ud til at være et blandt mange dannelsesområder, der tilsammen tilbyder lærerstuderende et fundament for at holde skole på en myndig måde i en ubestemt fremtid, der tyder på at være præget af digitale teknologier. Vi har i denne artikel været inspireret af kompetenceområdet digital myndiggørelse fra forsøgsfagligheden i folkeskolen (UVM, 2019a). Der findes naturligvis andre tilgange til, hvad det vil sige at være myndiggjort som lærer og som borger i forhold til samfundets digitalisering (se f.eks. Danholt, 2021), som vores analyse ikke forholder sig til. Samtidig forholder vores analyse sig ikke til alle delelementer fra forsøgsfagligheden, fordi denne hovedsageligt har tjent som inspiration.

Undervisere og studerende oplevede teknologiforståelse som nyt, og det kan i sig selv have skabt en effekt. Vi har ikke afprøvet teknologiforståelse med andre former for didaktik, så vi ved ikke, om f.eks. en mere receptiv tilgang ville fungere bedre eller dårligere, men analyserne peger på, at teknologiforståelse i hvert fald i nogle sammenhænge kan fungere som en eks-

perimenterende, skabende og handlingsorienteret didaktik, som kombinerer det traditionelle lærerfaglige indhold i Lærerens Grundfaglighed med teknologiforståelse. Fordi vores forsøg kun har fundet sted på to enkelte hold, og fordi det er blevet gennemført som en Research through Design-intervention, kan vi ikke konkludere generelt om undervisning i teknologiforståelse som en del af Lærerens Grundfaglighed, men vi vil hævde, at opdelingen mellem at sende de studerende på afveje i et brugerinterface som en vej til frustration over ikke at kunne gennemskue den underliggende teknologi for efterfølgende at give de studerende adgang til at få erfaringer med det underliggende programmeringsniveau på disse digitale artefakter kan ses som et strong concept for undervisning i teknologiforståelse som en del af Lærerens Grundfaglighed. Samtidig ser vi også koblingen mellem klassiske didaktiske og pædagogiske teorier og teknologiforståelse som en aktualiserende kontekst som et strong concept.

Konklusion

Denne artikel har undersøgt teknologiforståelse som et element i undervisningen i klassisk pædagogisk og didaktisk teori i faget Lærerens Grundfaglighed på Læreruddannelsen ud fra følgende spørgsmål:

Hvordan integreres teknologiforståelsesfagets kompetenceområder med klassisk Lærergrundfaglighed, således at teknologiforståelse dels bliver en grundlæggende lærerfaglighed og dels bidrager til de lærerstuderendes egen dannelse?

Vi har i artiklen undersøgt, hvordan lærerstuderende dannede synteser mellem teknologiforståelse og modulets klassiske pædagogiske og didaktiske teori. Undersøgelsens resultater diskuteres afslutningsvist i forhold til de studerendes myndighed samt Klafkis begreber om epoketypiske nøgleproblemer og kategorial dannelse. Vi har i vores undersøgelser taget udgangspunkt i faget Lærerens Grundfaglighed, der i forvejen er tungt mht. dannelsesbidrag, og undersøgt, om vi kunne tilføje en ny dannelsesdimension. Vores undersøgelse peger på, at teknologiforståelse i denne sammenhæng potentielt kan give et dannelsesbidrag ift. de digitale teknologier, som er en stor del af undervisningen og det samfund, skolen fungerer indenfor. Særligt peger undersøgelsen på, at der kan være et potentiale for, at studerende kan anvende LG's dannelseslitteratur til at forstå digitale teknologiers betydning i skolen, og omvendt, at digitale teknologier kan være eksempler



på epoketyperiske nøgleproblemer, der kan fungere som kontekst for undervisningen i dannelseslitteraturen. Endelig ser det ud til, at det potentielt kan være frugtbart med undervisning som en vekselvirkning mellem brug/oplevelser, der fører studerende på afveje, og produktion/erfaring, der fører studerende bagom teknologien, som en vej til digital myndiggørelse og dannelse.

Referencer

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing (NJ1).
- Andersson, C. (1995). *Läras för skolan eller skolas att lära – tankemodeller i lärarutbildning*. Uppsala Studies in Education, nr. 63. Doktorafhandling. Uppsala University Publications.
- Beyer, H., & Holtzblatt, K. (1998). *Contextual design: Defining customer-centered systems*. Morgan Kaufmann.
- Blikstein, P. (2008). Travels in Troy with Freire: Technology as an agent of emancipation. I: *Social Justice Education for Teachers* (s. 205-235). Brill Sense.
- Dalsgaard, P. (2009). *Designing Engaging Interactive Environments: A Pragmatist Perspective*. Aarhus University.
- Danholt, P. (2021). Technology Comprehension in a More-Than-Human World. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 10, 169-190. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i10.125722>
- Dreyøe, J., Tamborg, A.L., Lisborg, S., & Hermansen, J. (2019). Teknologiforståelse og adaptive tests i skolen: Læreres viden om og anvendelse af de nationale test. *Studier i Læreruddannelse og -profession*, 4(1), 104-124. <https://tidsskrift.dk/SLP/article/view/117982>
- Fibiger, J. (2020). *Teknologiforståelser: Filtret ind og ud af teknologiens verden*. Samfundslitteratur.
- Frayling, C. (1993). *Research in Art and Design*. Royal College of Art Research Papers series 1.
- Graf, S.T. (2018). Wolfgang Klafkis dannelsesteori. *Kvan*, 52-67.
- Hansen, T.I. (2020). Oplevelse, erfaring og erkendelse. I: *Didaktisk opslagsbog* (1. udg., s. 221-227). Hans Reitzels Forlag.
- Hjorth, M., Smith, R.C., Iversen, O.S., Loi, D., & Christensen, K.S. (2016). Educating the Reflective Educator: Design Processes and Digital Fabrication for the Classroom. I: *Fablearn '16: proceedings of the 6th annual conference on creativity and making in education* (s. 26-33). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3003397.3003401>
- Hjorth, M. (2019). *The K-12 Maker Studio: Towards Teaching and Development of Design Literacy in Educational Maker Settings*. Aarhus University. <https://doi.org/10.7146/aul.355>
- Höök, K. & Löwgren, J. (2012). Strong concepts: Intermediate-level knowledge in interaction design research. *ACM Transactions on Computer –Human Interaction*, 19(3), Article 23, 18 pages. <https://doi.org/10.1145/2362364.2362371>
- Iskov, T., & Tange, N.B. (2021). *Dannelse i pædagogisk praksis – om den praktiske nødvendighed og anvendelighed af et sensibiliserende sprog og en ikke-forudsigende didaktik*. In prep.
- Iversen, O.S., Smith, R.C., Blikstein, P., Katterfeldt, E.-S., & Read, J.C. (2016). Digital fabrication in education: Expanding the research towards design and reflective prac-

- tices. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.01.001>
- Iversen, O.S., Dindler, C., & Smith, R.C. (2019a). Computational Empowerment: Participatory Design in Education. *CoDesign*. <https://doi.org/10.1080/15710882.2020.1722173>
- Iversen, O.S., Dindler, C., & Smith, R.C. (2019b). *En Designtilgang til Teknologiforståelse*. Dafolo.
- Kanstrup, K.H., Wagner, M.L., Van Mechelen, M., Sejer Iversen, O., & Dindler, C. (2021). Scaling Digital Design Literacy in K-9 Education Through the Fellowship Program. I: *FabLearn Europe/MakeEd 2021 – An International Conference on Computing, Design and Making in Education* (s. 1-9).
- Karlsen, J.T., & Spernes, K. (2016). Kommunikation og samspil – betydning for læring. I: Svanberg, R., & Wille, H.P. (red.), *Læring på vej mod den professionelle lærer* (s. 245-272). Klim.
- Katterfeldt, E.S., Dittert, N., & Schelhowe, H. (2015). Designing digital fabrication learning environments for Bildung: Implications from ten years of physical computing workshops. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 5, 3-10. <https://doi.org/10.1016/J.IJCCI.2015.08.001>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – Nye Studier*. Klim.
- Kloster, T. (2020). *Børn skal bære deres skoletaske selv* [podcast]. KLFnets podcaster, Københavns Lærerforening. Hentet fra: <https://www.spreaker.com/user/klfnets/tungta-ske-editfinal>
- 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>
- Løgstrup, K.E. (1985/2005). Skolens formål. *Folkeskolen.dk*. Hentet fra https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videstreamingfraloeogstrupkonference/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf
- Nelson, H.G., & Stolterman, E. (2012). *The design way: Intentional change in an unpredictable world*. MIT Press.
- Philipps, M.R., & Foug, S.S. (2020). *Teknologiforståelse i et scenariedidaktisk perspektiv: indskoling, mellemtrin og udskoling* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Slot, M.F., Schrøder, V. & Hjorth, M. (2021). *Undervisere på læreruddannelser: Indfør fag om teknologiforståelse i folkeskolen*. Kronik i Altinget.dk. <https://www.altinget.dk/digital/artikel/undervisere-paa-laereruddannelser-indfoer-fag-om-teknologiforstaelse-i-folkeskolen>
- Smith, R.C., Iversen, O.S., & Hjorth, M. (2015). Design thinking for digital fabrication in education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 5, 20-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcci.2015.10.002>
- Smith, R.C., Iversen, O.S., & Veerasawmy, R. (2018). Impediments to digital fabrication in education: A study of teachers' role in digital fabrication. I: *Information and technology literacy: Concepts, methodologies, tools, and applications* (s. 301-319). IGI Global.
- UVM (2018a). *Kommissorium for den rådgivende ekspertskrivegruppe for forsøgsprogram for styrkelse af teknologiforståelse i folkeskolens obligatoriske undervisning*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/jan/180124-kommissorium-for-raadgivende-ekspertskrive-gruppe-teknologiforstaelse.pdf>
- UVM (2018b). *Læseplan for forsøgsfaget teknologiforståelse*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf18/181221-laeseplan-teknologiforstaelse.pdf>



- UVM (2019a). *Teknologiforståelse – måloversigt*. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/GSK.%20Fælles%20Mål.%20Tilgængelig.%20Teknologiforståelse.pdf>
- UVM (2019b). *Ordlister over fagbegreber i teknologiforståelse i folkeskolen*. <https://emu.dk/sites/default/files/201911/GSK.%20Teknologiforståelse.%20Ordlister.pdf>
- Van Mechelen, M., Wagner, M.L., Baykal, G.E., Charlotte Smith, R., & Iversen, O.S. (2021). Digital Design Literacy in K-9 Education: Experiences from Pioneer Teachers. I: *Interaction Design and Children* (s. 32-42). <https://doi.org/10.1145/3466725.3466730>
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competencies: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wagner, M.-L., Iversen, O.S., & Caspersen, M.E. (2020). Teknologiforståelsens rationale: På vej mod computational empowerment i den danske grundskole. *Unge Pædagoger*, 1. <https://u-p.dk/vare/2020-nr-1/>
- Zimmerman J., Forlizzi J. (2014). Research Through Design in HCI. I: Olson J., Kellogg W. (red.), *Ways of Knowing in HCI*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0378-8_8

Filosofiens kritiske, demokratiske og etiske dannelsepotentiale i skolen

Lisa Rygaard Frost Kristensen, lektor, ph.d., Professionshøjskolen UCN, læreruddannelsen, lrk@ucn.dk

Henrik Madsen, lektor, Professionshøjskolen UCN, læreruddannelsen, hnm@ucn.dk

Resumé

Denne artikel tematiserer filosofi med børn i skolen med særligt fokus på, hvilke potentialer filosofiundervisning kan have i forhold til dannelse. I den sammenhæng identificeres tre dannelsesområder, som filosofiundervisningen i særdeleshed kan understøtte, og som er til gavn på tværs af skolens fag: kritisk dannelse, demokratisk dannelse og etisk dannelse. Artiklen fungerer dels som en teoretisk indkredsning af disse dannelsepotentiale og er dels knyttet til praktiske eksemplificeringer fra filosofiundervisning i forbindelse med et aktionsforskningsforløb gennemført i den danske grundskole.

Nøgleord: filosofi med børn, filosofi i skolen, kritisk dannelse, demokratisk dannelse, etisk dannelse

Abstract

This article thematizes philosophy with children in school with special reference to the potentials which philosophy might have in terms of formation. In relation to this, we identify three specific areas of formation which philosophy may promote: critical formation, democratic formation, and ethical formation. These, we argue, are valuable across all subjects in school. This article presents a theoretical encirclement of these areas of formation and draws on empirical data from an action research project in the Danish primary school.

Keywords: philosophy for children, philosophy in school, critical formation, democratic formation, ethical formation.



Introduktion: Det filosofiske dannelsespotentialer i skolen

Selvom filosofi ikke har en selvstændig plads på skemaet i den danske folkeskole, er mange af dens indholdsområder stadig at finde i skolens fag. Filosofi kan hævdes at fungere som en tværfaglig tænkemåde, der behandler det almene i tilværelsen. Ifølge Aristoteles "påhviler det filosofien at kunne studere alle ting", hvilket netop indfanger filosofiens tværfaglige karakter (Schanz, 2014, s. 39). Da filosofien inviterer til studier af "alle ting", kan den understøtte studier på tværs af skolens fag, men den behandler samtidig også fællesmenneskelige spørgsmål, der knytter sig til menneskelivet i almindelighed. Det kunne være spørgsmål som: Hvad er det gode liv? Hvad er det gode samliv? Hvad er det gode samfund?

Kimmen til at filosofere ligger i evnen til at forholde sig nysgerrigt og undre sig. Dét at undre sig eller forundres er samtidigt også noget almenmenneskeligt. Som den tyske filosof Immanuel Kant siger: "at stille spørgsmål, som vi godt ved ikke kan besvares, er ikke en sygdom, men menneskets adelsmærke" (Schanz, 2020). Potentialer ved undringen og den filosofiske aktivitet er, at dette kan føre til fx nye erkendelser, perspektiver og horisontudvidelse samt – hvilket denne artikel centrerer sig om – kan bidrage til dannelse.

Når filosofien bringes ind i skolens undervisning, kan det se ud på mange måder. I denne artikel betones de potentialer, der kommer til syne ved den type filosofiundervisning, hvor eleverne selv aktivt filosoferer i et dialogisk klasserum. I denne filosofiske praksis, hvor der sjældent er et entydigt eller korrekt svar, er det centrale, at eleverne, i filosofisk dialog med læreren og hinanden, stiller og tænker med på *gode spørgsmål*, frem for at de giver og får *et rigtigt svar*. Men hvorfor er det overhovedet vigtigt at bruge værdifuld undervisningstid på filosofisk dialog? Ét af svarene er: fordi det kan understøtte elevernes dannelsesproces.

Siden Sokrates i antikken "hentede filosofien fra himlen ned på jorden" (Koch, 2009), har dialogen haft en fremtrædende plads i filosofien, hvorfor dialog også spiller en afgørende rolle i det filosofiske klasserum (fx Trickey & Topping, 2014; Worley, 2016). Med læreren som facilitator for den filosofiske dialog kan der i filosofiundervisningen sættes spørgsmålstejn ved elevernes grundantagelser om bl.a. viden, virkelighed og værdier og søges efter andre mulige svar samt nye og bedre argumenter. Disse undersøgende samtaler kan understøtte en kritisk bevidsthed hos eleverne, hvor der er fokus på at udfordre deres umiddelbare forståelser af fx den viden, de mener at vide sig sikre på, den virkelighed, de oplever, og de værdier, de anser som de rette. Denne

dialogiske proces, hvor læreren udfordrer eleverne og afkræver begrundelser for samt kritisk stillingtagen til sådanne grundantagelser i deres livsverden, kan både gennem form og indhold bidrage til elevernes *kritiske dannelse*.

Den filosofiske dialog som undervisningsform er endvidere velegnet til at understøtte en udvikling af elevernes *demokratiske dannelse*. I det flerstemmige klasserum er der netop fokus på at lytte til hinanden med en nysgerighed, der holder muligheden åben for, at andre faktisk kunne have ret. De filosofiske dialoger drives af autentiske spørgsmål, hvor man udviser respekt for hinandens mundtlige bidrag, mens man samtidig bestræber sig på at lokalisere de bedst mulige svar. Argumentation for egne synspunkter og udfordring af andres er derfor helt grundlæggende i de filosofiske undervisningsaktiviteter. Den genuine dialog, hvor alle elever indgår på en skikkelig måde med hver deres stemme, er netop helt central for udvikling af demokratisk dannelse.

Endelig har filosofiundervisningen potentiale til at understøtte elevernes *etiske dannelse*. Dette skyldes primært, at undervisningsindholdet eksplicit tematiserer etik og dermed danner grundlag for nye perspektiver på, hvad der er det rette og det gode, samt hvad det vil sige at være menneske i en verden, hvor vi er gensidigt forbundet med andre. Elevernes etiske horisont udvides, når de indgår i undersøgende dialog med læreren og hinanden på baggrund af bl.a. tankeeksperimenter samt fiktive scenarier, situationer og dilemmaer, der bruges som tankevækkere og afsæt for dialogen. At allokere tid til at udfordre og udforske værdiforståelse og etiske forholdemåder samt til at afprøve etisk argumentation i forhold til filosofiske dilemmaer kan udgøre et væsentligt bidrag i kultiveringen af empati og etisk dannelse.

I denne artikel argumenteres der for, at filosofiundervisning i skolen, der formmæssigt baserer sig på filosofisk dialog, og som indholdsmæssigt centrerer sig om viden, virkelighed og værdier, kan have et særligt dannelsespotentiale i forhold til elevernes *kritiske, demokratiske og etiske dannelse*. Endvidere argumenteres der for et tværgående perspektiv i disse dannelsesdimensioner, og endelig pointeres det, at kultiveringen af disse kan være til gavn på tværs af skolens fag og for elevernes livsduelighed generelt.

Empirisk og metodisk afsæt

Denne artikels bidrag skal ses som en teoretisk indkredsning af filosofiens dannelsespotentiale i skolen, hvilket udmønter sig i tre danneskategorier: kritisk, demokratisk og etisk dannelse. Indkredsningen af disse dan-



nelsespotentialer er opstået på baggrund af erfaringer fra og refleksion over et toårigt aktionsforskningsforløb, der har været inddelt i to projektemaer: "Filosofisk fantasi med børn" og "Filosofi med børn i et inklusionsperspektiv" gennemført i hhv. 2020 og 2021. I aktionsforskningsforløbet har vi tilrettelagt, gennemført, evalueret og videreudviklet filosofiundervisning i skolen. Vi har gennemført 36 lektioner fordelt på to grundskoler i 5.-7. klassetrin og har selv udarbejdet undervisningsmaterialet og undervisningsdesignet samt stået for undervisningen af eleverne. Klassens lærere har deltaget i undervisningen og har ageret medforskere i genereringen og bearbejdningen af empiri i tilknytning til denne undervisning.

Artiklens hovedfokus er som nævnt en teoretisk indkredsning af filosofiundervisningens dannelsespotentialer. I den sammenhæng bør det ekspliciteres, at dannelsespotentialer knytter sig til de *dannelsesidealer*, som vi har arbejdet efter i den pågældende filosofiundervisning, snarere end konkrete målinger af elevernes dannelsesudbytte. Pointen, at filosofiske dialoger har potentiale til at kultivere kritisk tænkning, etisk refleksion og demokratisk deltagelse, understøttes dog i artiklen med inddragelse af praksiseksempler fra aktionsforskningsforløbet i skolen. Mere specifikt omfatter dette redegørelser for didaktiske designs, dialogsekvenser fra filosofiundervisningen samt citater fra interviews med elever og lærere.

Filosofiundervisningens indhold og form

Filosofiundervisningen kan betragtes som aktionsforskningsforløbet kerne, og i forhold til artiklens budskab, at filosofiundervisning har dannelsespotentialer, præsenteres nu centrale pointer i forhold til undervisningens indhold og form.

Indholdsmæssigt har undervisningen i skolen centreret sig om viden, virkelighed og værdier, der kan betragtes som filosofiens kerneområder (Pahuus 2013, s. 31). Bag disse betegnelser gemmer der sig filosofiske discipliner som erkendelsesteori og videnskabsteori (viden), metafysik (virkelighed) samt livsfilosofi, etik og politisk filosofi / samfundsfilosofi (værdier) (Pahuus 2013, s. 31). I vores undervisningsmateriale har disse områder været tematisk opdelt i en *introduktion til filosofisk tænkning*, hvor vi har adresseret viden og virkelighed, samt en undersøgelse af temaer inden for *det gode liv*, *det gode samliv* og *det gode samfund*, hvor vi har beskæftiget os med værdier.

Introduktionen til filosofisk tænkning har først og fremmest bestået i at indgå i dialog med eleverne om, hvad de har undret sig over, samt en fælles

udforskning af primært erkendelsesteoretiske og metafysiske spørgsmål dels stillet af os og dels af eleverne selv.

Tematiseringen af *det gode liv* har bl.a. bestået i udforskningen af værdimæssige spørgsmål såsom: Hvad er lykke? Hvad er meningen med livet? Her har vi gjort brug af forskellige øvelser, historier, film og tankeeksperimenter.

Under temaet *det gode samliv* har vi fokuseret på værdier, etik og normer gennem øvelser, dilemmaer og tekster omhandlende venskab, ansvar, frihed og etisk prioritering og argumentation ift. det rette og det gode.

Endelig har vi fokuseret på at få eleverne til at forholde sig til opbygningen af *det gode samfund*, med særligt fokus på, hvad der konstituerer det gode samfund og hvorfor.

Formmæssigt har undervisningen været båret af filosofiske dialoger i plenum og Cooperative Learning-strukturer (Kagan & Stenlev, 2011) både parvis og i teams. Her har eleverne stiftet bekendtskab med og diskuteret metafysiske, epistemologiske, livsfilosofiske, etiske og samfundsfilosofiske spørgsmål i tilknytning til det førnævnte indhold. Ud over deltagelse i dialogerne har eleverne også arbejdet individuelt med at udtrykke et selvvalgt filosofisk spørgsmål på æstetisk/kreativ vis ved hjælp af legoklodser, modellervoks, tegninger eller historier. Formmæssigt har eleverne altså både arbejdet med at udtrykke sig æstetisk, enstemmigt, dialogisk og flerstemmigt.

Den filosofiske dialogs potentialer og teoretisk afsæt for dialogen

International forskning peger på, at børn gennem filosofi får styrket deres færdigheder på en lang række områder (Worley, 2019a), både dannelsesmæssigt og uddannelsesmæssigt. Fx hævdes det, at filosofi kan gøre børn mere tænksomme, betænksomme og reflekterede (SAPERRE, 2021), at deres logiske tænkning styrkes (Lipman, 1982), at de bliver bedre til matematik og læsning (Gorard et al., 2015), at deres verbale kognitive evner samt socio-emotionelle læring styrkes (Topping & Trickey, 2007; Topping & Trickey, 2014), og at de får mere selvtillid (Sasseville, 1994; Gorard et al., 2015). Et sådant udbytte kan opnås gennem filosofiske aktiviteter, hvor det ikke er studierne af filosofisk viden og filosofihistorie, der er i centrum, men selve dét, at børnene selv aktivt filosoferer i et dialogisk klasserum (Worley, 2016). I tillæg til disse gevinster, der allerede er påpeget i forskningen, er vores bidrag en



indkredsning af filosofiens dannelsespotentialer i relation til dialogisk filosofiunderundervisning.

Det teoretiske afsæt for den filosofiske dialog, vi praktiserer, er tredelt. Først og fremmest baseres undervisningen på lærerstyrede *sokratiske dialoger* (Larsen, 2013), hvor vi i fællesskab med eleverne fx arbejder os frem til en dybere og mere universel forståelse af et begreb.

I faciliteringen af filosofisk dialog lærer vi os også op ad Olga Dysthes udlægning af dialogisk undervisning, der betoner *autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning* for at facilitere flerstemmighed i klasserummet (Dysthe 1997, s. 226-228). Det betyder, at vi, som lærere og facilitatorer af filosofisk dialog, forfølger og lytter til det spontane, der dukker op i undervisningen, samt optager og værdsætter elevernes unikke bidrag i klassesamtalen.

I arbejdet med filosofiske og autentiske spørgsmål i undervisningen har vi endvidere gjort brug af Peter Worleys særlige spørgeteknik, der kaldes "question X"-metoden (Worley, 2015; Worley, 2019a; Worley, E., & Worley, P., 2019). Kort fortalt består denne i, at man stiller eleverne et lukket spørgsmål, der afkræver en stillingtagen, hvorefter man åbner op for dialogen via opfølgende spørgsmål til det givne svar.

Metodiske overvejelser i forhold til data og aktionsforskning

Datagrundlaget i aktionsforskningsforløbet udgøres af undervisningsmaterialer, deltagerobservation, lyd- og videooptagelser, elevprodukter samt interviews med lærere og elever. Det empiriske materiale er genereret af og indsamlet af os som forskerne i samspil med feltet og fremstår således som en syntese af deltagernes lokale praksisviden og forskernes mere generaliserede teoretiske viden (Pjengaard, 2020, s. 225). Gennem aktionsforskningsforløbets processuelle læringscirkler, hvor vi som forskere sammen med lærerne evaluerer og redidaktiserer undervisningen både formativt og summativt, integreres deltagernes forskellige vidensformer. Lærere og elevers lokale aktionslæring og vores almengjorte aktionsforskningsviden bliver dermed hinandens forudsætninger i det, som ifølge Pjengaard (2020, s. 226) potentielt kan føre til en praktisk og teoretisk udvikling af professionen.

Den metodiske ramme for datagenereringen er kvalitativ. Herunder har de observationer, der er foretaget af såvel deltagende lærere og af os som de undervisende forskere, spillet en central rolle. Både den nære og skjulte samt

den mere distancerede og åbne deltagende observation, som vi tilsammen praktiserede, var naturligvis hverken objektiv eller fuldstændig. Som observatører var vi på fænomenologisk vis intentionelt rettede mod projekternes fokusområder samt, i hermeneutisk forstand, fortolkende i såvel vore sansesmæssige observationer som i registreringer af disse (Germeten & Bakke, 2014).

I bestræbelserne på at udvide og fastholde observationsdata har vi ligeledes gjort brug af lyd- og videooptagelser. Billed- og lydmaterialerne har blandt andet den fordel, at de kvantitativt afslører, hvem der deltager mundtligt, i hvilket omfang og med hvilken filosofisk kvalitet. De viser, hvordan eleverne optager hinandens svar i dialogen, og om de udviser tegn på kritisk tænkning, etisk forståelse og demokratisk kompetence. Muligheden for genafspilninger afslørede såkaldte *triggere*, der gav nye perspektiver og kategorier til empirien (Bjørndal, 2014, s. 179). Observationsmetoderne gav altså mulighed for en validerende forskningstriangulering, hvor vi sammen analyserede optagelserne (Bjørndal, 2014, s. 177), hvilket bidrog med nye ideer til aktionsforskningsprocessens læringscirkler.

Til at komplementere observationsdataene har vi vurderet kvaliteten i elevernes selvstændige produkter gennem individuelle fremlæggelser på klassen. Dette har givet indsigt i elevernes arbejdsprocesser og udtryksformer i forhold til at filosofere over deres egne spørgsmål. Dertil kommer gruppeinterviews, hvor eleverne fik mulighed for at fortælle om deres oplevelser af undervisningen bl.a. i forhold til: deltagelse i dialogerne, at blive lyttet til, at kunne bidrage, at lære noget, at undre sig og at være frustreret.

Endelig er der foretaget semistrukturerede interviews med de deltagende lærere. Dette har været en vigtig kilde til viden, da deres forhåndskendskab til eleverne muliggjorde en sammenligning mellem det gængse undervisningsbillede og de filosofiske dialogers indvirkning på bl.a. elevernes aktive deltagelse og bidrag.

I forhold til dataanalysen er der, med udgangspunkt i en hermeneutisk videnskabsteoretisk forståelse, foretaget kodninger af materialet (Dahler-Larsen, 2003; Kvale & Brinkmann, 2015; Gadamer, 2007). Disse kodninger må betragtes som indholdsmæssige fortolkninger af de tre dannelseskategorier, som artiklen præsenterer. Endelig er de kodede udsagn meningskondenseret, hvorefter de, i kombination med udvalgte citater fra praksisforløbet og interviews, udgør det empiriske grundlag for denne artikel.

I det følgende udfoldes *kritisk dannelse*, *demokratisk dannelse* og *etisk dannelse*, som er de tre dannelsespotentialer, filosofiundervisningen i særlig grad kan understøtte.

Filosofiens bidrag til elevens *kritiske dannelse*

Sokrates' gudgivne livsmission var at være den irriterende hestebremse, der konstant stak til de slumrende athenske borgere, som han sammenlignede med en stor doven hest (Platon, 2009). Med andre ord så han det som sin opgave at få sine medborgere til ikke bare at tænke, men til at tænke godt. Sokrates var kompromisløs i sin dannelsesopgave, også selvom hans kritik af systemet endte med at koste ham livet, idet han modtog en demokratisk afsagt dødsdom for blandt andet at fordærve ungdommen. Forhåbentlig er det mere sikkert for lærerne at føre det kritiske og sokratiske dannelsesprojekt videre i en folkeskole præget af åndsfrihed og demokrati.

I det følgende vil vi indkredse, hvilket potentiale filosofiundervisningen kan have i forhold til det, vi betegner *kritisk dannelse*.

Er verden skabt, eller har den altid været der? Kan man bade i den samme flod to gange? Kan noget opstå af intet? Hvis en gren knækker ude i skoven, og ingen hører det, er der så en lyd?

Når vi introducerer filosofi i skolen, møder eleverne blandt andet disse spørgsmål. Til den førsokratiske filosof Heraklits berømte spørgsmål: "Kan man bade i den samme flod to gange?" (Worley, 2019b) er det oplagte svar, at det kan man naturligvis godt. Ved nærmere eftertanke forholder det sig måske ikke helt så enkelt. For en flod er jo netop kendetegnet ved at være i bevægelse, fordi vandet hele tiden strømmer. Selvom floden hedder det samme, er det nok ikke *det samme* vand, man bader i, anden gang man træder ned i floden. Og måske er det ikke bare floden, men også mennesket selv, der er forandret. Pointen med at stille sådanne filosofiske spørgsmål i klasserummet er, at eleverne får mulighed for aktivt at tænke med på noget, der udfordrer deres umiddelbare livsverdensforståelse. Følgende dialogsekvens fra undervisningen i en 5.-klasse illustrerer denne pointe:

Lærer: *Er der en lyd, hvis en gren knækker, men ingen hører det?*

Elev 1: *Jeg vil sige ja.*

Lærer: *Hvorfor?*

Elev 1: *Fordi grene... når de knækker, så siger de jo en lyd.*

Lærer: *[...] Men bare fordi noget altid har været på en bestemt måde, er det så også sikkert, at det vil være sådan i fremtiden?*

Elev 1: *Nej, men jeg tror stadigvæk på det [...]*

- Elev 2:** *Bare fordi vi ikke kan høre det, er der stadigvæk en lyd [...]. Fx hvis det var, jeg knækkede en nu, så ville der være en lyd, også selvom I andre ikke kunne høre det [...]. Men hvis det er, at jeg så [...] var væk, og den knækkede, så ville der stadig være en lyd, men jeg ville bare heller ikke kunne høre den – og så var der ingen, der kunne høre det.*
- Lærer:** *Jeg tror godt, du kunne have ret, men hvordan kan vi nogensinde vide det? Hvis vi ikke er der, så kan vi jo ikke vide det? [...]*
- Lærer:** *Hvis jeg nu dør, så er jeg der jo ikke til at se jer og til at mærke jer, til at sanse jer. Betyder det så, at I holder op med at eksistere?*
- Elev 3:** *For dig. [...]*
- Elev 4:** *Det ved du jo faktisk ikke, for du har ikke prøvet at være død.*
(Dialogudsnit fra undervisning d. 07.09.20)

Dette udsnit fra en klassedialog illustrerer for det første, hvordan vi operationaliserer question X-teknikken i undervisningen i faciliteringen af den filosofiske dialog (Worley, 2015; Worley, 2019a; Worley, E., & Worley, P., 2019). Denne går ud på, at eleverne initialt stilles et filosofisk spørgsmål, der er formuleret som et lukket ja-nej spørgsmål: Er der en lyd, hvis en gren knækker, men ingen hører det? I dialogen ses det, at elev 1 til dette spørgsmål svarer: "ja", hvorefter læreren spørger: "hvorfor?", og herved åbner dialogen op. Dette fører til en dialogsekvens, hvor også flere elever melder sig på banen. I question X-teknikken afkræves eleverne altså initialt en stillingtagen via en lukket spørgsmålsstruktur, hvorefter der åbnes op for videre udforskning, hvor eleverne begrundes, eksemplificerer og uddyber deres svar.

Den begrebslige åbenhed i det filosofiske spørgsmål understøtter – til trods for den grammatiske lukkethed til at begynde med – samtidig Dysthes idé om at bruge autentiske spørgsmål som afsæt for flerstemmighed i klasserummet (Dysthe, 1997). Flere elever melder sig, og læreren værdsætter og optager elevernes udsagn i dialogen.

Eksemplet viser også, hvordan dialogen indholdsmæssigt bygges op og, på kort tid, bevæger sig fra et konkret spørgsmål om lyden fra en gren, der knækker, til at omhandle spørgsmål om sikker viden samt vores sansning og erkendelse af verden. Pointen er, at læreren med den sokratiske ironi, der også er i spil her, anlægger et kritisk blik på en række fænomener, som ele-



verne umiddelbart tager for givet. Fx at en gren, der knækker, altid vil sige en lyd, uagtet om der er et menneske til at sanse det.

I tråd med dette påstod samme klasse ligeledes enstemmigt, at de godt vidste, hvad en flaske var. Da de så blev bedt om en almen definition, måtte de dog erkende, at de alene kunne komme med konkrete eksempler på flaskers stof, form og anvendelse, men ingen holdbar universel beskrivelse. Dette illustreres i følgende dialogsekvens:

Lærer: *Er vi enige om, at I allesammen godt ved, hvad en flaske er?*

Elever i kor: *Ja.*

Lærer: *Okay, jamen så prøv lige at fortælle mig, hvad det er. Fortæl mig hvad en flaske er.*

Elev 1: *Det er noget, der kan være ting i, noget, man kan drikke af.*

Lærer: *Ja, men kan der ikke også være ting i den her (peger på en kop), og kan man ikke også drikke af den? [...]*

Elev 1: *Jo, men det er ikke en flaske.*

Lærer: *Hvad er det [en flaske] så? [...]*

Elev 2: *En flaske er en bøtte med låg.*

Lærer: *Jeg har lige købt nogle rosiner. De var i en bøtte med låg. Er det en flaske? [...]*

Elev 2: *Nej, det er ikke en flaske.*

Elev 3: *En flaske kan være lavet ud af glas.*

Lærer: *Ja, det kan den godt, men kan et vindue ikke også det. Er det så en flaske?*

Elev 3: *Nej.*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 07.09.20)

I en sokratisk dialog som denne er ærindet at overskride subjektive forståelser for at lede efter det almene, og der søges efter mulige definitioner gennem fælles filosofisk refleksion over de svar, der fremsættes (M.H. Larsen, 2013, s. 18). På den måde igangsættes der altså en proces, hvor eleverne tvinges til at være kritisk undersøgende i forhold til deres umiddelbare svar og om nødvendigt udbedre og begrunde et nyt standpunkt.

Den franske filosof Descartes opfordrer os til "at tvivle om alt og tro på meget" (Thielst, 2006). Netop tvivlen gør os skeptiske overfor normaliteten og bliver derfor en central del af at filosofere og udøve kritisk tænkning. Dagen efter flaskeøvelsen kommenterede en af eleverne i opsamlingen af undervisningen fra dagen før: "Den der flaske der, den psykede mig fuld-

stændigt" (elevudsagn, d. 08.09.20), hvilket er et tegn på, at eleven netop har oplevet det som en kognitiv rystelse at blive bragt i tvivl om hendes forståelse af en simpel hverdagsgenstand. En anden elev havde i mellemtiden nået at prøve øvelsen med flasken på sine forældre og fortalte klassen, at hun blev ved med at stille spørgsmål, der udfordrede forældrene. Hun påpegede endvidere, at hun kunne mærke, at "det blev de irriteret over" (elevudsagn, d. 08.09.20). Hun havde altså allerede selv operationaliseret Sokrates' hestebremsemetode og selv påtaget rollen med at stille kritiske spørgsmål til noget, vi typisk tager for givet.

Ved at tænke med på de store filosofers spørgsmål, som der typisk ikke er endegyldige, men blot mulige svar på, kan eleverne opnå en erkendelse af, at tingene måske ikke altid er som først antaget. Denne rystelse af elevernes umiddelbare livsverdensforståelse kan opleves som det, den franske eksistentialist Albert Camus (1967, s. 22) kalder for et *svimle styrt*. Når filosofien udfordrer eksisterende skematiske forståelser, og disse derfor må genbehandles og revurderes, kan dette bidrage til en akkomodativ eller måske endda en transformativ læringsproces (Illeris, 2013). I relation til dette viser følgende klassedialog, der centrerer sig om, hvor verden kommer fra, hvordan eleverne udfordres kognitivt:

Lærer: *Er verden skabt, eller har den altid været der?*

Elev 1: *Den har altid været der.*

Lærer: *Ja, hvorfor?*

Elev 1: *Fordi der skal jo have været noget der på et eller andet tidspunkt [...]*

Lærer: *... men så kommer problemet med, hvordan noget altid kan have været der, fordi vi ved jo, at alting skal skabes på et eller andet tidspunkt.*

Elev 2: *Jorden er skabt. Universet har altid været der.*

Lærer: *Ja, og hvordan kan universet så altid have været der?*

Elev 2: *Jamen, universet består af atomer og sådan noget.*

Lærer: *Men hvor kommer de fra? Hvordan kan de altid have været der?*

Elev 3: *Hvordan kan de ikke altid have været der?*

Elev 4: *Jeg tror, jeg får stress over det her!*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 03.12.20)



Eleverne er optaget af at tænke med og prøver at begrunde deres svar, men de bliver konstant udfordret af læreren, som stiller kritiske spørgsmål, der inviterer til begrundelse for deres umiddelbare antagelse, at verden altid har været der. De fanger dog problematikken med, at det er svært at argumentere for, at verden skulle være opstået ud af intet. Samtalen afsluttes med, at elev 3 stiller et retorisk modspørgsmål for at undgå begrundelse, hvorefter elev 4 sukker og giver udtryk for sin frustration. Tilsyneladende kommer filosofien ind under huden på eleverne og udfordrer dem kognitivt. Dette illustreres ligeledes, da et par elever efter vores filosofiske introduktion gik til pause med følgende udbrud: "Min hjerne gør helt ondt" og "Det der, det var godt nok helt psykisk" (elevudsagn, d. 03.03.20). Netop denne mentale rystelse, hævder vi, kan være vigtige trædesten i udviklingen af deres kritiske dannelse.

Når vi taler om kritisk dannelse, bør det ekspliciteres, at vi, i lighed med den tyske filosof Immanuel Kant, forstår ordet *kritik* som en grundig undersøgelse, analyse og bedømmelse af et fænomen snarere end som en grundlovssikret ret til i ytringsfrihedens navn at rette en sønderlemmende kritik mod alt og alle (Ritter, 1976). Selvfølgelig spiller det kritiske en betydelig rolle i forhold til frigørelse fra undertvingende magter, men i den kritiske dannelse er den negative og destruktive kritik ikke vigtigere end den positive og affirmative vurdering af sagen. Med andre ord lærer eleverne gennem de filosofiske dialoger at undersøge problemstillinger med henblik på at opnå en indsigt, hvorfra de både kan tillade sig at kritisere det uhensigtsmæssige og bekræfte det velbegrundede. Der eksisterer således et dialektisk forhold mellem dannelse og kritisk stillingtagen. For at være dannet skal du være kritisk indstillet, ligesom en saglig og legitim kritik forudsætter dannelse. For at være dannet skal du kunne være kritisk og vice versa. Det er derfor åbenlyst, at den dannede må kunne bruge sin dømmekraft til at stille kritiske spørgsmål til en given sag.

Kritisk dannelse gennem arbejdet med filosofiske spørgsmål

I undervisningen opfordres eleverne ikke alene til at tænke med på store filosofers spørgsmål, men også til selvstændigt at formulere deres egne. Eksempler på elevernes formuleringer af filosofiske spørgsmål er: "Findes der aliens?", "Er vi alle robotter?" eller den lidt mere kreative: "Hvad nu, hvis vi var parasitter på en parasit. Altså hvis jorden er en parasit, som er

en parasit i rummet, og rummet er en parasit på noget andet?" (elevudsagn, 07.09.20). Disse spørgsmål fra en 5.-klasse er tydeligvis fantasifulde former for undren. Men hvorfor egentlig bruge kostbar undervisningstid på at lade eleverne stille og tænke over filosofiske spørgsmål og mulige svar? Hvordan kan dette være værdifuldt i forhold til kritisk dannelse?

Først og fremmest viser elevernes spørgsmål, at de undrer sig over tilværelsen. Allerede Platon betonedede, at filosofisk tænkning starter med en undren. "Dette er nemlig netop det, der vederfares en Filosof, at forundres; der er ikke nogen anden Begyndelse på Filosofien end just denne ..." (Platon, 1918, s. 42). At undre sig er altså en væsentlig dimension i den filosofiske aktivitet og kan hævdes at være første skridt i menneskets evne til at forholde sig kritisk undersøgende (Nabe-Nielsen, 2019; Kristensen, 2013, s. 148). Den danske filosof Mogens Pahuus pointerer netop: "Kernen i filosofisk aktivitet er den kritiske undersøgelse af grundlaget for vore antagelser om virkelighed, viden og værdier" (Pahuus, 2013, s. 31). Netop den kritiske undersøgelse af virkelighed, viden og værdier, der kan siges at svare til metafysik (virkelighed), epistemologi & videnskabsteori (viden) samt livsfilosofi, etik & politisk filosofi (værdier) spiller en central rolle i det filosofiske klasserum. Eleverne forholder sig ikke alene til disse tre områder gennem de undervisningsaktiviteter, vi arbejder med. De udviser også en umiddelbar filosofisk undren i forhold til de tre områder i deres egne filosofiske spørgsmål. Når eleverne stiller spørgsmål som: "Findes der aliens?" eller "Er der et liv efter døden?", så er der tale om en filosofisk aktivitet, hvor de forholder sig kritisk og undersøgende til metafysiske grundantagelser om, at *der ikke findes aliens*, eller *der ikke er et liv efter døden*. Tilsvarende forholder eleverne sig nysgerrigt i forhold til viden og erkendelse, når de stiller spørgsmål som: "Hvordan er det at være et dyr" og "Kan det, hun ser som blå, være rødt for mig?" (elevudsagn, 03.03.20). Her kommer de i berøring med forholdet mellem subjekt og objekt, mellem tingen-for-mig og tingen-i-sig-selv (Kant, 2002), der er et af epistemologiens vigtige omdrejningspunkter, fordi det handler om erkendelsens betingelser og grænser. Endelig udviser eleverne en etisk undren, når de forholder sig undersøgende og argumenterende til, hvornår noget er mord (undervisning d. 13.09.21), eller stiller spørgsmål som: "Hvorfor er venskab vigtigt?", "Hvad er kærlighed?" og "Hvad er vigtigst i et samfund?" (undervisning d. 10.09.20).

Den dialogiske filosofiundervisning giver rum til at fokusere på, nuancere og kultivere den undren, som eleverne har med sig eller oplever i mødet med filosofien. Dette sker, når spørgsmålene undersøges i fællesskab i klas-



sen, og eleverne afsøger mulige svar med læreren som facilitator. Dialogen rummer dermed et særligt dannelsespotential, fordi eleverne eksplicit trænes i kritisk at vurdere, om egne og andres udsagn er holdbare.

Der er også eksempler på, at eleverne selv overtager og operationaliserer den kritiske tænkning. I en undervisningssituation, hvor klassen netop havde talt om, hvad vi egentlig kan vide med sikkerhed, afbryder en elev kækt lærerens oplæg om den første filosof, Thales, med kommentaren: "Hvordan kan du vide, det er den første? Hvordan kan du vide det med sikkerhed?" (elevudsagn d. 03.03.20). Eleven viser her tegn på, at han har fanget en grundsten i den filosofiske tænkemåde, nemlig at man udfordrer udsagn og antagelser. Denne filosofiske "form", hvor intet tages for givet, og alt kan undersøges kritisk, fanger eleverne hurtigt i klasserummet. Det handler dog ikke blot om at stille gode, undrende eller kritiske spørgsmål, men også om at kunne begrunde og argumentere for egne mulige svar, udfordre andres svar samt at kunne indgå i dialog med andre. Dette leder til indkredsningen af *demokratisk dannelse*, som ligeledes kan understøttes gennem filosofiundervisning.

Filosofiens bidrag til elevens *demokratiske dannelse*

Filosoffen K.E. Løgstrup pointerede i sin tale om skolens formål, at selvom *demokratisk dannelse* nok er en vigtig *opgave* i folkeskolen, kan det aldrig udgøre selve *formålet* (Løgstrup, 1981). Det skyldes, at demokratiet hviler på nogle forudsætninger, som det ikke selv kan garantere. Ophæves demokratiet til selve formålet for skolen, mener Løgstrup for det første, at opgaven gøres for let, fordi man overser de reelle vanskeligheder ved at holde skole (Henningsen, 2002, s. 143). For det andet camoufleres det, at demokrati ikke er en livsanskuelse, men blot en skikkelig måde at være uenige på. For det tredje frygter han, at det vil føre til en instrumentalisering af sproget, som vil forvandle den demokratiske dialog til retorik, demagogi og forhandling. Formålet må derfor i bredere forstand være dannelse eller – med Løgstrups ord – *tilværelsesoplysning* (Løgstrup, 1981). Hvis ikke demokratiet skal degenerere, må det altså hvile på en almen dannelse eller den tilværelsesoplysning, der hos Løgstrup omfatter både stort og småt i forhold til menneskets grundvilkår. Han advarer med kritisk røst mod den forblindelse, at når blot tingene er demokratiske, så er alting godt. Samtidig fremhæver han demokratiet som en civiliseret vej til at blive klogere på ting i fællesskab. Løgstrup giver således belæg for den filosofiske dialog i undervisningen ved

at fremhæve, at der er tale om en skikkelig måde at undersøge verden på i fællesskab, men uden at helliggøre undervisningsformen og tro, at den er et universelt didaktisk svar på alt.

Løgstrup siger altså noget om, hvor vanskeligt det kan være at holde skole. Det er en stor opgave at leve op til formålsparagraffens hensigt om "at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Folkeskoleloven, 2021). Dog peger forskningsresultater på, at filosofiske samtaler i klasseværelset blandt andet "øger elevernes tro på egne evner", "forbedrer deres lytteevne" og ikke mindst "giver dem mod og lyst til at tale i det offentlige rum" (Groth & Kallesøe, 2017). Dermed kan filosofi i klasserummet altså være med til at understøtte skolens demokratiske opgave.

Når filosofiundervisningen udmønter sig i åbne dialoger i klasserummet, forventer læreren ikke endegyldige svar, fordi der netop typisk ikke vil være endegyldige svar på de filosofiske spørgsmål, der undersøges. Det betyder, at der er et tungtvejende fokus på at kunne *argumentere* for *mulige svar*. Dermed foregår der en udtalt demokratisk proces i klasserummet i afsøgningen af svar og filosofiske sammenhænge. Den filosofiske samtale opererer netop ikke med de fastlåste kriterier for rigtigt og forkert, der har favoriseret de ressourcestærke "skolekloge" elever (Groth & Kallesøe, 2017). Den åbne filosofiske dialog, der i filosofiundervisningen drives af filosofiske, autentiske spørgsmål, er netop velegnet til at understøtte Dysthes tanke om det flerstemmige klasserum, da alle mundtlige input er værdifulde (Dysthe 1997). De filosofiske spørgsmål kan alle typisk tænke med på, og præmissen er, at der ikke er et facit. Da en gruppe elever i et interview spørges til, om det er lettere at sige noget i undervisningen med tanke på denne præmis, siger en elev: "Ja, fordi der er jo ikke et rigtigt svar, så du kan jo ikke rigtigt sige noget forkert" (elevudsagn, 13.09.21). Den åbne filosofiske dialog synes altså at kunne motivere til deltagelse, fordi det ikke handler om at give et *bestemt svar*, men blot om at bidrage med *mulige svar*, som undersøges nærmere i den flerstemmige dialog. I den sammenhæng er det essentielt, at det enkelte bidrag lyttes til, værdsættes og optages i dialogen.

I et fokusgruppeinterview bliver eleverne spurgt til, om de oplevede, at læreren og de andre elever lyttede til dem i filosofiundervisningen, hvortil de svarede:

Elev 1: *Ja. De [lærerne] stillede i hvert fald spørgsmål ind til os. Det synes jeg, det var fedt.*

Elev 2: ... vi kunne få et andet perspektiv.

Elev 3: ... også fordi vi fik lov til at diskutere lidt – altså ikke kun med læreren, men også med andre.

(Elevudsagn fra interview d. 13.09.21)

Eleverne peger altså på en positiv oplevelse af, at deres stemme anerkendes som værdifuld, at de bruger deres stemme både i forhold til læreren og andre elever, samt at de lærer noget af flerstemmigheden i klasserummet og får nye perspektiver. De demokratiske processer er netop i spil, når elever og lærer undersøger mulige svar på filosofiske spørgsmål samt lytter til hinanden med en åbenhed, hvor man udviser respekt for og værdsætter hinandens mundtlige bidrag. Denne kultivering af en demokratisk klassekultur med fokus på, at alle har en værdifuld stemme, hævder vi ligeledes kan bidrage til, at den enkelte føler sig inkluderet i klasserummet og føler sig set, hørt og anerkendt som en del af klassefællesskabet. Dette kan ideelt set understøtte, at klassen som helhed bliver demokratisk dannet.

Den flerstemmige, åbne og samskabende klassedialog står i modsætning til den almindelige opfattelse af klassedialog, hvor læreren *initierer*, eleverne *responderer*, inden læreren igen *evaluerer* i forhold til sin egen planlagte dagsorden. IRE-formen er, ifølge Per Fibæk Laursen, ikke udtryk for ægte dialog, da de autentiske spørgsmål er fraværende, og åbenheden for forskellige perspektiver er begrænset (Laursen, 2020). Den flerstemmige, filosofiske dialog, hvor der ikke er ét rigtigt svar, synes at være uvant for eleverne. I et fokusgruppeinterview kommenterer eleverne netop på undervisningsvilkåret, at der ikke er ét rigtigt svar:

Elev 1: Jeg synes, det er sjovt. Du kan jo diskutere en evighed om det, fordi der er jo ikke et svar.

Elev 2: Jeg bliver bare helt i tvivl og [ved] ikke, hvad jeg skal sige til det [...]. Jeg bliver helt forvirret.

Elev 3: Det er jo fedt.

Elev 4: Det er irriterende.

Elev 5: Jeg bliver sådan lidt: Hvad er så rigtigt?

(Elevudsagn fra interview d. 13.09.21)

Der kan altså både opstå en utryghed ved, at læreren ikke har monopol på sandheden, men der kan også være en glæde og spænding ved, at facit ikke gives. I samme interview spørges eleverne til, hvad de tror de lærer af, at der

ikke gives et endeligt svar, hvortil en elev svarer: "At man skal tænke videre på det, fx når man kommer hjem. At det er en tanke, der bliver ved med at være der" (elevudsagn d. 13.09.21). Dette antyder, at eleven har fået blik for, at der er nogle spørgsmål, man kan blive ved med at undres over, granske og finde mulige svar på. Dette kan naturligvis både være frustrerende, men det kan også være en vedblivende udfordring at lede efter overbevisende argumenter og se sagen fra nye sider. Til et åbent spørgsmål om, hvad de har lært i filosofiundervisningen, svarer nogle elever følgende:

Elev 1: *En hel masse... Jeg har lært at diskutere meget.*

Elev 2: *Vi har lært, hvordan andres holdninger er.*

Elev 3: *Jeg har lært, at nogle spørgsmål er der ikke et rigtigt svar [på]
(Elevudsagn fra interview d. 13.09.21)*

Eleverne hæfter sig her ved selve den diskuterende praksis, og udsagnene peger på, at eleverne oplever et specifikt læringsudbytte i forhold til selve diskussionen, dét at få indsigt i andres holdninger samt dét at engagere sig i en debat, hvor målet ikke er at finde ét rigtigt svar, men snarere gode argumenter. Selve det at øve sig på argumentationen, at spejle sig i lærerens kritik af manglende hjemmel samt den måde, man lytter og optager hinandens bidrag på (på en skikkelig måde), kan netop understøtte udviklingen af demokratisk dannelse – hvilket også kan være eleverne til gavn i debatter og diskussioner i andre skolesammenhænge og uden for skolen.

Vores indkredsning af demokratisk dannelse kan ligeledes ses i sammenhæng med Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegreb, der lægger vægt på elevernes udvikling af *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Klafki, 2011). Ifølge Klafki bør mennesket gennem opdragelse og uddannelse udvikle en evne til at kunne udtrykke personlige holdninger, deltage i kollektive processer/beslutninger og samtidig tildele andre samme muligheder. Demokratisk dannelse indeholder netop både et element af tilpasning og emancipation. Individet må både kunne træde ind i et demokratisk fællesskab og samtidig forholde sig indsigtfuldt og kritisk til de etablerede normer. Denne form for demokratisk dannelse kan netop kultiveres i det filosofiske klasserum, hvor eleverne opfordres til at udtrykke egne holdninger og udøve selvbestemmelse, til at forholde sig aktivt til deres klassekammeraters udsagn og være medbestemmende i klassekollektivet og endelig til at udvise solidaritet undervejs i disse processer ved at anerkende og respektere andres bidrag.



Som eksempel på, hvordan man kan understøtte udviklingen af demokratisk dannelse, introducerede vi en samarbejdsøvelse i undervisningen (d. 10.09.20), hvor eleverne skulle udvælge de vigtigste kriterier for, hvad der skaber et godt samfund. Eleverne får her at vide, at de bliver sejlet ud på en øde ø, hvor de efter demokratiske principper skal etablere det bedst mulige samfund. De bliver inddelt i grupper og får udleveret en stor stak kort med ord som *demokrati, uddannelse, rent miljø, skole, køretøjer, mobiltelefoner og politi*. Efterfølgende skal de igennem en række sorteringsprocesser, hvor de begrundet skal fravælge størstedelen af kortene for til sidst at stå tilbage med en prioriteret rækkefølge over de ti vigtigste ting i et godt samfund. Undervejs i øvelsen skal eleverne argumentere for, hvorfor nogle kort skal frasorteres på bekostning af andre, og gruppen skal til sidst nå til enighed om, hvilke elementer der er vigtigst i det samfund, som de selv har frihed til at opbygge. I én af grupperne udbryder der en heftig diskussion mod slutningen af øvelsen, hvor fravalgene blev udfordrende. De diskuterer, om *tøj* er vigtigere end *rent miljø*, og prøver at nå til enighed. Et lille udsnit af dialogen udfolder sig således:

Elev 1: *Vi skal have tøj med ellers kan vi ikke overleve.*

Elev 2: *Hvad vil I så bytte det med? Vi kan ikke bytte det med rent miljø, så får vi ikke rent vand og ren natur, og så smider alle skrald overalt [...]*

Elev 3: *Så DØR vi!*

Elev 1: *Det gør vi da også, hvis vi ikke har noget tøj.*

Elev 2: *Nej. [...]*

Elev 3: *Hvis nu du har rent miljø, så kan du jo lave det ud af blade.*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 10.09.20)

Her ser vi et eksempel på, hvordan en filosofisk øvelse nødvendiggør gode argumenter, hvis man vil gennemtrumfe sine synspunkter i en demokratisk proces. Samtalesekvensen viser, hvordan eleverne optager hinandens udsagn og samtidig forholder sig kritisk til hinanden. I processen med at nå til enighed ser vi fx, at elev 2 stiller et åbent, løsningsorienteret spørgsmål til de andre elever, alt imens hun gør det klart, hvad hendes egen holdning er. Eleven demonstrerer altså, at hun kan tage et individuelt standpunkt, og samtidig udviser hun en villighed til at indgå i den kollektive, demokratiske proces.

Filosofiske øvelser som denne, hvor eleverne skal nå til enighed, kan siges at danne grobund for, at der i hermeneutisk forstand kan opstå det, som Hans-Georg Gadamer kalder *horisontsammensmeltninger* (Gadamer, 2007, s. 292). Dette fordi eleverne sammen opdager nye betydninger af fænomener, som de hidtil har haft en færdig, men ufuldstændig forståelse af. I et fokusgruppeinterview omhandlende deres filosofiundervisning udtaler en elev: "Jeg synes også, man lærer noget af det, de andre siger" (elevudsagn d. 03.09.21). Dette indikerer, at den åbne demokratiske samtale forener det formale og det materiale i en kategorial dannelse (Klafki, 2011).

Med henvisning til journalisten og forfatteren Rune Lykkeberg (2012) kan alt i folkeskolen dog ikke være demokratisk. Der kan måske etableres en filosofisk diskussion om, hvad fænomenet tal er, men det er ikke umiddelbart til diskussion at $2+2=4$. Nogle gange må læreren ganske enkelt fremstå som den mervidende autoritet jf. Dysthe (1997) for at bedrive kompetent professionel klasseledelse. Dermed spiller læreren en central rolle i den demokratiske dannelsesproces, der igangsættes med filosofiske dialoger og teamøvelser. Denne må sikre, at eleverne både får rum til at bringe sig selv i spil, at de lærer at indgå respektfuldt og solidarisk i dialoger samt i kollektive beslutningsprocesser.

Filosofiens bidrag til elevens *etiske dannelse*

Verden står aktuelt over for massive globale problemer såsom COVID-19, klimatruslen, fattigdom, ulighed, terrorisme samt racisme- og hadforbrydelser. Udfordringer som disse adresseres også af FN, der med sine 17 verdensmål for bæredygtig udvikling skitserer en retning for arbejdet med klodens største trusler (www.verdensmaalene.dk, 2019). Sådanne problemer kalder i høj grad på involvering af ansvarlige politikere, men også på empatiske, engagerede verdensborgere, der besidder evnen til at reflektere etisk – ikke blot i forhold til det nære og lokale, men også i forhold til det fjerne og globale (Kristensen, 2018). Ikke mindst med tanke på behovet for ansvarlige verdensborgere og på, at folkeskolen har en dannende funktion i forhold til at "forberede elever til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter" (Folkeskoleloven, 2021), synes det væsentligt at spørge, hvordan skolen – og i denne sammenhæng filosofien – kan være med til at understøtte elevernes etiske dannelse.

Rapporten *Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole* peger på, at etik er et centralt område i folkeskolens formålsparagraf, omend det ikke



nævnes eksplicit, og at "alle fag potentielt rummer muligheder for at sætte etik på dagsordenen" (Andersen et al., 2018, s. 24 og 75). Samtidig påpeges det også, at etisk dannelse umiddelbart fremstår som "'hjemløs' og løsrivet fra skoledagens skemalagte timer" (2018, s. 6). Den etiske dannelse kan altså ses som en opgave, der går på tværs af skolens fag, hvormed der også kan være en fare for, at den bliver hjemløs. I den førnævnte rapportes konklusion fremhæves det, at samtalen "om etik bør stå stærkere i skolen", og "at børnene med fordel kunne arbejde mere eksplicit med etiske begreber, problemer, dilemmaer og argumenter" (s. 75). Ét af de steder, hvor etikken i høj grad hører hjemme, er i filosofien, da etikken er ét af filosofihistoriens helt store områder. Når man laver filosofi med børn i skolen, er der således en oplagt mulighed for eksplicit at adressere *etiske begreber, problemer, dilemmaer og argumenter*. Den dialogiske filosofiundervisning er i særdeleshed velegnet til at skabe rammer for ekspliciteringen af etiske grundbegreber og etisk argumentation i fiktive eller virkelige problemer og dilemmaer, hvilket dermed kan yde et særligt bidrag til børnenes etiske dannelse. Centralt for denne artikels indkredsning af etisk dannelse er: *værdiforståelse, kognitiv fleksibilitet, etisk refleksion, empatisk indlevelse samt etisk argumentation*. Disse områder indfanger de idealer, vi har arbejdet efter i vores aktionsforskningsforløb, og de udfoldes kort i det følgende.

I forhold til elevernes etiske dannelse kan værdifilosofien i særdeleshed yde et bidrag. Når eleverne beskæftiger sig med etik i klasserummet og bedes om at forholde sig til fx etiske dilemmaer, foretage etiske prioriteringer og give etiske begrundelser, arbejder de med forskellige værdigrundlag og værdiopfattelser. Gennem den dialogiske undersøgelse af værdier kan der i undervisningen skabes rum for en diskussion om, nuancering af og refleksion over, hvad der er *det rette* og *det gode*, samt hvordan dette kan begrundes. Dette kan understøtte elevernes *værdiforståelse*.

Værdifilosofiens centrale områder kan inddeles i "livsfilosofiske værdier", "etisk-moralske værdier" og "politiske værdier" (Pahuus, 2013, s. 48-49). Disse tre dimensioner står netop helt centralt i vores undervisning, hvor eleverne aktivt og dialogisk forholder sig til værdigrundlag inden for temaerne *det gode liv*, *det gode samliv* og *det gode samfund*. Når eleverne i filosofiske dialoger udforsker, forholder sig til og vurderer værdier i relation til, hvad der er det rette og gode i eget liv, samliv og samfund, sker der potentielt set en horisontudvidelse, der kan bidrage til en nuanceret værdiforståelse og dermed også til elevernes etiske dannelse.

For at give et eksempel fra undervisningen får eleverne i forløbet 'det gode liv' fx en øvelse omhandlende meningen med livet. Her skal eleverne i grupper rangere ti ting efter, hvad de finder vigtigst (rigdom, gode venner, familie, at tro på noget større, miljøet, et godt job, at leve i fred, at blive kendt og berømt, teknologi, et godt helbred) (undervisning d. 08.09.20 og 30.11.20). I fællesskab skal de prøve at nå til enighed og lave en rangliste over, hvad der er mest meningsfuldt i livet. Nogle grupper sætter fx "familie" øverst, mens andre vælger "at tro på noget større" (undervisning d. 08.09.20 og 30.11.20). I denne øvelse er der ikke et rigtigt svar, og pointen er, at eleverne ikke alene må gøre livsfilosofiske refleksioner over, hvad de finder mest værdifuldt i deres eget liv, men også må lytte til de andres argumenter, når de forsøger at nå til enighed om prioriteringen. Denne dialogiske forhandling af etiske værdier og betragtninger på *det gode*, der også følges op af en lærerstyret dialog, kan netop bidrage aktivt til en etisk horisontudvidelse, der kan understøtte den etiske dannelse.

Et andet essentielt element i etisk dannelse er *kognitiv fleksibilitet*, hvilket betyder, at man har forestillingsevne, evne til at flytte perspektiv og tænkemåde til andre kontekster og situationer (Huber et al., 2014, s. 20). Dette indbefatter også, at man kan sætte sig ud over sig selv og i andre menneskers sted. Den kognitive fleksibilitet kan både omfatte forestillingsevne i forhold til helt nære situationer og relationer, men også i forhold til det, der ligger mere fjernt. Det være sig fx det, vi rent fysisk er på afstand af (fx mennesker, vi ikke kender, mennesker og samfundsforhold i andre kulturer og lande), er tidsmæssigt fjernt fra (fortidige eller fremtidige generationer) og arts-mæssigt forskellig fra (fx dyr og planter). Således kan man sige, at den etiske dannelse ikke alene omfatter kultivering af en nærhedsetik, men også en fjernhedsetik (Kristensen, 2018). I den sammenhæng er den *empatiske indlevelse* også væsentlig, da dét at kunne relatere sig til og forbinde sig med det andet menneskes livssituation, tanke- og følelsesliv er afgørende for den moralsk-etiske forholdemåde.

I forhold til at tilskynde kognitiv fleksibilitet og empatisk indlevelse – og dermed evnen til at sætte sig i andre menneskers sted – kan fiktion (såsom litteratur, film, historiefortælling og rollespil) være fordelagtig at inddrage i filosofiundervisningen. Litteratur har netop det potentiale, at "den kan virke mere levende, medrivende og farverig end livet selv [...] og indvirke på menneskets livsanskuelse" (Kristensen, 2012, s. 85). Med fx litteraturen som afsæt får eleverne netop mulighed for at forbinde sig med den livssituation, en bestemt karakter befinder sig i, og de følelser og tanker, vedkommende



måtte have. Dette kan potentielt tilskynde erkendelser og følelser, der påvirker eller forandrer deres livsanskuelse. Som eksempel har vi i undervisningen arbejdet med *Den lille Prins* og brugt teksten som afsæt for en dialog om blandt andet værdighed, kærlighed, familie og venskab (undervisning d. 03.12.20). Med historiens karakterer som afsæt over eleverne deres kognitive fleksibilitet, når de forbinder sig med de beskrevne fiktive situationer og sætter sig i karakterernes – fx prinsens sted. I undervisningen ledte det efterfølgende til, at eleverne stillede spørgsmål som: "Hvad kræver et venskab?" og "Kan et venskab være ensidigt?" (elevudsagn d. 03.12.20). Disse samlivsetiske spørgsmål over venskabets præmisser demonstrerer således, at fiktionen kan være med til åbne op for nysgerrig indlevelse og etisk refleksion.

Den etiske refleksion kan også kultiveres gennem lærerens facilitering af tankeeksperimenter, fiktive eller virkelige scenarier og situationer, der tematiserer etiske dilemmaer eller spørgsmål. Fx har vi i vores aktionsforskningsforløb efter en eksplicit introduktion til deontologien/pligtetikken og utilitarismen/nytteetikken afprøvet det klassiske "trolley-problem". Her skal eleverne afgøre, om de vil skubbe en mand ud fra en jernbanebro for at stoppe et tog, der, hvis det fortsætter, vil påkøre fem mennesker, der arbejder på sporet længere fremme (undervisning d. 13.09.21). Et lignende tankeeksperiment i undervisningen omhandler en nedstyrtende luftballon med otte kendte mennesker, hvor eleverne får at vide, at de ved at smide en passager ud af luftballonen kan redde de øvrige (undervisning d. 10.09.20). Når eleverne skal tage stilling til, hvad de vil gøre i sådanne situationer og hvorfor, får de en oplevelse af, hvad det vil sige at argumentere etisk og indsigt i etiske problemstillinger såsom: Er det rette at ofre én person for at redde andre? Hvem skal ofres og hvorfor? Er det rette at lade toget køre videre / lade luftballonen styrte til jorden, fordi det aldrig ville kunne forsvares at ofre nogen? Har nogle liv mere værdi end andre?

I sidstnævnte øvelse peger en elev på, at det er Dronning Margrethe, der skal smides ud af luftballonen, og giver følgende begrundelse: "Fordi hun har levet i længst tid. Hun skal alligevel snart dø" (elevudsagn, d. 10.09.20). Derved argumenterer eleven ud fra en utilitaristisk kalkule. Øvelsen giver netop indblik i, at det ikke er ligegyldigt, om man betragter en sag med Kants pligtetiske briller, hvor man aldrig må bruge mennesket kun som middel, men altid som mål i sig selv (Kant, 2000), eller med utilitarismens lykkeoptimering for øje, hvor den rigtige handling er den, der giver mest mulig lykke til flest mulige mennesker (Mill, 1995). Gennem sådanne tankeeksperimenter får eleverne altså blik for, at der er flere etiske positioner og flere svar på,

hvad det rette er – og skal man nå til enighed i den demokratiske proces, er en velbegrundet etisk argumentation afgørende.

Det er dog ikke let at tage stilling til, hvad det rette er i sådanne dilemmaer. Dette ses fx når eleverne skal forholde sig til, om det ville være rigtigt af lærerens farfar at redde Adolf Hitler fra druknedøden kort før 2. verdenskrig (undervisning 13.09.21). Til dette svarer en elev følgende:

Elev 1: *Jeg vil sige, det var rigtigt, fordi han redder jo et liv på den måde. Men alligevel ikke helt rigtigt, fordi Hitler han jo så...*

Lærer: *... endte med at være årsagen at rigtig mange døde?*

Elev 1: *Ja.*

(Dialogudsnit fra undervisning d. 13.09.21)

Eleven forsøger altså at reflektere og argumentere etisk, men får samtidig også en oplevelse af etikken kompleksitet og indblik i forskellige måder at anskue *det rette* på, afhængigt af om man vurderer den etiske rettesnor ift. det rette sindelag eller de bedst mulige konsekvenser af en given handling. Når eleverne skal navigere i et etisk dilemma og må træffe et valg, tilskyndes altså den etiske refleksion, argumentation og stillingtagen, hvilket kan bidrage til en etisk horisontudvidelse, hvor eleverne oplever etikken kompleksitet – og dette kan ligeledes være en væsentlig trædesten i forhold til etisk dannelse.

Et særligt omdrejningspunkt i filosofiundervisningen er kort sagt at udvide og udfordre elevernes etiske horisont ved at arbejde med forestillinger om det gode liv, det gode samliv og det gode samfund. Det er i den sammenhæng væsentligt, at eleverne både arbejder med det helt nære i eget liv, men også med at sætte sig ud over sig selv. Desuden kan indsigt i og eksplicit tematisering af etiske grundbegreber og -principper medvirke til den etiske dannelsesproces, hvor *værdiforståelse, kognitiv fleksibilitet, etisk refleksion, empatisk indlevelse* samt *etisk argumentation* er afgørende.

Dannelse i det filosofiske klasserum

Afslutningsvist vil vi nu sammenfatte det specifikke ved de tre identificerede dannelsespotentialer, der knytter sig til det filosofiske klasserum, hvorefter vi vil udfolde en filosofisk dannelsesbetragtning, der kan siges at gå på tværs af de tre områder. Slutteligt vil vi pege på, at filosofiens dannelsespo-



tentialer kan være til gavn på tværs af skolens fag samt i forhold til barnets livsduelighed i al almindelighed.

For at sammenfatte ovenstående betragtninger om filosofiens dannelsespotentialer i skolen har vi først og fremmest peget på, at eleverne udfordres kognitivt i det filosofiske klasserum, hvor der bestandigt sættes spørgsmålstegn ved deres herskende grundantagelser om viden, virkelighed og værdier. Der arbejdes således aktivt med at kultivere kritisk sans og kritisk tænkning i klasserummet med filosofiske spørgsmål som omdrejningspunkt. Filosofiens kritiske dannelsesideal i skolesammenhæng omhandler således, at eleverne forholder sig undrende, undersøgende og kritisk overfor det, der ellers tages for givet.

Det er endvidere påpeget, at filosofiundervisning i skolen i særlig grad kan tilskynde demokratisk dannelse. Dette skyldes, at undervisningens gennemgående dialogiske form fungerer som en demokratisk øvebane, hvor eleverne både lærer at lytte til og respektere andres meninger uden nødvendigvis at give køb på egne holdninger. I filosofiske dialoger, der baseres på question X-metoden, er det uundgåeligt, at eleverne må forsøge at argumentere, begrunde, udfolde og eksemplificere, da undersøgelsen af de filosofiske spørgsmål simpelthen baserer sig på dette. Dermed øver de sig bestandigt i at argumentere, lærer, hvad der konstituerer et godt argument, og hvordan man kan udfordre begrundelser osv. Når læreren faciliterer den flerstemmige dialog, tilbydes eleverne et rum for undren, hvor de kan lære at udvikle sig i fællesskab, og her opnår de potentielt også en forståelse for, at der er skikkelige måder at være uenige på. Den dialogiske filosofiundervisning tilbyder kort sagt en øvebane inden for demokratisk deltagelse.

Endelig har filosofiundervisningen potentiale til at understøtte elevernes *etiske dannelse*. Denne kan i særlig grad kultiveres i det filosofiske klasserum, fordi eleverne her aktivt må forholde sig til sig selv, andre og verden. Når eleverne arbejder med konkrete etiske spørgsmål og dilemmaer og skal argumentere etisk, arbejdes der aktivt med scenarier, hvor eleverne må reflektere og sætte sig ud over sig selv. Det dannelsesideal, der ligger bag den indholdsmæssige tematisering af det gode liv, det gode samliv og det gode samfund er netop, at eleverne får udvidet deres etiske horisont og værdiforståelse – både i forhold til det helt nære i eget liv, men også i forhold til det, der måtte ligge mere fjernt. Dermed øver eleverne deres kognitive fleksibilitet, evnen til at flytte perspektiv og sætte sig i andre menneskers sted, hvilket kan siges at være centralt for den etiske dannelse.

At bevare, udvikle og sætte sig ud over sig selv i det filosofiske klasserum

Den ovenstående indkredsning af filosofiundervisningens tre bidrag til dannelse centrerer sig om en adskillelse af tre dannelsesdimensioner. Der er imidlertid også en nævneværdig dannelsesdimension, der går på tværs af de tre identificerede dannelseskategorier. Dette gælder den anskuelse, at dannelse både angår individualitet og socialitet, og at eleverne på én gang må bevare, udvikle og sætte sig ud over sig selv.

Hos den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (2007) er dannelsens væsen dialogisk og har *spørgsmålet* som omdrejningspunkt. Den dannede elev må derfor være villig til at sætte sine medbragte fordomme på spil i et åbent møde med andre elevers fortolkninger af en given sag. I en sådan dialogisk proces, hvor udgangspunktet er, at den anden faktisk kunne have ret, kan eleverne samskabe nye forståelser i det, som Gadamer kalder en *horisontsammensmeltning* (Gadamer, 2007, s. 292). Dannelse opstår derfor, når den dialogiske undervisning sender eleverne ud på en rejse, hvor de metaforisk forlader det kendte og siden vender beriget hjem til sig selv. Den åbne dialog, hvor eleverne tør sætte deres fordomme på spil, kan altså resultere i nye erfaringer og bedre forståelser, hvorved de udvikler sig selv.

For Gadamer har dannelsen også en praktisk side (Gadamer, 2007, s. 21-22). Her lader han sig inspirere af Aristoteles' begreb *phronesis*, der er en erfaringsbaseret praktisk klogskab, der netop udledes i sociale sammenhænge som fx i en skoleklasse. Ud over personlig udvikling kræver dannelse derfor tillige, at eleverne udvikler en sans for det fælles bedste, en *sensus communis*, hvor de i visse situationer formår at være selvtilsidesættende. En sådan selvtilsidesættelse kalder Gadamer – med henvisning til Hegel – for "ophævelse til det almene" (Gadamer 2007, s. 21). Denne forståelse af dannelse, der omfatter dét at kunne hæve sig op på et alment plan, at kunne sætte sig ud over sig selv og at kunne forholde sig til sig selv, medmennesker og verden, understøttes i særlig grad i det filosofiske klasserum. Som Louise Nabe-Nielsen pointerer, "er det filosofiske indhold ikke af privat eller personlig karakter", men må søge almene definitioner (Nabe-Nielsen, 2019, s. 23). Forenklet sagt betinger en flerstemmig filosofisk dialog, at eleverne forholder sig til andre end sig selv.

I den sammenhæng er Lars-Henrik Schmidts begreb om dannelse som en *individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse* interessant (Schmidt, 1999). Dette begreb indrammer, at der i dannelse både er noget på spil, der angår



én selv, men også noget, der rækker ud over én selv – en såkaldt ”samtidig produktion af individualitet og socialitet” (Schmidt, 1999, s. 114). Forenklet sagt omhandler det *individualitetsforsikrende*, at mennesket bevarer sig selv, mens *individualitetsoverskridelse* omfatter, at man kan sætte sig ud over sig selv. Den individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse indfanger på den måde, at dannelse både nødvendiggør en overskridelse af os selv, men samtidig også en forsikring af vores individualitet. Med andre ord peger dette på, at en central dimension af dannelse er, at vi udvikles, løftes af og bliver til i socialiteten på en måde, hvor vi både overskrider os selv og samtidig har os selv med.

I skolesammenhæng er det netop væsentligt, at eleverne udvikler sig i det sociale og kulturelle samspil på en måde, hvor de ikke mister sig selv eller bliver ofre for socialiseringens manipulative sider. I det filosofiske klasserum arbejder eleverne både med at søge efter deres eget ståsted og med at bruge deres stemme i forhold til deres egne værdier og holdninger. Samtidig er det også afgørende, at de kan sætte sig i andre menneskers sted – og dermed overskride sig selv. Dette gælder både den måde, de forholder sig til andre på i klassefællesskabet, men også i forhold til de fiktive eller aktuelle etiske scenarier, de præsenteres for i undervisningen i relation til det gode liv, samliv og samfund. I arbejdet med den etiske dannelse spiller det netop en afgørende rolle, at de kan indkredse og artikulere egne værdier, men samtidig kan sætte sig ud over sig selv med tanke på, hvad der er det rette og gode i forhold til det andet menneske.

Det er ligeledes et væsentligt element i den demokratiske dannelse, at eleverne kan sætte sig ud over egne holdninger og lytte til det andet menneskes standpunkt med en åbenhed for, at den anden kunne have ret. Samtidig er det også essentielt, at eleverne udvikler mod til at bruge og stå ved deres egen stemme i debatten, til selvstændigt at tage stilling og til at deltage i de demokratiske processer.

Endelig er det essentielt for den kritiske dannelse, at eleverne kan decentrere sig fra egen horisont, sætte sig ud over egne opfattelser og se tingene på nye måder. Den kritiske dannelse indebærer samtidig, at eleverne finder deres eget ståsted på et oplyst grundlag i forhold til fx værdier og holdninger frem for eksempelvis ukritisk at overtage autoriteters påstande, forklaringer og holdninger.

Filosofiens dannelsespotentialer på tværs af fag og på almenmenneskeligt plan

Filosofi omhandler som sagt noget fællesmenneskeligt og almenmenneskeligt og er på den måde en disciplin, der går på tværs af videnskaber og på tværs af faglige og ikkefaglige skel. Af den grund kan de dannelsespotentialer, der er indkredset i denne artikel, siges at have den samme tværgående karakter, hvorfor de kan anses som noget, der både er til gavn på tværs af skolens fag og for elevens livsduelighed på et almenmenneskeligt plan.

For det første kan filosofiundervisningen specifikt yde et bidrag til folkeskolens tværgående opgave med at sikre, at skolens virke er "præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Folkeskoleloven, 2021). Dette fordi der allokeres tid til eksplicit at dyrke den frie, kritiske tanke (jf. kritisk dannelse), til at øve demokrati i filosofiske dialoger med fokus på lytning og argumentation (jf. demokratisk dannelse) og til at fokusere på bl.a. etiske refleksioner over det lykkelige liv, samliv – herunder fx ligeværd – og samfund (jf. etisk dannelse).

Kritisk dannelse er relevant på tværs af skolens fag og på et almenmenneskeligt plan, fordi dét at kunne granske, gennemskue og udfordre fx ubegrundede påstande og antagelser er essentiel i al tilgang til viden – især i et moderne informationsamfund. Ligeledes kan kultivering af demokratisk dannelse være til gavn på tværs af skolens fag, da demokrati er et område centralt for hele skolens virke jf. Folkeskolens formål. Man kan endvidere sige, at hjørnestenene for, at eleverne kan udvikle sig til demokratiske medborgere både lokalt, nationalt og globalt, starter i skolens demokratiske fællesskaber. Dermed kan den demokratiske øvebane også være værdifuld for eleven på et almenmenneskeligt plan. Endelig kan elevens etiske dannelse være til gavn på tværs af fag, da fx etiske refleksioner over samlivet kan være nyttige i forhold til at understøtte gode fællesskaber på skolen. Når undervisningen fx helt konkret omhandler, hvad der udgør den gode klassekammerat / ven, det gode klassefællesskab og den gode skole, kan der skabes et fælles ståsted og sprog for, hvad det gode samliv på skolen er eller bør være. Den etiske dannelse understøtter også elevens livsduelighed i al almindelighed. Etisk refleksion over, *hvad* der kan anses som det gode og rette i livet, samlivet og samfundet – og *hvorfor* – kan netop føre til horisontudvidelse, hvilket kan skabe grundlag for reflekteret handling og derved gribe ind i elevens livsførelse.



Efter denne indkredsning af filosofiens dannelsespotentialer i skolen synes det at være væsentligt at påpege, at filosofiske dialoger ikke nødvendigvis kun er noget, der foregår eller skal foregå i filosofiundervisningen. De indgår allerede eller kan indgå i flere fag i skolens fagrække. En vigtig pointe er i den sammenhæng, at disse filosofiske dialoger – uagtet om de er varetaget af fx religionslæreren, dansklæreren, naturfagslæreren eller filosofen – kan have et dannelsespotentialer, der er væsentligt at understøtte i undervisningen.

I tråd med dette er det også vigtigt at understrege, at filosofisk indhold og filosofiske dialoger naturligvis ikke er den eneste vej til at kultivere den kritiske, demokratiske og etiske dannelse i skolen. Disse dannelsesaspekter kan alle fag på forskellig vis potentielt bidrage til. Målet med denne artikel har i den sammenhæng blot været at indkredse filosofiens dannelsespotentialer for netop at synliggøre det særlige bidrag, som filosofien kan yde i samspil med skolens fag.

Referencer

- Andersen, K.M., Wiberg, M., Nielsen, C.F., & Petersen, A. (2018). *Dannelsen af etisk myndighed i den danske folkeskole: rapport fra pilotprojekt november 2017 - januar 2018*. DPU, Aarhus Universitet. http://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/Etisk_myndighed/Dannelsen_af_etisk_myndighed_i_den_danske_folkeskole-A4-21.12.2018.pdf
- Bjørndal, C.R.P. (2014). Videoobservation som forsknings- og udviklingsredskab i skolen. I: Brekke, M., & Tiller, T. (red.). *Læreren som forsker – Indføring i forskningsarbejde i skolen*, (s. 175-192). Forlaget Klim.
- Camus, A. (1967). *Sisyfosmyten*. Gyldendals Uglebøger.
- Dahler-Larsen, P. (2003). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.
- Folkeskoleloven (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr. 1887 af 01/10/2021). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*, (2. udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2014). Observation: At indtage klasseværelset med sine egne sanser. I: Brekke, M., & Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker – Indføring i forskningsarbejde i skolen*, (s. 121-138). Forlaget Klim.
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B.H. (2015). *Evaluation of the impact of Philosophy for Children on children's academic outcomes*. Durham University.
- Groth, L., & Kallesøe, D. (2017). *Filosofi med børn er svaret – uanset spørgsmålet*. Hentet den 01.08.21 på: *Filosofi med børn er svaret – uanset spørgsmålet*, Kronik - Debat (jyllands-posten.dk).
- Henningsen, H. (2002). *Tilværelsesoplysning – et grundtema hos K. E. Løgstrup*. P. Kristensens Forlag.
- Huber, J., Reynolds, C., Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). I: Huber, J., & Reynolds, C. (red.), *Developing Intercultural Competence*

- through Education* (Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3). Council of Europe Publishing.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2011). *Cooperative Learning*. Alinea.
- Kant, I. (2000). *Kritik af den praktiske fornuft*. Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (2002). *Kritik af den rene fornuft*. Det lille Forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Koch, C.H. (2009). Regner Birkelund, Frihed til fælles bedste: En oppositionel stemme fra fortiden. *Grundtvig Studier*, 60 (1), 220-233.
- Kristensen, L.R.F. (2012). Selvfoldelse og selvhengivelse: Om vekselvirkninger i mellem menneskelige forhold. I: Thøgersen, U., & Troelsen, B. (red.), *Filosofi og etik* (s. 85-99). Aalborg Universitetsforlag.
- Kristensen, L.R.F. (2013). At være anvendelsesorienteret filosof. I: Thøgersen, U. (red.), *Filosoffen på arbejde: Dimensioner i anvendt filosofi*, (s. 145-175). Forlaget Mindspace.
- Kristensen, L.R.F. (2018). *Bæredygtighedsbegrebets etiske sigte: En sigteanalyse af bæredygtighedsbegrebet*. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Gyldendals Forlag.
- Larsen, M.H. (2013). *Praktisk filosofi med børn*, 2. udg. Akademisk Forlag.
- Laursen, P.F. (2020). Næste didaktiske revolution bliver dialogisk. I: Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P.O. (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*, (s. 75-91). Forlaget Klim.
- Lipman, M. (1982). Philosophy for Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 3(3/4), 35-44.
- Lykkeberg, R. (2012). *Alle har ret: Demokrati som princip og problem*. Gyldendals Forlag.
- Løgstrup, K.E. (1981). *Skolens Formål – debat om skolens opgave*. Hentet fra: https://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/videostreamingfraloeogstrupkonference/nyheder_2007_20071119133744_loegstrup-skolens-formaal.pdf
- Mill, J.S. (1995). *Utilitarisme*. Det lille Forlag.
- Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen – Undervisningens rum for undren*. Gyldendals Forlag.
- Pahuus, M. (2013). Filosofiens kerneområder. I: Thøgersen, U. (red.), *Filosoffen på arbejde: Dimensioner i anvendt filosofi* (s. 31-58). Forlaget Mindspace.
- Pjengaard, S. (2020). Aktionslæring og aktionsforskning i skoleudviklingsprocesser. I: Frimann, S., Jensen, J.B., & Sunesen, M.S.K. (red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv* (s. 225-248). Hans Reitzels Forlag.
- Platon (2009). *Platon I: Samlede værker – Sokrates' Forsvarstale*. Gyldendals Forlag.
- Platon (1918). *Theaitetos*. M. P. Madsens boghandel. Rechtwig & Tryde.
- Ritter, J. (udg.) (1976). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, bind 4. WBG.
- SAPERE (2021). *What is P4C?* Hentet fra SAPERE – Philosophy for Children, Colleges and Communities. <https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx>
- Sasseville, M. (1994). Self-esteem, logical skills and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 11(2), 30-32.
- Schanz, H.-J. (2020). *Menneskene og alt andet*. Forlaget Klim.
- Schanz, H.-J. (2014). *Filosofi*. I: Schanz, H.-J. (red.), *50 ideer der ændrede verden*, (s. 39-46). Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis 1 – Filosoferende eksperimenter*. Århus Universitetsforlag.
- Thielst, P. (2006). *Man bør tvivle om alt – og tro på meget. Filosofiens historie fra Thales til Habermas*. Det lille Forlag.



- Topping, K.J., & Trickey, S. (2007). Collaborative Philosophical Enquiry for School. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288. <https://doi.org/10.1348/000709906X105328>.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2014). The Role of Dialog in Philosophy for Children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>
- verdensmaalene.dk 2019. Hvad er FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling? FN's verdensmål for bæredygtig udvikling udviklet af UNDP's nordiske kontor, Globale Gymnasier og Mellemløst Samvirke. www.verdensmaalene.dk/fakta/verdensmaalene
- Worley, E., & Worley, P. (2019). Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry: A practitioner's report on experiments in the classroom. *Childhood and Philosophy*, 15, 1-34.
- Worley, P. (2015). If it, anchor it, open it up: A closed, guided questioning technique. I: Weiss, M. (red.), *The Socratic handbook*. Lit Verlag.
- Worley, P. (2016). Fifty new ideas. *The Philosophers' Magazine*, 72: First Quarter, 119-120.
- Worley, P. (2019a). *100 Ideas for Primary Teachers: Questioning*. Bloomsbury.
- Worley, P. (2019b). *The If-Machine – 30 Lesson Plans for Teaching Philosophy* (2. udg.). Bloomsbury Education.

Dannelse og idrætsdidaktiske modeller

Hvordan kan dannelse kvalificere valget af idrætsdidaktiske modeller

Jens-Ole Jensen, docent, VIA University College, joj@via.dk
Esben Volshøj, lektor, VIA University College, esvo@via.dk

Resumé

De seneste 20 år har der især i den angelsaksiske verden været et stærkt fokus på at anvende idrætsdidaktiske modeller i idrætsundervisningen med henblik på at fremme refleksioner om valg af mål, indhold og metode. Modellerne er imidlertid overvejende udviklet inden for en angelsaksisk uddannelsestradition, og de forholder sig ikke til dannelsesspørgsmål eller formålet med undervisning. Endvidere er det karakteristisk for de idrætsdidaktiske modeller, at de er udviklet enkeltvist, og der mangler derfor refleksioner om og kriterier for, hvordan man kan sammensætte modeller, der samlet set tilgodeser, at undervisningen bidrager til elevernes dannelse.

Formålet med nærværende artikel er at diskutere, hvordan man med et uddannelsesteoretisk perspektiv kan kvalificere valget af idrætsdidaktiske modeller i idrætsundervisningen med henblik på dannelse. Artiklen er baseret på et litteraturstudie af idrætsdidaktiske modeller i idrætsundervisning og foreslår, at almindelig dannelse i idrætsundervisning kan fremmes gennem Gert Biestas bestemmelse af formålet med uddannelse.

Nøgleord: dannelse, idrætsundervisning, idrætsdidaktiske modeller, Gert Biesta, idræt

Abstract

In this article, we contribute to the discussion of models-based practice (MbP) in physical education (PE). The common pedagogical approach to PE has been criticized for being biased towards introductory activity-based instruction and mastering discipline-specific skills. To address this problem, it has been suggested that PE should be based on different pedagogical models. However, no metareflection have suggested how these models should be chosen. Based on a Bildung theoretical approach we suggest that models are chosen on the basis of the purpose of education. More specific we suggest a Bildung theoretical perspective based on Gert Biesta's reflections on education and its purpose as qualification, socialization and subjectification.

Keywords: pedagogical models, physical education, Gert Biesta, Bildung, models-based practice

Indledning

I den internationale litteratur om idrætsundervisning har der gennem de seneste 15-20 år været en stigende interesse for at beskrive og udvikle idrætsundervisning gennem idrætsdidaktiske modeller (Dyson et al., 2016; Kirk, 2010; Metzler, 2005).¹ Idrætsdidaktiske modeller er overvejende udviklet inden for den angelsaksiske uddannelsestradition, og ud over at fremme de specifikke modellers centrale indhold er de blevet set som svaret på to centrale udfordringer for faget.

For det første har undersøgelser vist, at idrætsundervisning har været domineret af mange introducerende aktiviteter med fokus på fysisk intensitet og tekniske færdigheder (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010). Metzler kalder denne undervisningsform for *aktivitetsbaseret instruktion*, orienteret mod mestring af disciplinspecifikke færdigheder (Haerens et al., 2011). Denne tilgang vidner om en i pædagogisk henseende noget ensidig praksis for, hvordan elever skal opleve, erfare og lære i idrætsundervisningen (Kirk, 2010; Landi et al., 2016).

For det andet er idrætsfaget, som andre fag i skolen, ramt af stoftrængsel og står over for det tilsyneladende dilemma, at faget indeholder et ideal om, at eleverne skal fordybe sig (Kirk, 2010; Undervisningsministeriet, 2014), samtidig med at man skal tilgodesee fagets bredde. Modelbaseret idrætsundervisning er beskrevet som en mulig løsning på dette dilemma (Metzler, 2005), idet modellerne ved at fokusere undervisningen på ét indhold, én metode og ét mål ad gangen (Haerens et al., 2011; Kirk, 2010) fungerer som det eksemplariske princip (Klafki, 2001; Wagenschein, 2015).

Litteraturen peger imidlertid ikke på nogle meningsskabende principper for, hvilke modeller der tilsammen kan skabe sammenhæng mellem de enkelte modeller i skolens idrætsundervisning (Casey & MacPhail, 2018), idet modellerne er blevet udviklet på ad hoc-basis (Landi et al., 2016). I debatten om idrætsdidaktiske modeller har der været en tendens til, at de enten har været optaget af, hvilket indhold der skal være i undervisningen, eller hvordan man laver god undervisning, mens modellerne ikke har forholdt sig til undervisningens "hvorfor" (Casey et al., 2021). Ifølge Quennerstedt (2019)

1 I den engelsksprogede litteratur anvendes begrebet "pedagogical model", men idet "pædagogik" på dansk er et mere omfattende begreb, der allerede indeholder et dannelsesbegreb, har vi valgt didaktik-begrebet, der netop omhandler den specialiserede pædagogik, som udøves i formaliseret undervisning.

indeholder idrætsundervisning professionelle vurderinger af, hvad der skal undervises i, hvordan der skal undervises, men vigtigst af alt overvejelser om, hvorfor det er relevant. I supplement hertil har Landi et al. (2016) argumenteret for, at før man vælger, hvilke idrætsdidaktiske modeller man vil bruge i undervisningen, så er der behov for en grundig debat om, hvad der er formålet med undervisningen.

I den almenpædagogiske uddannelsesdebat har Gert Biesta de seneste ti år været en signifikant stemme, som har argumenteret for, at al uddannelse bør begynde med en afklaring af undervisningens "hvorfor" (2015, 2020). Biesta bygger sit forfatterskab på et humanistisk og dannelsesteoretisk grundlag og argumenterer for, at formålet med uddannelse kan beskrives gennem tre domæner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation (2015, 2020). I særdeleshed peger Biesta på, at subjektifikation er en mangelvare i nutidens uddannelsessystem, og at der er behov for at vække elevernes nysgerrighed og videbegærlighed. Biestas uddannelsesteori er kun i begrænset omfang blevet brugt i forhold til idrætsundervisning (se fx Quennerstedt, 2019), og formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan Biestas uddannelsesteoretiske perspektiv kan kvalificere valget af idrætsdidaktiske modeller med henblik på dannelse.

Artiklen indledes med en kort teoretisk redegørelse for, hvordan vi forstår relationen mellem Biestas teori og dannelsesbegrebet. Herefter følger et afsnit om forskellige idrætsdidaktiske modeller. Dernæst analyserer vi en række idrætsdidaktiske modeller ved hjælp af Biestas tre formål med uddannelse, inden vi til sidst diskuterer udfordringer ved brugen af modeller i idrætsundervisning.

Dannelse og formålet med undervisning

I *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* argumenterer Biesta (2014) for, at uddannelsesverdenen de sidste årtier har været for orienteret mod læring og den lærende. I modsætning til den dominerende læringsteori, konstruktivismen, peger Biesta på, at undervisning bør være det centrale begreb i bestræbelsen på at forstå uddannelse. Biesta mener, at læring er begrænset af ideen om, at den finder sted i den lærende. I stedet foreslår han, at det, eleverne lærer, skal forstås som resultatet af en åbenbaring, og at en åbenbaring er kendetegnet ved, at noget udefra kommer til eleven. Elever lærer, når de møder et materiale, eller når nogen præsenterer noget for andre, hvilket netop er det, der kendetegner en undervisningssituation. Vi bør undgå at



forstå elever som objekter, som skal fyldes med viden, ligesom man fylder en spand med vand. I stedet foreslår Biesta, at vi forstår elever som subjekter, og undervisningens fornemste mål er at tænde en ild hos eleverne. Undervisning handler i den forstand om at skabe mening blandt eleverne, og præcis hvad der skaber mening hos de enkelte elever og elevgrupper, er umuligt at forudsige, og af den grund må vi acceptere, at uddannelse altid er forbundet med usikkerhed eller risiko. Biesta står på en didaktisk dannelsesstradition, hvor undervisning er styret af en interesse for at støtte barnet i dets frigørelsesproces og en forpligtelse på, at dannelsesprocesser altid bør være rettet mod, at barnet i sig selv bærer på selve formålet med dannelsen (Friesen, 2020).

I Biestas eksistentielle fænomenologiske perspektiv bliver undervisning meningsfuld i kraft af, at den kommer til os udefra og er med til at initiere en subjektiv forandringsproces. Derfor kan undervisning af færdigheder og viden ikke stå alene, men må tillige indeholde muligheden for, at eleverne kan udforske, hvad det betyder at eksistere som subjekt i og med verden (Biesta, 2014). At eksistere som subjekt er at være i en eksistentiel dialog med, hvad og hvem man er. Eleverne skal møde det ukendte og derigennem erfare, hvad det betyder for deres eksistens. At eksistere som et subjekt betyder også, at man engagerer sig i spørgsmålet om, hvorvidt det, vi tilstræber med vores liv, også er ønskeligt for vores medmennesker (Biesta, 2014). Individets frihed og stræben skal med andre ord være i en konstant dialog med, hvad der er i almen interesse. Dannelsesbestræbelsen i undervisning består dermed i bevægelser mellem subjektets umiddelbarhed og omverdens interesser.

Et lignende perspektiv på dannelse kan man finde hos Hegel, idet han pegede på, at en del af dannelsesopgaven altid må bestå i at få individet til at se ud over partikulariteten og stræbe efter almene interesser (Gadamer, 2007). Ved at søge indsigt i det fremmede og ukendte får subjektet mulighed for at vende mere oplyst tilbage til sig selv (Gadamer, 2007). I den forstand er det afgørende, at man forbliver åben over for andre almene verdensforståelser, samtidig med at man ikke ukritisk tager dem for givet. Den pædagogiske opgave består derfor ikke kun i, at eleverne får færdigheder og viden, men også i at åbne eksistentielle muligheder, så eleverne får mulighed for at eksistere som subjekter (Biesta, 2015). Undervisningen skal altså ikke blot på foreskrivende vis fortælle, hvad eleverne skal gøre og hvordan, men også skabe mulighed for, at eleverne kan danne deres egen subjektive forståelse (Biesta, 2015).

Biesta mener, at undervisning er karakteriseret ved tre formål (2020, s. 92). Ét formål handler om de kvalifikationer, som elever har brug for for at kunne begå sig som borgere i samfundet. Det kan handle om at kunne læse og skrive, og der er i vid udstrækning tale om overførsel og erhvervelse af viden og færdigheder. I idrætsundervisningen kan vi tale om, at formålet med undervisningen eksempelvis er at kvalificere elever til at kunne overleve i vand eller at have den fornødne viden og færdigheder til at kunne tage vare på deres egen basale fysiske sundhed. Hvilke færdigheder og hvilken viden der opfattes som relevant, vil uvægerligt variere fra kultur til kultur, men også i mindre omfang fra lærer til lærer. Hermed bevæger vi os ind i Biestas andet formål, idet den socialisering, som er forbundet med at få kendskab til kulturer, traditioner og praksisser i en given kontekst, ligeledes er en del af formålet med uddannelse (Biesta, 2020, s. 92). I idrætsundervisning kan det eksempelvis handle om, at eleverne skal vide noget om de normer og regler, som er gældende i specifikke boldspil og i bredere kropskulturel sammenhæng. De enkelte idrætsdiscipliner indeholder som bekendt både skrevne og uskrevne regler, ligesom vi ønsker, at eleverne kan forholde sig til forholdet mellem krop, identitet, køn, kropsformer m.v. Endelig peger Biesta på, at uddannelse altid har betydning for eleven som subjekt. Biesta kalder det tredje formål for subjektifikation (2020, s. 92), og for at støtte denne proces må undervisning udfordre eleverne, så de oplever momenter af fremmedgørelse, men også oplever at få medbestemmelse, så de gør sig forskellige erfaringer, der kan bidrage til at udvikle deres subjektivitet. I idrætsundervisningen betyder det eksempelvis, at eleverne skal møde et alsidigt udbud af indholdsområder, undervisningsmetoder og mål. Eleverne skal således både prøve at tilegne sig lukkede færdigheder, men også arbejde med åbne og skabende processer. I praksis vil de tre formål ofte være uadskillelige. Eksempelvis vil tilegnelse af tekniske færdigheder i reglen foregå i en social kontekst og bidrage til subjektets udvikling, og ellers er man, som Biesta påpeger, ikke i færd med et uddannelsesformål, men i gang med træning (Biesta, 2020, s. 102). Tilrettelæggelse af idrætsundervisning bør tage udgangspunkt i at tilgodese alle tre formål.

Idrætsdidaktiske modeller

I de sidste 15-20 år har der særligt i den angelsaksiske forskningslitteratur været en stigende interesse for at basere idrætsundervisningen på idrætsdidaktiske modeller. En idrætsdidaktisk model er en form for design, der



anvendes til at planlægge undervisning efter. "A pedagogical model identifies distinctive learning outcomes and shows how these might be best achieved through their tight alignment with teaching strategies and curriculum or subject matter." (Kirk, 2013, s. 979).

Sammenhængen mellem målet med undervisningen, indholdet og undervisningsformen er vigtig, og en idrætsdidaktisk model må derfor gøre rede for både 1) målet for undervisningen, 2) indhold og metoder, der passer til disse mål, og 3) særlige kriterier for undervisningen, der sikrer en sammenhæng mellem undervisningens form og mål (Kirk, 2013; Standal, 2018). Den grundlæggende sammenhæng i en idrætsdidaktisk model kommer således til at definere, hvad modellen handler om, og dette tema er ofte angivet i navnet på modellen.

I de nedenstående analyser trækker vi primært på seks forskellige idrætsdidaktiske modeller: Teaching Games for Understanding (TGfU), Sport Education Model, Movement Literacy, Practising (øvelse), Direct Instruction og Cooperative Learning (CL). De første fem er udviklet specifikt til idrætsundervisning, mens CL er en almen didaktisk model, der er blevet appliceret på idrætsundervisning. Foruden de ovenstående findes der en længere række af idrætsdidaktiske modeller eksempelvis om sundhed eller social ansvarlighed og inklusion.

Et eksempel på en idrætsdidaktisk model er Aggerholm et al.'s øvelsesmodel (2018). Øvelse er en aktivitet, hvor vi søger at forbedre vores evner gennem gentagne forsøg, og målet med modellen er således, at eleverne aktivt stræber efter at kvalificere deres evner og færdigheder. Øvelse involverer mange koncentrerede gentagelser, hvor elevernes opmærksomhed er rettet mod, at de opnår subjektivt definerede mål. Modellens kriterier peger derfor på, at læreren må anerkende elevernes subjektive valg og støtte dem i meningsfulde udfordringer, at eleverne holder fokus på målet med øvnin-gen, at der er specifikke standarder for excellent udførelse, og endelig at der er god tid til at fordybe sig i øvelsespraksissen (Aggerholm et al., 2018).

Idrætsdidaktiske modeller efterlader en grad af metodefrihed til, at læreren kan kontekstualisere modellen (Hastie & Casey, 2014; Kirk, 2013). Andre typer af modeller fra den angelsaksiske uddannelsesverden som eksempelvis curriculummodeller og instruktionsmodeller er blevet kritiseret for henholdsvis at være foreskrivende i forhold til, hvilket indhold der skal undervises i, eller hvilke metoder der skal undervises efter (Haerens et al., 2011; Kirk, 2013). Ambitionen med idrætsdidaktiske modeller er at give læreren et vist råderum til selv at vurdere, hvordan undervisningen skal foregå.

Anvendelsen af en idrætsdidaktisk model kan altså være med til at bevidstgøre om, hvilke metoder man underviser efter, samt hvilken betydning dette har for undervisningen, og dermed hjælper en idrætsdidaktisk model med at skærpe den didaktiske praksis og udvikle metodebevidstheden. Med afsæt i et undervisningsmål skaber en idrætsdidaktisk model rammerne for, at eleverne kan fordybe sig i og koncentrere sig om ét mål og ét indholdsområde ad gangen (Kirk, 2013).

Undervisning baseret på flere modeller

Undervisning efter en idrætsdidaktisk model kan være med til sikre en sammenhæng mellem undervisningens mål, form og indhold, og dermed imødekomme den dominerende tendens til aktivitetsbaseret instruktion, der som nævnt har eksisteret i idrætsundervisningen. Omvendt forløser undervisning efter én model ikke dilemmaet om en ensidig didaktisk praksis, hvorfor Metzler (2005) og Kirk (2013) argumenterer for undervisning efter flere modeller for at opfylde idrætsfagets brede målsætning. Derfor er det blevet foreslået, at modelbaseret idrætsundervisning bør være funderet på flere forskellige didaktiske modeller (Fletcher & Casey, 2014; Kirk, 2010).

A models-based approach to physical education would make use of a range of pedagogical models, each with its unique and distinctive learning outcomes and its alignment of learning outcomes with teaching strategies and subject matter, and each with its 'non-negotiable' features in terms of what teachers and learners must do in order to faithfully implement the model. (Kirk, 2013, s. 979)

Undervisning baseret på flere idrætsdidaktiske modeller kan adressere en række af idrættens værdier, temaer, arbejds- og erkendelsesformer og indholdsområder (Metzler, 2005). Det er altså ikke undervisning efter den enkelte model, som kan overkomme dilemmaet om en ensidig didaktisk praksis, men det er den successive anvendelse af flere forskellige idrætsdidaktiske modeller, der potentielt kan bidrage til at opnå en bredere række af uddannelsesmål (Kirk, 2013).

I den danske folkeskole, og i videre forstand i den kontinentale uddannelsesverden, er undervisning baseret på en dannelseseoretisk tradition med fokus på selvstændighed og kritisk tænkning (Klafki, 2001; Wiberg, 2011). Det adskiller sig fra den angelsaksiske curriculumtradition, hvor

undervisningens mål ses i lyset af effektivitet og produktivitet i forhold til de intenderede og ofte målbare læringsmål (Wiberg, 2011). Anvendelsen af en modelbaseret praksis i en dansk skolekontekst må derfor tilføje en dannelsesvision. Modellerne har til formål at kvalificere den idrætsdidaktiske praksis, men de er ikke i sig selv løsningen på spørgsmålet om, hvordan man tilgodeser et almindende formål med idrætsundervisningen (Landi et al., 2016). Før man vælger idrætsdidaktiske modeller, er der behov for at diskutere, hvorfor de er relevante, og dermed hvilke idrætsdidaktiske modeller der kan være med til at adressere formålet med undervisningen (Casey et al., 2021; Landi et al., 2016; Quennerstedt, 2019).

Der eksisterer ikke nogen principper for, hvordan man meningsfuldt kan sammensætte en modelbaseret praksis for skolens idrætsundervisning (Casey & MacPhail, 2018). Ved hjælp af Biesta (2020) argumenterer vi for, at en almindende modelbaseret praksis må tage højde for alle tre uddannelsesformål. På trods af at formålene i praksis er uadskillelige, vil temaet for hver enkelt model fokusere mere eksplicit på ét af de tre formål. I nedenstående analyse viser vi, hvordan de idrætsdidaktiske modeller *Direct Instruction* (Metzler, 2017), *Sport Education* (Siedentop, 1994) og *Movement Literacy* (Standal, 2015) hver især relaterer sig til forskellige formål med uddannelse, og i samme stund tilbyder vi herved et eksempel på en modelbaseret praksis ud fra et dannelsesteoretisk perspektiv.

Dannelsesinformeret valg af modeller

The Direct Instruction Model stræber mod effektivt at bruge klassens tid og ressourcer til at fremme elevernes engagement i at øve færdigheder (Metzler, 2017). Essensen i modellen er, at læreren gennem positiv og korrigerende feedback giver eleverne så mange superviserede forsøg som muligt. Modellen kan karakteriseres som en lineær pædagogik, hvor deduktiv undervisning, individuel orientering og instruktion tilfører værdi, for at eleverne kan præstere eller undgå at opleve ubehagelige eller utrygge situationer. *Direct Instruction*-modellen er velegnet til effektiv læring af lukkede færdigheder, når der eksempelvis undervises i risikofyldte momenter i redskabsgymnastik som fx saltobevægelser. Modellen anvendes også ofte i forbindelse med indlæring af slagteknikker i badminton eller volleyball. Idrætslæreren har en fremtrædende og instruerende rolle og efterlader kun begrænset mulighed for medbestemmelse til eleverne. Vi argumenterer hermed for, at kernen

i Direct Instruction-modellen kan forstås som et fokus på Biestas formål om kvalifikation.

I *The Sport Education Model* er sport som fænomen det indholdsmæssige ideal for modellen (Siedentop, 1994). Målet med modellen er, at eleverne udvikler forståelse for regler, traditioner og de værdier, som er knyttet til sport. De skal kunne skelne mellem god og dårlig sportspraksis og spille og opføre sig på måder, der bevarer, beskytter og forstærker sportens kultur (Kirk, 2013). Modellen værdsætter således, at eleverne forbliver på samme hold i en længere periode for at opleve kulturen og værdierne forbundet med holdsport og prøve forskellige roller på og omkring et hold. Undervisningsformen varierer fra en lærercentreret til en mere elevcentreret tilgang, afhængigt af konteksten, og eksempelvis hvilket tidspunkt på sæsonen undervisningen forsøger at imitere. David Kirk beskriver, hvordan modellens plads i skolens pensum hviler på et koncept om social praksis: "Social practices are defined by standards of excellence, "goods" that are derived from the pursuit of excellence, and virtues such as honesty, justice, and courage that are necessary to achieve these goods" (Kirk, 2013, s. 981). I betragtning af Sport Educations nøgleværdier og modellens fundament i sociale praksisser mener vi, at modellen primært hviler på Biestas ide om socialisering.

Movement Literacy er en fænomenologisk inspireret model, der har en vision om at give eleverne subjektive meningsfulde bevægelseserfaringer og lade dem forstå, at deres erfaringer er ligeværdige og ikke kan normativiseres (Standal, 2015, 2018). Modellen adresserer således en modpol til den angelsaksiske tradition for målbarhed, effektivisering og præstationsorientering og fokuserer på mere eksistentielle værdier ved bevægelse som eksempelvis bevægelsesglæde (Jensen, 2020). Modellen opfordrer til, at man anvender praktiske og situerede erkendelsesformer i undervisningen, der retter sig mod elevernes subjektive bevægelsesoplevelse. For at nå modellens vision er kriterierne, at undervisningen må vægte elevernes kvalitative følte oplevelser og undgå normativitet og konkurrence. Modellen lægger herved op til en nonlinear pædagogik med induktive og problemorienterede undervisningsformer (Chow et al., 2016). Idrætsunderviseren kommer derved til at have en mere tilbagetrukket og vejledende rolle i undervisningen (Standal, 2015). Selvom målet for *Movement Literacy* også er rettet mod, at eleverne udvikler og forfiner deres bevægelser, så er kernen i modellen, at eleverne retter deres opmærksomhed mod deres subjektive forståelse og kritiske relation til bevægelsesmiljøet. Derfor argumenterer vi for, at *Movement Literacy* modellen primært hviler på formålet om subjektifikation.



De tre modeller for idrætsundervisning udgør tilsammen et bud på en undervisning, der forholder sig til uddannelses tre overordnede formål. Et andet eksempel på en modelbaseret praksis baseret på Biestas tre formål kan være at arbejde med modellerne *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), *Cooperative Learning* (Casey & Dyson, 2009; Metzler, 2005) og *Øvelse* (Aggerholm et al., 2018), som vi vil argumentere for repræsenterer formålene om henholdsvis kvalificering, socialisering og subjektifikation. Kernen i TGfU-modellen er at kvalificere elevernes taktiske bevidsthed, beslutningstagning og tekniske udførelse i et boldspil ved brugen af modificerede spil, der passer til elevernes udviklingsniveau (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002; Stolz & Pill, 2014). Hovedtemaet for Cooperative Learning er, at eleverne i fællesskab opnår succes med en given opgave ved at arbejde i grupper, der er skabt for at maksimere elevernes deltagelse og engagement (Casey & Dyson, 2009). Endelig er kernen i øvelsesmodellen elevernes aktive stræben efter en kvalitativ selvtransformation. Selvom modellen arbejder med at øve sig på noget, handler den også om elevens væren-i-verden (Aggerholm et al., 2018).

Baseret på temaet for hver idrætsdidaktisk model kan Biestas tre domæner af uddannelsesformålet hjælpe til at informere en modelbaseret praksis ud fra et dannelsesteoretisk perspektiv. Når man planlægger en modelbaseret praksis, angiver ovenstående således, at idrætsundervisere bør spørge sig selv, hvilke modeller der kan relatere sig til de tre dele af uddannelsesformålet. Ved at anvende Biestas tre formål med uddannelse som en dannelsesanalytisk refleksion for en modelbaseret praksis er det målet at inspirere til mere alsidigt dannende idrætsundervisning i et dansk skoleperspektiv.

Diskussion

Når vi anvender Biestas refleksioner om uddannelse for en modelbaseret praksis i idrætsundervisningen, er det samtidig relevant at diskutere de udfordringer og problemstillinger, der kan være forbundet hermed. Først og fremmest vil vi diskutere indholdets betydning for valg af didaktiske modeller. Dernæst vil vi diskutere, hvordan idrætsdidaktiske modeller kan være svære at anvende i praksis, og at de i litteraturen anvendes meget forskelligt. Endelig peger vi på, at modellerne med fordel kan tolkes lidt frit, så det bliver muligt at tilpasse dem de kontekstuelle betingelser.

Den stigende interesse for modelbaseret undervisning i idræt er bl.a. vundet frem som et alternativ til en idrætsundervisning ensidigt styret af

indholdet (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010), men indholdet, som eleverne kvalificeres i, har også betydning for elevernes dannelse. Når eleverne eksempelvis danser hiphop i undervisningen, vil deres møde med bevægelseskulturen også gå i dialog med, hvordan de opfatter sig som subjekt (Friesen, 2020; Meyer & Rakhkochkine, 2018). For at bidrage til elevernes subjektifikation må idrætslæreren således præsentere eleverne for en bred vifte af indhold, så alle eleverne oplever momenter af fremmedgørelse. I betragtning af at idrætsdidaktiske modeller er tematiske, vil noget indhold være bedre egnet til at fremhæve temaet for en given model (Casey et al., 2021). For eksempel blev TGfU grundlagt i en boldspilskultur, og modellen er derfor selvsagt vel-egnet til at undervise efter, når der undervises i boldspil (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002). Valg af indhold må derfor være baseret på, hvordan det kan understøtte temaet for den valgte model (Hastie & Casey, 2014; Kirk, 2013). På denne måde må valg af idrætsdidaktiske modeller med afsæt i Biestas refleksioner samtidig tage indholdet med i betragtning.

Man kan argumentere for, at nogle idrætsdidaktiske modeller berører flere formål. For eksempel vil undervisning med TGfU-modellen udover at kvalificere eleverne i et givent boldspil også socialisere eleverne til at kunne deltage i boldspillet's fællesskab. Ligeledes vil eleverne i de specifikke spil opleve nye og fremmede tilgange, som vil påvirke deres forståelse af sig selv og derigennem også hjælpe dem med at udvikle deres subjektivitet (Biesta, 2020). I praksis vil alle tre formål ofte være i spil i en eller anden grad (Biesta, 2020). Når vi alligevel foreslår at planlægge en modelbaseret praksis, der gør rede for ét tema i en idrætsdidaktisk model, henviser vi imidlertid til, at eleverne kan fordybe sig i ét emne og opleve én undervisningsmetode ad gangen, som netop er ambitionen med idrætsdidaktiske modeller (Kirk, 2013).

I den sidste del af diskussionen behandler vi nogle af de udfordringer, der kan være forbundet med at undervise efter en modelbaseret praksis i idræt og nogle af de specifikke udfordringer, der knytter sig til en praksis baseret på Biestas refleksioner over formålet med uddannelsen.

I et forsøg på at implementere *Sport Education*-modellen viste underviserne i et studie af Ko et al. (2006) stor variation i anvendelsen af modellens elementer, til trods for at alle undervisere havde deltaget i den samme introduktion. Et andet studie med fokus på implementering af modellen *Dynamic Physical Education* af Kloepfel et al. (2013) viste ligeledes store forskelle i anvendelsen af modellen, og et aktionsforskningsstudie af Casey & MacPhail (2018), der tilstræbte at indarbejde en praksis baseret på modellerne



Cooperative Learning, Sport Education og *Tactical Games Approach*, viste, at det var vanskeligt at holde sig stringent til de planlagte undervisningsformer for en given model. Det rejser spørgsmålet om, hvordan modeller kan anvendes i praksis, eller måske snarere om den enkelte underviser kan få modellerne til at virke. Metaforisk formuleret kan man spørge, om flyveren er så vanskelig at flyve, at det kun er testpiloten, der kan flyve den? Eller med andre ord: Er praksis så kompleks, at det i virkeligheden er bedre, at man holder sig til at undervise efter former, man allerede behersker og er habituelt disponeret for?

I et aktionsforskningsprojekt i sin egen praksis konkluderede Casey, at "I had to relearn my profession" (Casey & Dyson, 2009), men i en nylig artikel insisterer han og kolleger på, at forholdet mellem teoretisk udviklede idrætsdidaktiske modeller og praksis bør ses som et gensidigt forhold mellem forskning og praksis, hvor en kritisk samtale om brug af modeller og disse spørgsmål er nødvendig (Casey et al., 2021). Inspireret af Crossley (2001), bør idrætsunderviseres vaner ikke betragtes som forudbestemte og forudsatte, at de reagerer på samme måde igen og igen. I stedet må vi betragte idrætsundervisere som lokale agenter, hvis vaner er produktive og tilpasser sig den konkrete situation og dermed skaber grundlaget for udvikling.

Det er dog ikke tilstrækkeligt, at idrætsunderviseren er fleksibel og har kontekstsensitive vaner, hvis de idrætsdidaktiske modeller er rigide og ikke kan forhandles. Transformationen fra teoretisk model til praksis er kompleks. Af den grund advarer Casey et al. (2021) mod at opfatte idrætsdidaktiske modeller som opskrifter, der skal følges til punkt og prikke. I stedet skal de ses som værktøjer, som forskeren og idrætsunderviseren kan forhandle om, hvordan de skal bruge. Hvis *model* og *praksis* opfattes som skabeloner – som substantiver, der henviser til et bestemt indhold – er der risiko for, at idrætsunderviserne ikke forholder sig til formålet med undervisningen (Casey et al., 2021). I stedet mener de, at modellerne skal betragtes som verber, som en måde at modellere undervisning, der er informeret af visse principper. I forlængelse heraf gælder det samme for den Biesta-inspirerede anvendelse af modeller, som ikke skal opfattes som en skabelon, men som en måde at skabe øget pædagogisk refleksivitet på. Måske er det afgørende derfor ikke, hvordan undervisningen effektivt kan følge en bestemt idrætsdidaktisk model eller modelbaseret praksis, men hvordan den enkelte underviser kan understøtte den didaktiske models særlige kendetegn. Hermed flyttes fokus for praksis væk fra opfyldelse af modellens særlige kriterier mod selvstæn-

dig og kritisk refleksion over egne pædagogiske muligheder og rolle i forhold til det, som underviseren vil med modellen.

Den Biesta-inspirerede praksis inkluderer idrætsdidaktiske modeller, der tilsammen sikrer, at idrætsundervisningen tilgodeser både kvalifikation, socialisering og subjektifikation. I nogle tilfælde vil en alsidig formålsopnåelse kunne sikres gennem anvendelse af tre modeller, men det væsentlige er, at kategoriseringen hjælper idrætslæreren til at komme omkring hele fagets formål. Som det allerede er blevet påpeget i indledningen, er der tradition for, at modeller, der prioriterer kvalifikation, dominerer idrætsfaget, mens modeller, der favoriserer socialisering og i særdeleshed subjektifikation, er mindre udbredte inden for dette fagområde. Idrætsdidaktiske modeller med fokus på subjektifikation som eksempelvis Øvelse (Aggerholm et al., 2018) og Movement Literacy (Standal, 2015) er relativt nye (og nordiske) og måske derfor mindre udbredte. Ifølge Biesta er dette særligt bekymrende, idet han argumenterer for, at elevernes subjektifikation både er skolens vigtigste opgave, men samtidig også den, som er mest mangelfuld. Fra et dannelsesteoretisk perspektiv står vi derfor over for en situation, hvor idrætsfaget ikke opfylder sin vision om at bidrage til elevernes almene dannelse. Forskelligheden i idrætsdidaktiske modeller er derfor vigtig, da det sikrer, at eleverne udvikler forståelser for andre idrætskulturer end de, som de allerede har erfaringer med. Ved at møde en alsidig idrætsundervisning – også med hensyn til formål – er der større mulighed for, at eleverne vil opleve momenter med fremmedgørelse, der kan åbne deres øjne for nye og forskellige måder at være fysisk aktive på.

Konklusion

Idrætsdidaktiske modeller udviklet i en angelsaksisk uddannelsestradition kan hjælpe med at overkomme udfordringerne med, at en overvejende del af idrætsundervisningen har været domineret af et fokus på indlæring af tekniske færdigheder, og at stoftrængsel har ført til introducerende tilgange til idræt. Hidtil har forskningen om idrætsdidaktiske modeller ikke haft blik for, hvordan idrætslæreren kan sammensætte en undervisning, hvor valget af modeller samlet set bidrager til elevernes almene dannelse.

Med udgangspunkt i Biestas forståelse af uddannelsers formål foreslår vi, at idrætsundervisningens almendannende sigte tilgodeses ved, at idrætsdidaktiske modeller udvælges, så de tilsammen sikrer, at eleverne både tilegner sig kvalifikationer i forskellige idrætsområder, socialiseres ind i for-

skellige idrætskulturer og møder idrætsundervisning, der understøtter dem i at udvikle deres subjektivitet.

Artiklen giver således eksempler på, hvordan man med inspiration i Biestas uddannelsesformål kan kvalificere undervisningens "hvorfor" ved at kombinere idrætsdidaktiske modeller, så de kan møde idrætsfagets dannelsesideal, men tilskynder samtidig, at idrætsdidaktiske modeller anvendes kontekstsensibelt. Den Biesta-inspirerede praksis peger således på, hvordan idrætsundervisningen kan komme omkring hele formålet med faget. Det er dog vigtigt, at underviseren også gør sig overvejelser om valg af indhold, metoder og mål. En dannelsesinformeret idrætsundervisning må derfor forholde sig både til undervisningens hvorfor, hvordan og hvad.

Referencer

- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D.M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 210-221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G. (2015). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization and Subjectification. Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2021). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>
- Chow, J.Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2016). *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: an introduction*. Routledge.
- Crossley, N. (2001). *The Social Body. Habit, identity and desire*. Sage Publications.
- Dyson, B., Kulinna, P., & Metzler, M. (2016). Models based Practise in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 297-298. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.779531>
- Fletcher, T., & Casey, A. (2014). The Challenges of Models-Based Practice in Physical Education Teacher Education: A Collaborative Self-Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 403-421. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0109>

- Friesen, N. (2020). 'Education as a Geisteswissenschaft:' an introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307-322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode* (2. udg.). Academica.
- Haerens, L., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Kirk, D. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Hastie, P.A., & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Jensen, J.-O. (2020). Bevægelsesglæde. Et fysisk, metafysisk, traditionsbundet og forpligtende fænomen. I: Lund, O., & Jensen, J.-O., (red.), *Sans for bevægelse. Livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Klim.
- Kloeppe, T., Hodges Kulinna, P., Stylianou, M., & van der Mars, H. (2013). Teacher fidelity to one physical education curricular model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 186-204.
- Ko, B., Wallhead, T., & Ward, P. (2006). Professional development workshops – What do teachers learn and use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412.
- Landi, D., Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Models based practices in physical education: A sociocritical reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400-411. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0117>
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional models for physical education*. Holcomb Hathaway, Publishers.
- Meyer, M.A., & Rakhkochkine, A. (2018). Wolfgang Klafki's concept of 'Didaktik' and its reception in Russia. *European Educational Research Journal*, 17(1), 17-36. <https://doi.org/10.1177/1474904117718757>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences* (1. udg.). Human Kinetics.
- Standal, Ø.F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in Physical Education*. Routledge.
- Standal, Ø.F. (2018). Kropslig dannelse – "Bevægelseslitteracy" som pædagogisk model. I: Jensen, J.-O., Volshøj, E., & Jørgensen, H.T. (red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 55-69). Hans Reitzels Forlag.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>
- Undervisningsministeriet (2014). *Folkeskolens formålsparagraf*. EMU Danmarks læringsportal.



- Wagenschein, M. (2015). *Dannende faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip* (Graf, S.T., & Christiansen, J.P. (red.)). Unge Pædagoger.
- Wiberg, M. (2011). Forståelse i forskningsbaseret undervisning – især i relation til human- og samfundsvidenskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), 58-63.

Læreres forståelser af bidrag til elevers dannelse i undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet

Marianne Oksbjerg, lektor, ph.d., UCN, Læreruddannelsen Aalborg, mao@ucn.dk

Resumé

Nyere forskning peger på, at didaktiske litteraturlæremidler spiller en central rolle for læreres undervisningspraksis i skolens danskfag. Der mangler imidlertid forskning i, hvilke forestillinger dansklærere har om elevers dannelse i undervisning, hvor didaktiske læremidler inddrages. I artiklen belyses dette område gennem analyser af interviews med fire lærere, som underviser på mellemtrinnet. For to af lærernes vedkommende peger resultaterne på, at deres egen forståelse af undervisningens dannelsesbidrag på centrale områder afviger fra den forståelse, der implicit ligger i det valgte læremiddel. Et resultat er desuden, at lærerne ikke selv ser denne diskrepans.

Nøgleord: litteraturundervisningens dannelsesbidrag, didaktiske læremidler, læreres forståelser

Abstract

Recent research indicates that didactical learning resources play an essential role in teachers practice in literature teaching in primary education, but research focusing on teachers understanding of students Bildung when they involve didactical learning resources in classroom teaching is rarely seen. This article analyzes interviews with four teachers who are involving didactical learning resources in literature teaching for grade 5 and 6. The interviews show that two of the teachers tend to understand students Bildung in a significantly different way than the understanding represented in the learning resources. Furthermore, it is notable that the teachers themselves are not aware of this discrepancy.

Keywords: general education within literature teaching, didactic learning resources, teachers' notions



Introduktion

Denne artikel omhandler aspekter af danskfagets dannelsesbidrag. Nærmere bestemt fokuserer jeg på den væsentlige del af danskundervisningen, som undervisningen i skønlitteratur udgør. Der er i danskfaget en lang tradition for at tillægge læsningen af skønlitteratur særlige muligheder for elevers dannelse (Sørensen, 2008). Dette dannelsespotentiale har i et historisk perspektiv vedvarende været til debat (Blok Johansen, 2019; Bundsgaard & Oksbjerg, 2012; Langer, 2011; Nussbaum, 2010; Persson, 2007; Skaftun, 2009; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). Nyere forskning peger samtidig på, at didaktiske læremidler i vid udstrækning anvendes i danskfaget og således også i litteraturundervisningen (Bundsgaard et al., 2017, 2020). Læreres forståelse af litteraturlæremidlers didaktiske intentioner for elevers dannelse er imidlertid et forskningsmæssigt underbelyst område (Oksbjerg, 2021). Til grund for tilblivelsen af denne artikel ligger derfor en ambition om at undersøge dansklæreres eget syn på dannelse. Læreres syn på dannelse kædes desuden sammen med deres forståelse af den didaktik, som implicit ligger i de anvendte læremidler. Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvilke forestillinger har dansklærere om elevers dannelse i litteraturundervisningen, og hvordan ser lærerne disse forestillinger understøttet i didaktiske læremidler, som de vælger at undervise med?

Artiklen bygger på empiri fra interviews med fire dansklærere, hvor lærerne forholder sig til læremidlets diskurs og også formulerer deres egen litteraturredidaktiske diskurs (Sawyer & Van de Ven, 2006; Witte & Sâmihaiian, 2013). I mine analyser af læremiddel og lærerinterviews opererer jeg med tre forskellige diskurser: læremidlets diskurs, lærerens egen diskurs (eller faglige position) og lærerens forståelse af læremidlets diskurs (Bundsgaard & Hansen, 2011; Gee, 2011; Hansen, 2010, 2012; Hetmar, 2019). Artiklen indledes med en kort redegørelse for litteraturundervisningens dannelsesbidrag i relation til folkeskolens formål og til fagformålet for dansk, hvorpå følger et afsnit, hvor studiet relateres til andre beslægtede studier. Dernæst redegøres for studiets metode og centrale begreber. Artiklens analyser er inddelt i to hovedafsnit, hvor det første omhandler lærernes egne forestillinger om litteraturundervisningens dannelsesbidrag og det andet deres forståelser af læremiddeldiskursen. Artiklens afsluttende del omhandler dels et konkluderende, et diskuterende og et afrundende afsnit.

Litteraturundervisningens dannelsesbidrag

Danskfagets litteraturundervisning er i lighed med andre af fagets områder forpligtet på folkeskolens formålsparagraf og dens formuleringer om elevernes demokratiske dannelse. Åndsfrihed, ligeværd og demokrati er således også elementer, som skal præge litteraturundervisningen i grundskolen (Folkeskoleloven 2019, § 1, stk. 3). Dette betyder, at elevernes egne og andres stemmer og anskuelser skal have plads og behandles i et fællesskab, som er præget af respekt og tolerance (Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). I danskfagets målformulering signalerer formuleringen "Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse" (Fagformålet for dansk 2019, stk. 1), at eleverne gennem mellem menneskelige indsigter og på baggrund af bl.a. etisk og historisk forståelse skal udvikle og udtrykke egne holdninger (Langer, 2011; Nussbaum, 1998; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). I fagets formål betones desuden elevernes muligheder for gennem bl.a. deres oplevelser og forståelse af litteratur at udvikle *personlig* og *kulturel identitet* (Fagformålet for dansk 2019, stk. 1). Dette kan forstås sådan, at det i danskfagets formål er forestillingen, at man gennem læsning af bl.a. skønlitteratur kan udvikle sig som menneske og demokratisk (verdens)borger, og i forlængelse heraf, at litteraturundervisningens særlige opgave er, at eleverne gennem arbejdet med litteraturen bl.a. udfordres i deres syn på sig selv og verden (Nussbaum, 1998; Bundsgaard & Oksbjerg, 2012). Inspireret af bl.a. litteraturfilosoffen Nussbaum (1998, 2010) og litteraturdidaktikeren Langer (2011) formulerer Skyggebjerg & Oksbjerg (2020) litteraturundervisningens dannelsesbidrag i et demokratisk perspektiv, at "fokus må være på litteraturens potentiale for, at eleverne udvikler deres tekstkendskab, omverdensforståelse, forestillingsevne og empati" (Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020, s. 109).

Beslægtede studier

Der er som nævnt ikke i dansk kontekst meget forskning i sammenhænge mellem læreres fagdidaktiske positioneringer og didaktiske læremidler, de underviser med. Flere skandinaviske studier beskæftiger sig imidlertid



med undervisning, hvor L1-fagets¹ didaktiske læremidler indgår (Bakken & Andersen-Bakken, 2016; Bremholm et al., 2017; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gissel & Hansen, 2019; Hansen, 2012; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020).

Flere studier beskæftiger sig desuden i skandinavisk kontekst med litteraturdidaktiske positioner (Elf & Hansen, 2017; Gourvennes et al., 2020; Kaspersen, 2012; Penne, 2012; Persson, 2007; Rødnes, 2014; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Skaftun, 2009). Det meste af denne forskning baserer sig dog udelukkende på teoretiske studier eller på dokumentanalyser. Eftersom brugen af didaktiske læremidler i undervisningen er meget udbredt i dansk kontekst (Bundsgaard et al., 2017, 2020), og antagelsen desuden er, at lærerens dannelsesforestillinger spiller en rolle for lærerens praksis, forventes denne artikels resultater at pege på læreres forestillinger om litteraturdidaktiske dannelsesbidrag. Med henblik på at afgrænse og forstå den didaktiske kompleksitet, som forskningsspørgsmålet adresserer, har jeg foretaget visse teoretiske og metodiske valg, som jeg i det følgende afsnit vil redegøre for.

Begrebsapparat og metode

I studiets analyser spiller udvalgte begreber fra didaktisk paradigmatheori, diskursteori og læremiddelteori en central rolle. I dette afsnit redegør jeg for disse begreber samt for, hvordan jeg ser en sammenhæng mellem didaktiske paradigmer og dannelsesbegrebet.

De inddragne didaktiske paradigmer indeholder mere eller mindre eksplícit aspekter, som vedrører undervisningens overordnede formål. Jeg forstår undervisningens overordnede formål som en central del af det bidrag til elevernes dannelse, der er med til at kendetegne det enkelte paradigme. Med udgangspunkt i bl.a. teori om didaktisk paradigmatheori, som er udviklet i europæisk kontekst af Sawyer & Van de Ven (2006) og Witte & Sâmihaiian (2013), har jeg med inddragelse af skandinaviske studier af Sørensen (2008) og Rødnes (2014) udviklet begreber til analyse af studiets empiri. Centralt står således Witte & Sâmihaiians fire litteraturdidaktiske paradigmer

1 I artiklen anvender jeg den internationalt udbredte betegnelse L1 (First Language) og L1-undervisning for det, man også har kaldt modersmål og modersmålsundervisning. Jeg anvender L1 og L1-undervisning, til trods for at den undervisning, der foregår her, både kan dreje sig om undervisning i elevens første og andet sprog.

(se figur 1) og Sawyer & Van de Vens *utilitaristiske* L1-didaktiske paradigme, hvorfor jeg her kort vil redegøre for disse fem.

Jeg anvender desuden paradigmebegrebet i overensstemmelse med de to hollandske L1-didaktiske forskere Sawyer og Van de Ven, som beskriver feltet for L1-uddannelse som polyparadigmatisk (Sawyer & Van de Ven, 2006). Jeg er klar over, at Carlsen (2021) har rejst kritik af denne måde at anvende paradigmebegrebet på, som ikke er helt i overensstemmelse med den oprindelige Kuhnske forståelse af begrebet (1962). Jeg fastholder imidlertid anvendelse af centrale begreber fra Sawyer & Van de Ven (2006) og Witte & Sâmihaiian (2013), idet disse aspekter af paradigmerne i mit studie ses som tegn, der kan være med til at karakterisere didaktiske diskurser. Jeg forstår således didaktiske paradigmer som sammenhængende systemer af didaktiske aspekter, hvorfra der kan findes tegn på påvirkninger fra flere forskellige paradigmer inden for den samme didaktiske diskurs. Jeg anvender således disse paradigmatisk tegn som et sprog, der er med til at karakterisere studiets diskurser.

De fire litteraturdidaktiske paradigmer er udviklet af Witte & Sâmihaiian (2013) og betegnes det *kulturelle*, det *lingvistiske*, det *personlige* og det *sociale* paradigme. De to første kategoriseres desuden som *indholdsorienterede*, mens de to sidstnævnte betegnes som *elevorienterede* paradigmer. Paradigmerne udgør sammen med didaktiske aspekter for litteraturundervisnings formål, indhold, teori, tekstsyn, teksttilgang, tekstudvælgelseskriterier, læringssyn, lærerens rolle og evaluering en sammenhængende matrix (Oksbjerg, 2021, s. 57). Ved analyser af studiets empiriske materiale fremtræder desuden et tydeligt mønster, som er gennemgående og viser sig som tydeligt pres fra Sawyer og Van de Vens *utilitaristiske* paradigmes instrumentelle videns- og læringsrationale (Oksbjerg, 2021; Krogh, 2014; Sawyer & Van de Ven, 2006). Sidstnævnte medtages derfor som et femte paradigme, og tegn på påvirkninger fra dette paradigme ser jeg som et instrumentelt syn på litteraturundervisning (Oksbjerg, 2021, s. 40).



Figur 1

Fire litteraturdidaktiske paradigmer (Oksbjerg, 2021, s. 53-54)

Paradigmer	Kulturel	Lingvistisk	Social	Personlig udvikling
Aspekter				
Litteraturundervisningens formål	Kulturel viden	Æstetisk bevidsthed	Social bevidsthed	Personlig udvikling
Teksttilgang	Litterær kontekst (biografi, epoker)	Formelle aspekter ved teksten	Ikkelitterær kontekst, læserorienteret	Læserorienteret
Tekstudvælgelseskriterier	National kanon	Anerkendte æstetiske værdier	Aldersrelevante temaer	Elevers præferencer og interesser
	Indholdsorienteret		Elevorienteret	

I den skematiske oversigt (figur 1) ses tre udvalgte didaktiske aspekter, som er en del af det analyseapparat, jeg har udviklet i Oksbjerg (2021), og som er relevante for nærværende artikels analyser. Det drejer sig om *Litteraturundervisningens formål*, som peger på, om undervisningen ifølge paradigmerne sigter mod at bibringe eleverne henholdsvis kulturarvsforståelse, æstetisk sans, social bevidsthed eller personlig udvikling. Disse elementer kan optræde på samme tid i en diskurs, og jeg forstår dem altså som væsentlige elementer ved litteraturundervisningens dannelsesbidrag. Disse overordnede mål udmønter sig som tegn på påvirkninger fra de enkelte paradigmer, hvor jeg altså ser *formålet* med undervisningen som et særligt element, der peger på en bestemt dannelsesforestilling. I analyserne henviser jeg yderligere til de didaktiske aspekter *Teksttilgang* og *Tekstudvælgelseskriterier*, som også fremstår som paradigmemarkører i lærerens formuleringer.

I mine analyser af læremiddel og lærerinterviews opererer jeg som nævnt med tre forskellige diskurser: læremidlets diskurs, lærerens egen diskurs (eller faglige position) og lærerens forståelse af læremidlets diskurs (Hetmar, 2019). Jeg betragter den implicite læremiddeldidaktik som udtryk for en særlig situation, hvor læremiddelforfattere etablerer en indirekte kommunikation med de lærere, som inddrager eller påtænker at inddrage læremidlet i undervisning. På baggrund af analyser af læremiddeldidaktikken fremstår derfor en særlig læremiddeldiskurs. De gennemførte lærerinterviews definerer jeg desuden som en kommunikationssituation, hvortil to perspektiver

og dermed to diskurser kan fremanalyseres, nemlig lærerens egen diskurs og lærerens forståelse af læremiddeldiskursen (se evt. figur 3, oversigt over artiklens diskurser).

Med det formål at forstå, hvordan der i den enkelte diskurs skabes mening ved hjælp af de kontekster, de udfolder sig i, anvender jeg begrebet *implicitte diskurstråde* af Hetmar (2019). Diskurstrådene går på tværs af diskurser og defineres som sammenhængende mængder af ytringer, som ved implicite referencer til bagvedliggende *betydningskontekster* skaber mening i kommunikationssituationen (Hetmar, 2019, s. 149-150). Dette vil sige, at de implicite diskurstråde dækker over faglige forståelser og kommunikationsmønstre, som betragtes som realiseret i den omtalte undervisning, og som derved fungerer som indlejrede eller udtalte præmisser for forståelsen af diskursen. Diskurstrådene skaber mening i den givne kommunikationssituation gennem referencer til forskellige faglige betydningskontekster.

Forskningsspørgsmålet kæder lærernes faglige positioneringer sammen med didaktiske læremidler, som læreren underviser med, idet læremidlerne har en central plads i de empiriske data, som er grundlaget for denne artikel. Jeg forstår didaktiske læremidler med læremiddelforskeren Jens Jørgen Hansens begreb som pædagogisk designede undervisnings- og læringsssystemer, der er produceret med en læringsmæssig intention, og som kan fungere som et selvstændigt læringsmiljø (Hansen, 2010, s. 21). Der fokuseres altså på at vise nogle af de sammenhænge, der kan være mellem lærerens egen faglige selvforståelse og den forståelse, der er indlejret som didaktiske intentioner i et didaktiske læremiddel.

Med henblik på at opnå viden om, hvordan lærerne forstår litteraturundervisningens dannelsesbidrag, og hvordan de ser dette bidrag understøttet i det læremiddel, de underviser med, benytter jeg det samme begrebsapparat ved analyser af de forskellige former for data, som udgør studiets empiri. Derved opnår jeg en forståelse af både læremiddeldiskurs og lærerdiskurs og kan foretage sammenligninger inden for den enkelte case og på tværs af de fire cases.

I nærværende casestudie er hver case defineret som en lærer og hendes forståelser af og undervisning med et selvvalgt didaktiske litteraturlæremiddel. Jeg interviewede hver lærer, før jeg observerede hendes undervisning med læremidlet, og endnu en gang efter undervisningen. Ved det andet interview var udvalgte sekvenser fra den observerede undervisning i centrum. Selvom denne artikels fokus ikke er på undervisningen med læremidlet, men på lærerens forståelser af centrale didaktiske aspekter, vil nogle af de



udvalgte citater derfor også indirekte berøre undervisningen med læremidlet.

Ved udvælgelse af studiets deltagere var jeg inspireret af Flyvbjerg (1991), hvor han introducerer *informationsorienteret udvælgelse*. Udvalgelsen havde således fokus på lærerens undervisningserfaring (Penuel et al., 2014) og geografiske spredning forstået som ansættelser ved skoler beliggende i forskellige byer (Tallaksen & Hødne, 2014). Lærerne underviste alle fire på mellemtrinnet, havde mellem 4 og 16 års undervisningserfaring og var ansat på tre forskellige skoler, som lå i byer af forskellig størrelse. Lærerne havde desuden forskellige faglige profiler, idet to havde dansk som undervisningsfag fra læreruddannelsen, en var meritlærer med cand.mag. i nordisk sprog og litteratur og en havde ikke dansk som fag fra læreruddannelsen. Alle fire valgte at undervise med læremidlet *Fandango*, men dog med fire forskellige dele af det. Det var ikke overraskende, at de valgte netop dette læremiddel, da det ifølge Bundsgaard et al. (2017) er det mest udbredte didaktiske læremiddel på danskfagets mellemtrin. Læremidlet er karakteriseret ved en høj didaktiseringsgrad² og ved at have fokus på elevernes begrebslæring som ramme og gennemgående træk ved den intenderede undervisning.

Ved gennemførelse af studiets lærerinterviews måtte jeg erkende, at det var vanskeligt at spørge for direkte til lærernes forestillinger om elevers dannelse i litteraturundervisningen. Hvis jeg formulerede mine spørgsmål for direkte, fik jeg relativt ordknappe svar og oplevede tegn på, at lærerne kunne føle sig ubekvemme ved spørgsmålet. I stedet formulerede jeg mig anderledes. Jeg spurgte fx lærerne om, hvad der er det vigtigste, eleverne lærer i deres litteraturundervisning, hvad de mener er det overordnede formål med undervisningen, eller om de kunne formulere deres fagsyn. I nogle tilfælde introducerede jeg derfor med stikord de fire litteraturdidaktiske paradigmer, som jeg i et foregående afsnit her har redegjort for som centrale dele af det teoretiske analysebegrebsapparat. I artiklens næste afsnit vil jeg ved analyser af empiriske nedslag indkredse de fire læreres litteraturdidaktiske positioner, som jeg i denne sammenhæng altså samtidig tolker som deres syn på litteraturundervisningens dannelsesbidrag og som et centralt element i det, jeg benævner *lærerens egen diskurs*.

2 Høj didaktiseringsgrad: Læremidlet konkretiserer slut- og trinmål i færdige undervisningsforløb og relaterer målene til specifikke temaer, stof, opgaver, læringsaktiviteter og undervisningsformer. Lærervejledningen strukturerer lærerens brug (Hansen, 2012).

Læreres forestillinger om litteraturundervisningens dannelsesbidrag

Med henblik på at opnå viden om, hvordan de fire lærere forstår læremiddeldidaktikken, fremkommer som nævnt interessante resultater vedrørende lærernes egne faglige selvforståelser. Jeg vil ved udvalgte empiriske nedslag i det følgende redegøre for hver af de fire faglige positioner, som de fremstår ved diskursanalyse af deres formuleringer. Som baggrund for at forstå følgende analyser af lærernes faglige positioner bringer jeg dog her først centrale resultater fra analyserne af læremidlet, som udgør en væsentlig referenceramme for artiklens pointer.

Læremidlets grundidé er, at præsentation af viden om begreber for eleverne er udgangspunktet, og dets strukturering, kriterier for tekstvalg og elevopgaver understøtter dette (May & Arne-Hansen, 2009-2015). Læremidlet er således opdelt i kapitler med hvert sit fokus på et litterært begreb, og hvor en række skønlitterære tekster (oftest i uddrag) er udvalgt og tilrettet med henblik på elevernes begrebslæring (May & Arne-Hansen, 2009-2015). Ved analyser af læremidlet er resultaterne, at læremiddeldiskursen er præget af påvirkning fra dele af det lingvistiske og det personlige paradigme, men at tegn fra det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme er gennemgående (Oksbjerg, 2021; Sawyer & Van de Ven, 2006; Witte & Sâmihaiian, 2013).

Elevorienterede forestillinger om dannelsesbidrag

I citatet nedenfor er det læreren Bolette, der udtaler sig om sit litteraturdidaktiske fagsyn. Jeg vælger som nævnt at anvende ordet fagsyn og ikke faglig diskurs eller dannelsesforestilling, da jeg erfarede, at de sidstnævnte formuleringer kunne resultere i meget få lærerrefleksioner, afklarende modspørgsmål eller ligefrem en lidt trykket interviewstemning.

Bolette: Mmmm... altså jeg er nu nok... ja det synes jeg, men jeg er nok mest på de to sidste du nævnede, altså det her med æhh socialt dannelsesmæssigt altså jeg [...] ha ha ja. Men og jeg tror ikke, jeg sådan ser mig selv som sådan en superfagfaglig... hvis man kan sige det sådan, altså jeg bruger rigtig meget danskfaget i vores hverdagssituationer... Altså – hvorfor er det de skal have om per-



sonkarakteristik, ... hvad er det vi kan bruge det til i vores liv?

He he. (Første interview med Bolette)³

Med "de to sidste" henviser Bolette til det personlige og det sociale paradigme, som hun altså formulerer som sit faglige ståsted. I citatet identificeres (med fed skrift) en implicit diskurstråd, som adresserer formålet med litteraturundervisningen, og som samtidig peger på den undervisning, Bolette ifølge sit eget selvbillede praktiserer. Hun har som ideal, at eleverne skal kunne se en direkte brugsværdi i det, de lærer i undervisningen. Inden for rammerne af læremiddeldiskursens stærke begrebsfokus transformeres dette til et ønske om, at eleverne umiddelbart skal kunne bruge begreber om personkarakteristik til noget nyttigt i hverdagssituationer. Det yderligere interessante ved Bolettes formuleringer er, at hun ikke forstår sin egen faglige diskurs for litteraturundervisning som *fagfaglig*, fordi den (i hendes egen selvforståelse) er påvirket af elevorienterede (socialt og personligt orienterede) paradigmer. Bolette har et billede af sin egen undervisningspraksis som præget af åbenhed over for elevorienterede paradigmer, men hun reflekterer og agerer inden for rammerne af læremiddeldiskursen, som er stærkt præget af tekst- og begrebsorienterede paradigmer.

Ved interview af læreren Eva bringer jeg igen dannelse og fagsyn ind i interviewet, hvor jeg også med formuleringen "det vigtigste i litteraturundervisningen" ønsker at spore hende ind på relevante refleksioner. Eva formulerer, at det er vigtigt for hende, at eleverne "fanges", "gribes" og "optages" af litteraturen og opnår en forståelse af sig selv som del af en større menneskelig og historisk sammenhæng. Senere i samme interview reflekterer hun over læremidlets begrebsfokus, hvilket hun kæder sammen med det at lære eleverne at tage kritisk stilling, som hun betoner vigtigheden af.

*Eva: [...] Og også vigtige i forhold til deres ... **det der med at kunne tage kritisk stilling til nogen, hvem er...** det tænker jeg ikke kun i litteratur, men det er et godt sted at lære det, men hvem er det egentlig, der SKRIVER det? (Første interview med Eva)*

3 Ved artiklens citater har jeg anvendt denne transskriptionsnøgle: ...: kortere eller længere pauser, versaler: Når der lægges tryk på ytringen, [...]: Noget af ytringen er udeladt. Fed skrift anvendes for at markere særligt centrale ord og formuleringer. I teksten i øvrigt henviser jeg til disse fremhævninger ved at kursivere dem. Både markeringer med fed skrift og kursivering er altså mine fremhævninger.

I citatet fremtræder en diskurstråd, hvor Eva med *det* henviser til litteraturundervisningens fokus på, at eleverne lærer om begreberne synsvinkel og fortæller. Eva ser i disse begreber et særligt potentiale, når eleverne skal undervises i udvikling af kompetencer til at tage kritisk stilling. I Evas refleksioner over de centrale overordnede formål med hendes litteraturundervisning ses samlet set referencer til det kulturelle, det personlige og det sociale paradigme. Evas egen faglige diskurs orienterer sig altså primært mod de elevorienterede paradigmer og adskiller sig derved også på væsentlige områder fra læremiddeldiskursens fokus på teksten og i særlig grad på begrebslæring.

Tekstorienterede forestillinger om dannelsesbidrag

I starten af det første interview med læreren Ann spørger jeg hende, hvad hun synes er det vigtigste eleverne lærer i litteraturundervisningen, og hvordan hun forstår litteraturundervisningens dannende potentiale.

Ann: Jamen jeg synes, at ... jeg synes, at det er vigtigt, at eleverne de kommer til at holde af litteraturen [...].

Ann: [...] at være god til at præsentere dem for meget forskelligt litteratur... (Første interview med Ann)

Ann begrundet ikke yderligere i denne sammenhæng, hvorfor det er vigtigt, at *eleverne kommer til at holde af litteraturen*, og hvorfor de dannes ved, at *meget forskelligt litteratur præsenteres for dem*. I den implicite diskurstråd henvises til en betydningskontekst, hvor det giver mening at undervise i litteratur med det ene formål, at eleverne kommer til at holde af litteraturen. Ann uddyber senere, at hun forstår litteraturundervisningens dannende potentiale som noget, der også udfolder sig ved inddragelse af nationalt kanoniseret litteratur: "Det er sådan noget, **man** skal kende!" (Første interview med Ann). Med anvendelsen af det almene *man* peger Ann på, at den kanoniserede litteratur er tekster, som alle borgere bør kende til. Samlet set refererer Ann til de indholdsorienterede litteraturdidaktiske paradigmer og er dermed på centrale områder i overensstemmelse med læremiddeldiskursen.

Læreren Camilla formulerer sig ligeledes på måder, hvor en litteraturdidaktisk diskurs, som minder om læremiddeldiskursen, fremtræder. Da jeg efterspørger Camillas tanker om, hvad der er særligt vigtigt, eleverne lærer i hendes undervisning, fremgår det, at hun skelner mellem to former for

undervisning. Når hun underviser med romaner, er det vigtigt, at eleverne bliver "grebet af handlingen", opnår "læselyst", og at der opstår "gode klas-sesamtaler" (Første interview med Camilla). Når hun derimod underviser med læremidlet, er formålet noget andet.

Camilla: Hvis det er Fandango, så synes jeg også, det handler om at lære dem ... så handler det meget om at lære dem et greb.

Interviewer: Mm.

Camilla: Altså så fx så har vi tidligere arbejdet med... personkarakteristik og lære dem de der ydre, indre og lære dem ... værktøjet i det.

Interviewer: Mm... mm.

Camilla: Men det må jo også gerne være nogle gode tekster...

(Første interview med Camilla)

I den fremhævede diskurstråd henviser Camilla implicit til en betydnings-kontekst, hvor det giver god mening at undervise eleverne i begreber som en indgang til litteraturundervisningen. I denne særlige kontekst kan begrebs-læringen også give mening, selvom kvaliteten af den skønlitterære tekst ikke altid er høj. Litteraturen er på denne måde reduceret til et bagtæppe for den begrebslæring, som danner rammen om undervisning, hvor literatu-ren bliver et sekundært element eller et instrument for det egentlige, nemlig begrebslæringen. Camillas formuleringer rummer på denne måde indirekte referencer til de samme tekstorienterede litteraturdidaktiske paradigmer, som genfindes i læremiddeldiskursen.

Oversigten i figur 2 viser for overskuelighedens skyld de mest fremtræ-dende paradigmatisk træk ved de litteraturdidaktiske diskurser, som er fremanalyseret ovenfor. Den skematiske oversigt viser kun tendenser, og forbehold skal tages for, at det ikke fremgår, hvilke træk der er de tydeligste, og ej heller kan nuancer og undtagelser aflæses.

Figur 2

Oversigt over læremiddels og læreres litteraturdidaktiske diskurser (Oksbjerg, 2021, s. 247)

Diskurser	Bolette	Ann	Camilla	Eva
D1: Lære-middel	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk
D2: Læreren	Personligt, socialt	Lingvistisk, kulturelt	Lingvistisk	Personligt, socialt, kulturelt

Af figuren ses, at lærernes litteraturredidaktiske orienteringer på flere måder adskiller sig fra læremidlets. Ved læremiddelanalysen fremstod som nævnt særligt træk fra det lingvistiske og det utilitaristiske tydeligt. Hos både Bolette og Eva var derimod de to elevorienterede paradigmer (det personlige og det sociale) mest fremtrædende. Det ses desuden, at Ann og Camilla på centrale litteraturredidaktiske parametre er i overensstemmelse læremiddeldiskursen.

Læreres forståelser af læremiddeldiskursen

To af de fire lærere, som jeg interviewede, tegner dermed et fagligt selv billede, som på centrale didaktiske områder afviger tydeligt fra det læremiddel, som de vælger at inddrage i undervisningen. Det er i denne sammenhæng en vigtig pointe, at ingen af lærerne for alvor sætter spørgsmålstegn ved læremiddeldiskursen, men at de alle forsøger at rette deres egen faglige position ind efter den. Bolette udtrykker, at hun ser et særligt potentiale for brugsorienteret litteraturundervisning ved, at læremiddeldidaktikken kredser om det litterære begreb personkarakteristik. Eva ser ligeledes et særligt potentiale i begreber om synsvinkel og fortæller i sine bestræbelser på, at eleverne udvikler kompetence til kritisk stillingtagen. Det er i forlængelse heraf også en pointe, at jeg i ingen af de analyserede dele af læremidlet ser disse didaktiske muligheder. Læremiddeldidaktikken rummer i min optik derimod tydelige intentioner, som lægger op til repetition af på forhånd definerede begrebsforståelser og færdigheder i at applikere disse forståelser på skønlitterære tekster eller i mange tilfælde på tilrettede uddrag af disse. Dette bevirker, at jeg ser tydelige og gennemgående referencer til et teknisk rationelt lærings- og vidensbegreb, som genfindes i det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme, og at jeg karakteriserer denne form for litteraturundervisning som instrumentel. I det følgende bringer jeg citater, som viser, hvordan de fire lærere forstår læremiddeldiskursen. Formuleringerne er fremkommet med baggrund i mine spørgsmål, som bl.a. har omhandlet lærerens vurderinger af, om læremiddeldidaktikken understøtter det, som de selv synes er det vigtigste ved litteraturundervisningen.



Lærerdiskurser afviger fra læremiddeldiskursen

I Bolettes tilfælde handler dette "vigtigste" som nævnt om, hvorvidt læremidlet understøtter hende i at praktisere litteraturundervisning, hvor eleverne umiddelbart kan overføre det lærte til deres liv uden for skolens rammer.

Bolette: Ja, jeg synes egentlig, at de der mange små hints til, hvad man sådan kan snakke om og alt sådan noget der, Men nogle gange så kan selv jeg tænke, hvad mener hun lige med det her

Hahaha

[...]

Bolette: ... jeg tænker faktisk ikke, det lever helt vildt meget op til mine forventninger eller ... t ...

Interviewer: Til ... til den måde du synes

Bolette: Til den måde, JEG praktiserer på, eller hvad kan man sige ... der ... så skal jeg selv sådan (Første interview med Bolette)

Som det fremgår, er Bolette i tvivl om, hvorvidt hun støttes i det brugsbaserede perspektiv på undervisningen, som hun ønsker at praktisere. De mange små hints peger på en for Bolette genkendelig måde at læse litteratur på i undervisningen, som i Bolettes egen optik også præger hendes egen undervisningsdiskurs (*den måde, JEG praktiserer på*). Bolette udtrykker, at hun på den ene side finder denne støtte i læremidlet, men på den anden side alligevel ikke helt i tilstrækkelig høj grad. I sin egen selvforståelse er der i hendes undervisning åbenhed over for de elevorienterede paradigmer, men hun tilkendegiver, at hun alligevel savner dette perspektiv ved læremiddeldiskursen.

Eva er som nævnt positiv overfor læremidlets begrebsorienterede didaktik og ser samtidig heri et potentiale for udvikling af elevernes kritiske sans.

Eva: Det er ... det kommer jo omkring alle de her forskellige begreber inden for [...] analyse og fortolkning [...] kan man sige, så det eh ... det er nogle begreber, de skal KUNne ... med eh ... synsvinkler og fortæller [...] som eh... vigtige resten af vejen op, og at de sidder godt fast... ehmm... (Første interview med Eva)

Det fremgår af diskurstråden, at Eva billiger, at læremiddeldiskursen først og fremmest prioriterer de *forskellige begreber*. Eva refererer endvidere til en faglig betydningskontekst, hvor det tages for givet, at dansklærere på mellemtrinnet sørger for at disse begreber læres, *sidder godt fast*, idet de er vigtige for den måde, litteraturundervisningen praktiseres på efter 5. klasse og frem mod afslutningen af grundskoleforløbet. Dermed refereres implicit til en indforstået måde at undervise i litteratur på, som er påvirket af tegn fra det lingvistiske og det utilitaristiske paradigme.

Lærerdiskurser matcher læremiddeldiskursen

Som tidligere nævnt formulerede Ann, at det centrale for hende er, at eleverne præsenteres for mange forskellige skønlitterære tekster. I nedenstående citater uddyber hun sin særlige betoning af teksternes betydning med, at disse desuden skal være det, hun bl.a. beskriver som *udfordrende*.

Ann: [...] Teksterne er gode tekster, relevante tekster [...] både nyere, moderne forfattere, men også de gamle forfattere.

[...]

Ann: Jeg synes jo ... jeg synes jo netop, når man så har en udfordrende tekst fx, som vi skal starte ud med her, og så har arbejdet med den et stykke tid, og man er sådan lidt kommet ind i teksten sådan, jamen så viser den sig også at være... øh at have nogle kvaliteter, som øh børnene så også når at fange. (Første interview med Ann)

Det ses af den fremhævede diskurstråd, at Ann finder læremiddelteksterne *gode, relevante og udfordrende*. Ann refererer her til det lingvistiske paradigme, idet et tekstudvælgelseskriterium her er, at teksterne kan karakteriseres ved "anerkendte æstetiske værdier" og ikke eksempelvis aldersrelevante temaer eller eleveres præferencer og interesser (Oksbjerg, 2021; Witte & Samiãian, 2014). Anns tekstorienterede litteraturdidaktik understreges i den sidste sætning i citatet, hvor hun udtrykker, at de udfordrende tekster *viser sig at have nogle kvaliteter*, som eleverne *også når at fange*. Der peges her på en betydningskontekst, hvor det er teksternes kompleksitetsniveau, der er afgørende i undervisningen. At eleverne også opnår en forståelse af teksternes kvaliteter, kommer i anden række og afhænger af, om arbejdet i klassen resulterer i, at man er *kommet ind i teksten*.



I det første interview med Camilla efterspørger jeg hendes vurdering af, om læremiddeldidaktikken yder den fornødne støtte til at lære eleverne de begreber, som hun har formuleret som formålet med undervisningen med læremidlet.

Camilla: Jamen DET synes jeg det gør.

[...]

Camilla: [...] Jeg (kan) faktisk godt lide den grundige indføring fra altså ... fra øh

lærervejledningen ... [...]. De forsøger jo virkelig noget ... sådan ... gammeldags øhhh

litteraturundervisning. (Første interview med Camilla)

Camilla formulerer sig her helt i overensstemmelse med læremiddeldidaktikkens intentioner for litteraturundervisning, hvor det først og fremmest er begreberne, der undervises i, og hvor litteraturoplevelse og -fordybelse kommer i anden række. Camilla genkender og bifalder centrale dele af den litteraturdidaktik, som læremidlet repræsenterer. Med *gammeldags litteraturundervisning* henviser Camilla til den nykritisk inspirerede teksttilgang, som kendetegner læremiddeldidaktikken, og som Camilla er positiv overfor. Dette udgør samtidig en indirekte reference til det lingvistiske paradigme, som både Camillas og læremidlets diskurs er tydeligt præget af.

Figur 3

Oversigt over artiklens tre forskellige former for litteraturdidaktiske diskurser (Oksbjerg, 2021, s. 247)

Diskurser	Bolette	Ann	Camilla	Eva
D1: Læremiddel	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk
D2: Læreren	Personligt, socialt	Lingvistisk, kulturelt	Lingvistisk	Personligt, socialt, kulturelt
D3: Lærerenes forståelse af D1	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk

I figur 3 er tilføjet den tredje form for diskurs (D3), som dækker over lærerens forståelse af læremiddeldiskursen. Det ses, at D3 er præget af de samme paradigmatisk træk som D1, hvilket betyder, at lærerne forstår læremiddeldiskursens fokus på begrebsorienteret undervisning. En interessant pointe i

forhold til denne konklusion er, at Bolette og Eva i deres egen faglige selvforståelse er åbne for elevorienterede paradigmer, men at de til trods for dette forstår og billiger læremiddeldiskursen (D1). Bolette og Eva formulerer altså en faglig position, som ligger langt fra læremiddeldiskursen, men ser ikke selv denne diskrepans (Oksbjerg, 2021).

Intentioner i forhold til læremiddeldidaktik – konklusioner

Man kan i forlængelse heraf diskutere karakteren af det bidrag til elevernes dannelse, de fire lærere yder via deres litteraturundervisning med læremidlet, og således også, om der lægges op til, at eleverne udvikler den omtalte "tekstkundskab, omverdensforståelse, forestillingsevne og empati" (Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). I de fire læreres refleksioner ses tegn på påvirkninger fra forskellige didaktiske paradigmer. Disse tegn kan tolkes som implicite udtryk for lærernes forestillinger om litteraturundervisningens dannelsesbidrag. For Bolette handler det om, at eleverne udvikles personligt og socialt, hvilket hun forestiller sig sker mest optimalt i undervisning med et brugsorienteret perspektiv. For Ann er målet, at eleverne kommer til at holde af litteraturen, og at de får del i den kulturelle overlevering, som kan ske ved læsning af kanonlitteratur. For Camilla handler undervisning med litteraturlæremidlet om elevernes begrebslæring. For Eva er det vigtigt, at eleverne gennem litteraturlæsningen bringes til at se sig selv som del af en større sammenhæng, og at de lærer at tage kritisk stilling.

Fælles for de fire lærere er, at de forstår og er positive over for hovedtræk ved læremiddeldiskursen. Den divergens, som skemaet i figur 3 viser mellem to af lærernes egen faglige diskurs (D2) og læremidlet, resulterer ikke i overvejelser over, hvordan de grundlæggende kunne ændre på læremiddeldidaktikken. I stedet ser lærerne deres egen didaktiske position inden for rammerne af den udstukne didaktik, som derfor i udpræget grad kommer til at styre lærerne i deres didaktiske overvejelser. Mine analyseresultater viser, at Bolette og Eva forsøger at tolke læremiddeldidaktikkens rammer i retninger, som de kan se sig selv og deres faglige position indenfor. Dette betyder, at ingen af lærerne for alvor forestiller sig læremiddeldidaktikken ændret i en kvalitativ retning. Læremiddeldidaktikken bliver for Bolette og Eva hermed også reelt styrende for de intentioner for litteraturundervisningens dannelsesbidrag, som lærerne selv formulerer.



Diskussioner og perspektiver

Et analyseresultat er, at lærernes egen faglige position ikke ser ud til at betyde noget for deres valg af didaktisk læremiddel (Oksbjerg, 2021). Alle fire lærere vælger på trods af divergerende fagdidaktiske udgangspunkter at undervise med det samme didaktiske læremiddel. Forskelle, hvad angår undervisningserfaring, danskfaglig uddannelsesprofil og ansættelsessted, synes heller ikke at have betydning for, hvordan lærerne forstår læremiddeldidaktikken, og for, hvordan de påtænker at redidaktisere det. Man kan formulere det sådan, at lærerne forstår litteraturundervisningens dannelsesbidrag på forskellige måder, men i deres forståelser af det mest udbredte læremiddel på mellemtrinnet formulerer de næsten identiske dannelsesforestillinger.

Med baggrund i det empiriske materiale, som ligger til grund for denne artikel, er det ikke til at sige, hvordan lærerne forholder sig til andre didaktiske læremidler, som de måtte inddrage i refleksioner over, forberedelse af og gennemførelse af undervisning. Det læremiddel, som lærerne forholder sig til i de interviews, som citaterne stammer fra, kan som før nævnt karakteriseres ved en relativ høj didaktiseringsgrad. Dette kan i første omgang indikere en høj grad af støtte for læreren og dermed signalere noget positivt. Imidlertid kan den relativt detaljerede udpegning af mål, elevopgaver, tilrettede skønlitterære tekster og forslag til evaluering måske i virkeligheden indebære, at læreren er nødt til yderligere at skærpe sin egen professionelle og kritiske dømmekraft. En kritisk dømmekraft, som kan være fatal at sætte ud af kraft, når man med et didaktisk læremiddel så at sige inviterer en eller flere læremiddelforfatters ideer om og syn på dannelse, elever, læring og undervisning i litteratur ind i sin undervisningspraksis og refleksioner over denne. En lærers læremiddelfaglighed indebærer kompetencer til at kunne håndtere læremidler ved både planlægning, udførelse og evaluering af undervisning (Carlsen & Hansen, 2009, s. 18). Eftersom didaktiske læremidler kan indeholde intentioner for komplette undervisnings- og læringsmiljøer, kan analyse og vurdering af dem imidlertid være en kompleks affære.

Afrunding

Jeg har i denne artikel via analyser af interviews med fire dansklærere i 5./6. klasse rettet opmærksomhed mod, hvordan disse lærere selv forstår dannelsesbidraget i litteraturundervisning, hvor didaktiske læremidler indgår. Det har vist sig, at der på tværs af diskurser er flere forskellige opfattelser af litte-

raturundervisningens dannelsesbidrag. Det viser sig desuden, at lærere kan have forestillinger om dannelse, der afviger fra de forestillinger, der ligger implicit i det læremiddel, de underviser med. Eftersom nyere forskning fra Bremholm et al. (2017) viser, at læremidler spiller en central rolle i grundskolens danskundervisning, kan resultaterne fra denne artikel pege på et behov for efteruddannelse af lærere på dette felt. Denne undersøgelse base-res som omtalt på et kvalitativt casestudie, hvor de nævnte lærerinterviews indgår. Inden for rammerne af det valgte forskningsdesigns betingelser vurderer jeg, at resultaterne kan fungere som afsæt for diskussion og udvikling af både danskfagets læremidler og undervisningspraksisser. Dette bygger jeg på den informationsorienterede udvælgelse af lærere, hvor forskellighed med hensyn til undervisningserfaring og danskfaglige forudsætninger har været kriterier. Desuden er den store udbredelse, som det pågældende læremiddel har i den danske skoles litteraturundervisning, med til at tilføre resultaterne legitimitet. Jeg forestiller mig således, at de fire cases kan fungere ved eksemplets magt, og at de kan inspirere til forståelse af andre cases med lignende træk.

Referencer

- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36.
- Blok Johansen, M. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S.S., & Skyggebjerg, A.K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S.S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S.S., & Skyggebjerg, A.K. (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 28-54. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used – a quantitative study. I særnummer, Bremholm, J., Foug, S.S., & Buch (red.), *Danish as L1 in a Learning Materials Perspective*, særnummer. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-31.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T.I. (2011). Evaluation of Learning Materials: A Holistic Framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T.I. (2016). *Blik på undervisning: Rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskoleforsøgene*. https://pure.au.dk/portal/files/95991875/Bundsgaard_Hansen_2016._Blik_p_undervisning._Rapport_om_observationsstudier_af_undervisning_gennemf_rt_i_demonstrationsskolefors_gene.pdf (au.dk).
- Bundsgaard, J., & Oksbjerg, M. (2012). Hvad skal vi med skønlitteraturen? I: Østergren-Olsen, D., & Herholdt, L. (red.) *Litteraturlyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.



- Carlsen, D. (2021). *Dansksdidaktiske forståelsesmåder*. Aarhus Universitet (DPU). Ph.d.-afhandling.
- Carlsen, D., & Hansen, J.J. (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforening.
- Elf, N.F., & Hansen, T.I. (2017). *Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik*. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf> (laeremiddel.dk).
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.), s. 497-520. Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99.
- Gee, J.P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method* (3. udg.). Routledge.
- Gissel, S.T., & Hansen, J.J. (2019). Danskfaget i spil på læringsplattformer. *Learning Tech*, 6, 176-198.
- Gourvenec, A.F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Hansen, J.J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen, J.J. (2012). *Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforening.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status. I: Ongstad, S. (red.), *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*, s. 47-76. Novus Forlag.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. udg.). Teachers College Press.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2009-2015). *Fandango – dansk for 5.-6. klasse*. Gyldendal Uddannelse.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet (DPU). Ph.d.-afhandling.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagssteorier i nordiske klasserom. I: Elf, N.F., & Kaspersen, P. (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*, s. 32-58. Novus Forlag.
- Penuel, W.R., Phillips, R.S., & Harris, C.J. (2014). Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 751-777.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.

- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning*. Aarhus Universitet (DPU). Ph.d.-afhandling.
- Rødnes, K.A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rørbech, H., & Skyggebjerg, A.K. (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. I særnummer, Bremholm, J., Fougst, S.S., & Buch, B. (red.), *Danish as L1 in a Learning Materials Perspective. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-24.
- Sawyer, W., & Van de Ven, P.H. (2006). Starting points: Paradigms in Mother tongue Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5- 20. <https://11.publication-archive.com/publication/1/250>
- Skauftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skyggebjerg, A.K., & Oksbjerg (2020). Litteraturlæsning i et demokratisk perspektiv – med teoretiske argumenter og nedslag i læremidler. I: Haas, C., & Matthiesen, C. (red.), *Fagdidaktik og demokrati*, s. 91-110. Samfundslitteratur.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget*. Dansk i folkeskolen gennem 100 år. Dansk lærerforeningen.
- Tallaksen, I. M., & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352-363.
- Witte, T., & Sâmihaiian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22.

Lærerstuderendes erfaringer fra forløb med mindfulness koblet professionsdidaktisk til selvberoenhed og relationskompetence

Birgitte Lund Nielsen, Docent, VIA University College, bln@via.dk

Helle Vilain, Lektor, VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus, hevi@via.dk

Katinka Gøtzsche, Adjunkt, Aarhus Universitet, Dansk Center for Mindfulness, katinka@clin.au.dk

Resumé

I artiklen præsenteres en kvalitativ analyse af data fra forløb for lærerstuderende med fokus på mindfulness, selvberoenhed og relationskompetence. Kvantitative eksperimentelle data fra samme forløb har vist effekt på de lærerstuderendes mentale trivsel. Mulige årsager og kobling til arbejde med relationer som kommende lærer diskuteres baseret på en tematisk analyse af bl.a. gentagne interview. Fem overordnede pointer fremhæves i relation til oplevet udbytte: 1) Der har været en frugtbar spænding mellem kendthed og anderledeshed, 2) de studerende har oplevet en syntese mellem "hoved og krop", 3) forløbet er oplevet som modsvar mod en udbredt præstationsorientering og acceleration, 4) læringsfællesskabet på holdet fremhæves som afgørende for de studerendes oplevelse af selvberoenhed, og dette ser ud til at blive understøttet af den scene, der sættes af underviserne, og 5) de lærerstuderende oplever selv at have udviklet nogle kompetencer, som de har en intention om at anvende såvel i mødet med (kommende) elever som med kolleger.

Nøgleord: læreruddannelse, relationskompetence, mindfulness, mental trivsel

Abstract

The paper presents a qualitative analysis of data from a pedagogical project for student teachers focused e.g. on mindfulness and relational competencies. Previously reported quantitative experimental data from the same project have shown an effect on the student teachers' mental health. The background for these effects and the connection to the student teachers' relational work as prospective teachers are discussed based on a thematic analysis of interview data etc. Five key points are highlighted referring to the perceived outcomes: 1) A fruitful tension between something well known and something very different, 2) a synthesis in both body and brain, 3) difference compared to the normal performance orientation and acceleration, 4) a community of learning together has developed and has been experienced as supportive, this is both among peers but also scaffolded by the teacher educators, 5) the student teachers themselves experience to have developed competencies they intend to use with future students and colleagues.

Keywords: teacher education, relational competence, mindfulness, mental health

Indledning

Lærerens relationskompetence er i forskningen fremhævet som afgørende for elevernes læring og trivsel (Aspelin & Jonsson, 2019; Jensen et al., 2015; Juul & Jensen, 2005; Klinge, 2017; 2018), men der efterlyses internationalt mere viden om, hvordan man i læreruddannelsen bedst kan adressere dette område (Aspelin & Jonsson, 2019). På læreruddannelsen i VIA har der gennem de seneste år været en række tiltag, bl.a. et fireårigt relationskompetenceprojekt med tæt samarbejde med skoler (Jensen et al., 2015; Nielsen & Laursen, 2017; Nielsen, 2016), og VIA har også været involveret i internationalt samarbejde med fokus på socio-emotionelle og relationelle kompetencer i EU-projektet Hand in Hand (Nielsen et al., 2019; Kozina, 2020). Den anvendte tilgang har i begge kontekster taget afsæt i det mangeårige arbejde bl.a. fra Jesper Juul og Helle Jensen (Juul & Jensen, 2005), hvor konkrete øvelser til at arbejde med både selvopmærksomhed og relationelle færdigheder gennem mindfulness-inspirerede øvelser, dialog, empatisk lytning mm. kan findes i Jensen (2014). Det reflekterede arbejde med praksiserfaringer er ligeledes, som det er diskuteret i studier fra andre nordiske lande (Ewe, 2020; Aspelin, 2017), afgørende i arbejdet med at understøtte lærerstuderendes udvikling af relationskompetence. Dette er adresseret i de tidligere projekter, ved at lærerstuderende bl.a. har afprøvet og undersøgt forskellige tilgange i skolens praksis (Jensen et al., 2015; Nielsen, 2016). Betydningen af at arbejde med relationskompetence over længere tid gennem uddannelsen, herunder med egne undersøgelser i skolens praksis, fremhæves af lærerstuderende fra det fireårige relationskompetenceprojekt, og forskning i regi af dette projekt viste bl.a. en effekt i form af, at de lærerstuderende i højere grad havde fokus på intenderet (ikke blot tilfældigt) relationsarbejde med elever i skolen ved sammenligning med en kontrolgruppe (Nielsen & Laursen, 2020). Evalueringen viste, at nogle af de deltagende lærerstuderende fremhævede netop *koblingen* mellem arbejdet med selvopmærksomhed og relationsarbejde som afgørende for deres udbytte, men der var også studerende, der havde svært ved at forstå koblingen (Nielsen, 2016). Den undersøgelse, der præsenteres i nærværende artikel, har derfor yderligere undersøgt den mulige syntese mellem det didaktisk reflekterede arbejde med relationskompetence og det, man kan kalde en mindfulness-inspireret tilgang til understøttelse af de studerendes *selvberoenhed* (indre autoritet og hvilen i sig selv, uddybes nedenfor). Formålet med den pædagogiske indsats i det forløb, hvor artiklens data er fra, handler i sidste ende om de elever, de lærerstude-



rende kommer til at møde i skolen, men er derudover begrundet i behov for støtte til den ofte udfordrende start som lærer, hvor mange rammes af stress, og hvor systematiske indsatser for mental trivsel under studiet efterlyses (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). I samarbejde med Dansk Center for Mindfulness, Aarhus Universitet, er der på læreruddannelsen i VIA gennemført en række forløb med kobling mellem Mindfulness Baseret Stressreduktion (MBSR) og pædagogisk/didaktisk arbejde med relationskompetence. Den overordnede titel har været "stressfri hverdag i jobbet som lærer", fordi der har været parallelle forløb med lærere i praksis, men artiklens analyser fokuserer på læreruddannelsen. En del af følgeforskningen har været et systematisk forsøg med indsats og kontrolgruppe af lærerstuderende, hvor resultaterne viser en stor effekt på parametre som "Perceived Stress Scale" og "Well-being Index" (Juul et al., 2021). I nærværende artikel går vi dybere ned i de kvalitative data i diskussion af de lærerstuderendes intentioner og erfaringer fra forløbet. Hensigten er gennem deltagernes erfaringer at nå dybere i en forståelse af den påviste effekt på mental trivsel, og hvorvidt og på hvilke måder der er sammenhæng til at opleve sig kompetent i håndtering af relationsarbejde som kommende lærer. I det følgende beskriver vi først det pågældende forløb, hvorefter vi uddyber de anvendte begreber og den bagvedliggende forskning.

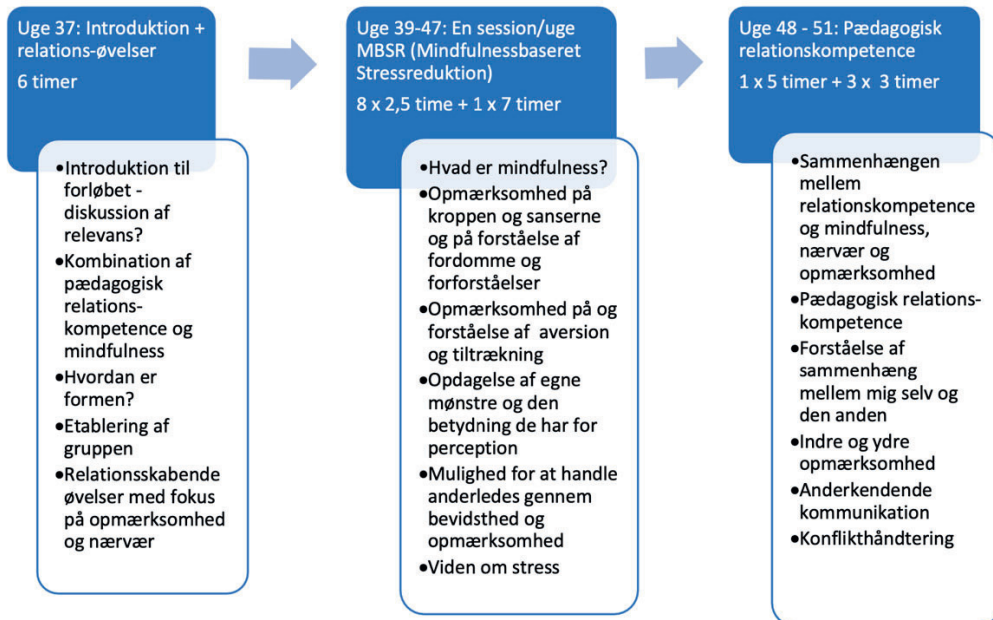
Forløb med de lærerstuderende

Forløbet blev initieret i 2019 med en hensigt om at adressere kendte udfordringer med mental trivsel blandt de studerende og stress blandt nye lærere. International forskning har indikeret potentialet i mindfulness i så henseende (Dawson et al., 2020; Weare, 2014; Weare & Bethune, 2021), og denne forskning var sammen med tidligere resultater fra indsatser i læreruddannelsen baggrunden for det konkrete design af forløbet (figur 1). Forløbet blev planlagt som et frivilligt ekstracurriculært kursus annonceret af uddannelsens vanlige kommunikationskanaler (nyhedsbrev og årgangs-sites) og i princippet tilbudt til alle studerende på VIA's læreruddannelse. Det var dog i praksis umuligt at placere, uden at det for nogle studerende faldt sammen med praktik og andre kurser, så der har været interesserede studerende, der har måttet springe fra. Begge år har ca. 50 studerende tilmeldt sig. De blev ved lodtrækning fordelt på hhv. indsatsgruppe og (kontrol)venteliste gruppe. De kvantitative resultater om effekt på parametre for mental trivsel (Juul et al., 2021) er baseret på sammenligning af disse to tilfældigt fordelte

grupper og studiets kvalitative undersøgelser har også inddraget data fra studerende fra begge grupper.

Figur 1

Hele forløbet vist i overblik.



Ud fra tidligere erfaringer fra projekter med relationskompetence samt et eksisterende valgmodul, "Lærerens relationsarbejde", ved vi, at nogle studerende kan opleve nærværstræning som abrupt fra studiet og skolens øvrige arbejde. De studerende kan have svært ved at se og forstå koblingerne mellem, 1) det *individuelle spor*, hvor fx nærværøvelser og mindfulness stilladseres, 2) det *spør*, hvor der arbejdes med deres forståelse af egen andel i de *gensidige relationer*, samt ikke mindst, 3) hvordan de *didaktisk* kan implementere det i egen praksis i skolen. Men netop koblingen mellem disse spor ser som nævnt ud til at have betydning for oplevet udbytte blandt andre studerende (Nielsen, 2016) og for effekt i deres praksis med elever (Nielsen & Laursen, 2020). I det gennemførte forløb (figur 1) blev disse "tre spor" og koblingen derfor eksplicit italesat i dialog med de studerende og gennem deres refleksioner over eksemplariske øvelser; med synteser, mening og sammenhæng for øje. Arbejdet med to af begreberne fra artiklens titel, relationskompetence og mindfulness, fremgår direkte af figur 1. Det tredje begreb, selvberoenhed, udfoldes nedenfor som en indre autoritet og hvilen i



sig selv som kommende lærer. Dette er i forløbet adresseret ved at fokusere på sammenhængen mellem relationskompetence, mindfulness, nærvær og opmærksomhed (figur 1) og gennem refleksion knyttet til egen praksis som lærer.

Teoretisk baggrund

Nedenfor uddybes teori og forskning relateret til de forskellige begreber, der er rejst i indledning og i forløbsbeskrivelsen. Først uddybes pædagogisk relationskompetence, derefter mindfulness i pædagogisk arbejde, og i et tredje afsnit argumenteres for koblinger, bl.a. med indkredsning af begrebet selvberoenhed.

Pædagogisk relationskompetence

Det er veldokumenteret i såvel forskning som teori, at det er absolut afgørende for elevernes trivsel og læring, at læreren er i stand til at etablere gode relationer og handle relationskompetent (Durlak et al., 2015; Juul & Jensen, 2005; Klinge 2017; 2018), og det tilrådes, at området i endnu højere grad end nu adresseres i læreruddannelsen (Aspelin & Jonsson, 2019; Jensen et al., 2015). Fra den tidligste definition af begrebet har der været fokus på "den professionelles evne til at "se" det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin egen adfærd herefter – uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten", samt den professionelles "evne og vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet" (Juul & Jensen 2002). Ifølge nyere forskning agerer lærere relationskompetent, når deres interaktioner med eleven og klassen som helhed understøtter trivslen og den alsidige udvikling for hver enkelt og muliggør, at klassen kan etableres som et læringsfællesskab (Klinge, 2017). Lærerens andel fremstår tydeligt – i forhold til at se barnet samt vedkende sig ansvaret for *kvaliteten* af relationen, men der er også fokus på lærerens interaktioner og ageren i klassefællesskabet. Fra forskningen ved vi endvidere, at lærerens relationskompetence afhænger af bevidstheden om og evnen til at regulere egne følelser. Især i pressede situationer kan det være svært, bl.a. fordi man ofte reagerer automatisk ud fra tillærte reaktionsmønstre og følelser (Klinge 2017; 2018; Vilain & Munkholm, 2016). Der viser sig altså en kontur, der vægter nødvendigheden af den lærerstuderendes integritetsarbejde, evnen til at kunne agere og forstå de gensidige relationelle påvirkninger samt et didaktisk

metablik, der kombinerer disse kompetencer professionsrettet – de tre spor, som er nævnt tidligere. Vi vender tilbage til koblingen, men først en opsamling om forskning i mindfulness i pædagogisk arbejde.

Mindfulness i pædagogisk arbejde

Mindfulness bliver brugt bredt om forskellige aktiviteter. I de fleste sammenhænge forstås begrebet som det at være til stede dér, hvor man er (i nuet), og acceptere nuet, som det er. Træning af mindfulness handler både om evnen til at være bevidst om egne reaktioner og mønstre og til at “være med” det, der er, også når det opleves ubehageligt (Goleman & Davidsson, 2017). Mindfulnesspraksis ser ud til at kunne muliggøre andre handlemuligheder i pressede situationer end de automatiske reaktioner, der ikke altid er de mest optimale (Goldin & Gross, 2010; Peters et al., 2011). Derudover bidrager det til at være åben og receptiv i forhold til egne oplevelser, til at skabe klarhed over egne behov og muligheder for selvregulering i forhold til disse, og det kan ifølge den overordnede motivationsforskning om selvbestemmelsesteori medvirke til vitalitet og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Det meste af forskningen forholder sig til specifikke programmer. MBSR er et af de programmer, der er forsket mest i, og her bliver mindfulness defineret som den bevidsthed, der opstår, når opmærksomheden holdes i nuet med en ikke-dømmende indstilling (Kabat-Zinn, 1996). MBSR-programmet er, netop fordi det er anerkendt og med dokumenteret effekt, anvendt i nærværende projekt. Deltagerne i MBSR træner bl.a.:

- Opmærksomt nærvær med venlighed overfor sig selv og andre
- At opdage egne fysiske, emotionelle og tankemæssige reaktioner
- At opdage og bevidstgøre handlemæssige reaktionsmønstre
- At kunne rumme ubehag og frustration
- At opdage glæde og behag
- At kunne regulere sin adfærd

En opsamling i systematiske reviews og metaanalyser fra de mange forskningsprojekter angående mindfulness viser, at der overordnet set er et stort positivt udbytte både i relation til læreres velbefindende og mentale sundhed og til deres sociale kapaciteter og pædagogiske praksis (Weare, 2014; Weare & Bethune, 2021). Denne sammenhæng mellem lærerens egen tilstand og det faglige, pædagogiske arbejde kan også beskrives som aspekter af lærerens relationskompetence. Der er flere undersøgelser, der peger på



sammenhænge mellem mindfulnesspraksis og centrale aspekter relateret til pædagogisk relationskompetence såsom omsorg for og opmærksomhed på eleverne, følelsesmæssig støtte og personligt overskud (Elreda et al., 2019; Jennings et al., 2017).

Selvberoenhed: hvad og hvorfor?

Det er således veldokumenteret, at mindfulness kan styrke den enkeltes evne til at bevare roen i stressende situationer, og der er mange såvel personlige som samfundsmæssigt forankrede faktorer, der gør dette hensigtsmæssigt. Fx peger Helle Jensen (u.å.) på, at der med konstateringen af, at vi alle er født relationelle, også ligger den disponering, at vi vil strække os langt for at forblive en del af de for os livsnødvendige fællesskaber. Men også ydre faktorer som øget pres på præstation og samfundets acceleration udfordrer den enkeltes evner til at bevare kontakten til sig selv og egne værdier (Petersen, 2016; Rosa, 2014; Sørensen et al., 2017).

Der er dog også stemmer, fx fra det føromtalt relationskompetenceprojekt, som problematiserer, hvorvidt den mindfulde opfordring til at se ind i mennesket kan indebære en risiko for, at den professionelle mister blikket for undervisningens faglige indhold, samt at "relationskompetencebegrebets individualiserende rationale kan atomisere lærerens virke frem for at se lærergerningen som en helhed" (Matthiesen, 2016, s.139). Desuden er der i medierne debatter om det, vi ovenfor kalder det individuelle spor, arbejdet med mindfulness o.l., hvor bl.a. Svend Brinkmann har været involveret (fx Information, 2014). Nogle af kritikpunkterne, hvor det problematiseres, hvorvidt det individualiserede "spærrer for" det fælles og relationelle, tilbagevises dog af Anne Maj Nielsen og Per Fibæk Laursen, som i ramme af det longitudinelle relationskompetenceprojekt, men to-tre år senere, hvor de studerende var færdiguddannede, har undersøgt deres lærerpraksis. Her viste det sig, at de studerende, som modtog undervisning i nærværpraksis under studiet ikke alene evnede at bevare roen i vanskelige situationer, men også, at det hjalp dem med at træde ind i lærerrollen og samtidigt holde fast i sig selv og stå ved egne værdier, også når det var svært (Nielsen & Laursen, 2020). Dette viste sig ved, at de studerende påtog sig ansvar for relationerne og havde mod og fantasi til at afprøve nye tilgange til de elever, der udfordrede dem (Nielsen & Laursen, 2020; Nielsen & Jensen 2019; Nielsen & Laursen 2017). Anne Maj Nielsen og Elsebeth Jensen (2019, s. 108) konkluderer, at det "er ud fra opmærksomt arbejde med personlige mønstre og erfaringer

med relationelle samspil, (at) den professionelle kan udvikle sin relationskompetence”.

I eksemplerne skrives en dialektik frem mellem en indre og en ydre side af professionsarbejdet – set som læreren, der agerer udadtil i relationelle samspil, med en forankring i personlige indre selv-forhold. Vel vidende, at det psykologisk-teoretisk er komplekst at skelne mellem ydre og indre selv-forhold, har vi valgt at forenkle det ved at anvende Tønnesvangs forståelse. I denne optik kan det indre forstås som vores dybere personlighed og det ydre som det spejl, vi viser omverdenen – vores identitet (Tønnesvang 2009). Den indre side er den, vi ér – vores væren og indre klangbund på det givne tidspunkt, og har man god kontakt til sin indre side, omtales det psykologisk som selvværd og som en indre integritet, der afspejler livsstyrke, selvfølelse og evnen til at stå ved sig selv (Tønnesvang, 2009; Juul, 1999). Den ydre side-identiteten forbindes med egoet, som afspejler personens handlinger udadtil, jeg-styrke, selvtillid og selv-kærlighed. Jesper Juul skelner i bogen *Dit kompetente barn* mellem den ydre selvtillid og den indre selvfølelse (Juul, 1999). Selvtilliden har indflydelse på evnen til at kunne. Den styrkes gennem ros samt ved at gøre det rigtige, og den er omgivelsesafhængig. Selvfølelsen er forbundet med at være – og at være værdifuld. Den vokser, når man bliver anerkendt, set og taget alvorligt, og det er gennem selvværdet, man udvikler en indre autoritet (se også skelnen mellem ros og anerkendelse i Løw, 2021). Denne selvfølelse af indre autoritet og hvilen i sig selv som (kommende) professionel lærer er dét, vi i artiklen kalder *selvberoenhed*, med direkte reference til definitionen af begrebet selberoende i Den Danske Ordbog. Selvberoenhed vil fx kunne komme til udtryk ved, at de lærerstuderende oplever sig styrket til det kommende arbejde med elever og lærerkolleger og forventer at kunne håndtere det relationelle arbejde med opmærksomhed også på egen trivsel, som det er diskuteret af Nielsen & Laursen (2020).

Undersøgelsesspørgsmål

De lærerstuderendes intentioner og oplevelser af mening kan have afgørende betydning for deres læringsbaner og strategier i forhold til uddannelsen. Det er derfor vigtigt at forstå de deltagende studerendes fortolkninger, fordi de er med til at afgøre, hvilke dele af forløbet de involverer sig i, og hvordan de involverer sig. Det leder til undersøgelsesspørgsmålene:

1. Hvad er de lærerstuderendes baggrund for og intentioner med at deltage i forløbet?



2. På hvilke måder oplever de studerende forløbet – relateret til deres pædagogisk-didaktiske relationskompetence og selvberoenhed? Og hvad fremhæver de som afgørende for udbytte og som udfordringer?
3. Hvad er deres erfaringer med kobling mellem forløbets forskellige elementer, herunder med egen involvering i de forskellige elementer?

Metode

Den samlede følgeforskning er baseret på en kombination af en kvantitativ før og efter-undersøgelse af mental trivsel i et eksperimentelt set up med tilfældigt udvalgt indsats og venteliste-kontrolgruppe (Juul et al., 2021) og multiple kvalitative data, der danner basis for analyser i nærværende artikel. Artiklen præsenterer altså udelukkende resultater fra de kvalitativt baserede analyser, men resultater fra de eksperimentelt baserede data inddrages kort i diskussionen. De kvalitative data er primært interviewdata. Der er gennemført syv enkeltinterview, dels med fem studerende fra første gennemløb i december 2019 og dels med to studerende fra andet gennemløb i december 2020. Disse semistrukturerede interview havde fokus på de studerendes baggrund for og intention med at deltage, deres erfaringer fra forløbet og deres oplevede udbytte. Endelig er der gennemført et afsluttende gruppeinterview i april 2021 efter det sidste gennemløb. Interviewguide blev udviklet baseret på analyse af de første data (sekventielt design), og interviewet er derfor gennemført med studerende fra det sidste (venteliste-) hold. Den eksterne forsker, der har gennemført interview, deltog som observatør i den sidste undervisningsgang, og der indgår endvidere observationsnoter med citater fra studerende fra denne observation. Desuden har alle studerende fra dette hold bidraget med individuelle skriftlige refleksioner. De første enkeltinterview og det sidste gruppeinterview blev foretaget med fysisk tilstedeværelse, mens interview i forbindelse med det andet forløb grundet covid-19 blev gennemført online.

Analysen har bestået i tematisering på tværs af de multiple kvalitative data (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2018). Temaer anvendes som overskrift på afsnit nedenfor, og alle afsnit er for gennemsigtighed rigt illustreret med citater. Skriftlige refleksioner fremstår med kommaer mm., som de er skrevet af de studerende. I citater fra interview og mundtlige refleksioner markerer to prikker en tænkepause, mens [...] i både interview og skriftlige refleksioner markerer, at citatet er forkortet på dette sted. Datakilde til citater fremgår i parentes. Der opdeles bevidst ikke efter køn i disse angivelser, i

teksten bruges dog 'han' og 'hun' nogle steder. Evaluering fra tidligere projekt med relationskompetence har indikeret, at der ikke ser ud til at være kønsspecifikke forskelle på lærerstuderendes engagement i arbejdet med relationskompetence (Nielsen, 2016).

Analyse

Først præsenteres nogle pointer relateret til de lærerstuderendes baggrund for og intentioner med at deltage. Derefter tematiseres deres oplevede udbytte, herunder erfaringer med kobling mellem kursets forskellige elementer, med tråd videre til diskussion af muligheder og udfordringer relateret til formål om udvikling af pædagogisk-didaktisk relateret relationskompetence og selvberoenhed som kommende lærere.

Baggrund og intentioner: På forhånd interesserede, men også ret forskellige studerende

En hel del studerende havde kendskab til mindfulness, de fleste med positive erfaringer, og alle studerende havde i forskellig grad arbejdet med relationskompetence som del af læreruddannelsens moduler. Her citat fra en studerende, der på forhånd var positivt indstillet, og som i retrospektiv også oplevede at have fået nogle uddybede professionsfaglige og didaktiske argumenter for at tage sådanne tilgange med ud i skolen:

"Jeg synes, det har været rigtig godt at få nogle argumenter og perspektiver på den her ting [...] som jeg egentlig synes er supernice selv .. hvordan man kan tage det med ind i skolen" (gruppeinterview)

Der har altså blandt deltagerne været en vis forforståelse, og nogle har haft erfaring på området. Man kan derfor overveje, om det er et særligt segment af lærerstuderende, der har meldt sig til. I forhold til eksplicit fokus på mindfulness, hvor der ifølge tidligere undersøgelser (Nielsen, 2016) kan være stærke og forskellige opfattelser af relevans i skole og læreruddannelse, er det dog ikke kun studerende med på forhånd positiv indstilling, der har deltaget. En lærerstuderende siger om begrundelse for at melde sig:



“fordi jeg var nysgerrig ..fordomme over for mindfulness ..det var ikke noget, jeg var den største fan af .. så jeg udfordrede mig selv” (gruppe-interview)

Der er desuden også studerende, der understreger, at deres tidligere erfaring er meget sporadisk, og én af de studerende fremhævede ved afslutning, at deltagerne var overraskende forskellige:

“hvor forskellige personer der har meldt sig til kurset. Jeg troede det ville være meget mere den samme type” (markeret som overraskende i tabel 1 nedenfor)

De studerende har haft en vifte af forskellige intentioner med deltagelse. Nogle pegede på, at relationsarbejdet er afgørende for deres fremtidige virke som lærer. Andre på, at de gerne vil have redskaber til stresshåndtering, ud fra en formodning om, at lærerarbejdet kan være stressende, eller fordi de har oplevet perioder i deres liv, hvor de havde brug for redskaber til selvhjælp. Der var dog også studerende, der fremhævede netop sammenhængen mellem selv-opmærksomhed og social og relationel opmærksomhed:

“Hvis jeg skal kunne være noget for eleverne i mit virke som lærer, så skal jeg også kunne tage hånd om mig selv .. altså sådan en hvad kan man sige selvomsorg-tankegang .. for at kunne drage omsorg for andre er det fint nok at kunne drage omsorg for sig selv” (enkeltinterview)

Oplevet udbytte: Fordybelse relateret til noget kendt, men også frugtbar anderledeshed

Et centralt tema er, at de studerende gennem forløbet har oplevet at komme i dybden bl.a. med didaktiske overvejelser om relationsarbejde, som de oplever er afgørende som professionel lærer, og som de gav udtryk for, man ikke kommer i dybden med i uddannelsen i øvrigt, selv om det er et tema i forskellige moduler. Så kurset opleves som en (velkommen) fordybelse tæt relateret til uddannelsen i øvrigt.

“det var noget af det, jeg håbede læreruddannelsen ville gøre ..at komme i dybden ..man har alle de håndbøger, og det hele bliver så overfladisk

..vi har taget et spadestik (studerende ved opsamling på sidste undervisningsgang)

"relationskompetence, det kan noget ..men vi kommer ikke så meget i dybden og ud at prøve noget i praksis [forf.: i den almindelige undervisning], så her var en mulighed for at komme i dybden med det"

(gruppeinterview)

"jeg har kunnet arbejde ..ud fra det nye perspektiv, jeg kunne lægge oveni ..nogle af de andre perspektiver, jeg som faglig person ..som lærer kan tage på mig" (gruppeinterview)

Så på den ene side italesættes det, at de har oplevet kurset som en naturlig fordybelse af noget, de ser som centralt i læreruddannelsen. Det velkendte handler, som det fremgår af første citat ovenfor, også om, at der i løbet af kurset diskuteres (belæg fra) forskning og teori. Men på den anden side italesættes kurset som markant anderledes fra uddannelsen i øvrigt, særligt når det gælder rammesætning og arbejdstilgange. Denne anderledeshed handler ifølge de studerendes refleksioner om tilgang på MBSR-del, men også om arbejdet med selvopmærksomhed og relationskompetence.

"Virkelig zoome ind på ..hvordan reagerer min krop, når jeg har en ubehagelig oplevelse" (enkeltinterview)

Anderledeshed i forhold til uddannelsen i øvrigt handler også om den måde, de studerende oplever at have været sammen og fordybet sig sammen på holdet. Her følger en række citater, der indikerer en værdsat anderledeshed, der handler om, at præstationsorientering nedtones, at der har været fokus på syntese, ikke kun kognitiv, men også kropslig, og at der er opstået et unikt fællesskab på holdet:

"hele formen på det her ..har bare være megafedt ..det er ikke noget, man skal til eksamen i ..det med at man sidder her [sidder på stole i kreds, uden borde] uden sin computer og uden at skulle tage noter ..ikke bare tænker fremad, men bare tænker nu og her ..nu forholder man sig til sin lærerpraksis" (gruppeinterview)

"jeg tror bare, jeg synes, der er noget specielt ved at føle, at man er på hold med nogen, ..man holder med hinanden, og man hepper på hinanden, ..man bliver involveret og engageret i andres opture og sejre" (enkeltinterview)

“der er en hel anden tilstedeværelse i dette rum, jeg har ikke oplevet noget lignende” (studerende ved opsamling på sidste undervisningsgang)

De studerende fremhæver både samværet med hinanden og det oplevede fællesskab, men også hvordan det er stimuleret af underviserne og tilgangen i undervisningen.

Udfordring med todeling af kurset

Det italesættes som en udfordring, at det endte med at virke som et todelt forløb, med en mindfulnessdel og en relationskompetencedel, hvilket de studerende synes er ærgerligt. De kommer med forskellige bud på, hvordan man kan undgå dette fremadrettet, fx ved at alle (fire) undervisere starter og afslutter forløbet sammen. Det fremgår implicit, at grunden til, at de kommer med disse konkrete forslag, er fordi ‘delene’ i deres øjne i sin grund er sammenvævede og forudsætninger for hinanden som meningsfuld forberedelse til professionel praksis.

“det er både personligt og lærer på en gang [...] hvordan man kan ved at stå på sine egne fødder ..være en bedre lærer ..og mere relationskompetent ..det er der, den hænger sammen ..være der og mærke sig selv ..og kende sit værdigrundlag ..og så kan man også nemmere høre, hvad andre mener” (gruppeinterview)

“for mig er det det med lærerfagligheden, der hjælper mig med at binde det sammen ..den første del, det var meget at opleve ..den sidste del har bundet det sammen på en praksisfaglig måde ..hvordan kan vi bruge det her som professionelle” (gruppeinterview)

Fremtidigt professionelt relationsarbejde

Selv om enkelte af de studerende på forhånd var skeptiske, særligt i forhold til mindfulness, kan de efter kurset se forbindelse og relevans for det kommende job som lærer i kobling med professionelt relationsarbejde.

“vi har fået nogle værktøjer ..nogle redskaber ..som man kan ..hvis man kommer ud står i klassen ..og man er rådvild ..hvad gør jeg ..så har jeg nu et eller andet ..man kan tage frem og bruge ..en anden vinkel, man

kan angribe ..klassen fra ..nej ikke angribe ..arbejde med” (gruppeinterview)

Denne studerende retter sig selv, i slutningen af citatet, fra at bruge begrebet ‘angribe’ om klasseledelse og ændrer det til at ‘arbejde med’. Her signaleres implicit, at den studerende er i gang med at udvikle sin forståelse af klasseledelse fra en autoritativ til en mere dialogisk forståelse. En anden væsentlig pointe relateret til det kommende arbejde som lærer er, at samarbejdet med kommende kolleger fremhæves.

“og så har man selvfølgelig et eller andet lærerteam ..hvor man snakker om ..hvis man kan få alle med på det ..om vi de næste mange uger skal have noget, hvor vi starter hver time ud med det her ..for at få styr på ..altså for at samle klassen eller øge koncentrationen på den ene eller anden måde” (gruppeinterview)

Denne studerende reflekterer konkret over, hvordan han kan fortælle kollegerne om, at han som en del af sin uddannelse har arbejdet med dette, og hvordan lærerteamet fælles kan planlægge udvikling i arbejdet med eleverne. Disse refleksioner er interessante i relation til den helskoletilgang med systematiske indsatser gennem lærersamarbejde, der anbefales i forskningen (Jennings & Greenberg, 2009). De studerendes refleksioner giver en indikation på, at de kunne blive ressourcepersoner i udvikling inden for området i deres fremtidige ansættelse. Det er her også interessant, at de studerendes refleksioner indikerer, at vi har at gøre med nogle kommende professionelle, der er klar over betydningen af, at de som professionelle påtager sig ansvaret for relationen – at det mindset, man går ind i mødet med eleverne med, er helt afgørende.

“så generelt også noget altså med ens mindset .. til sidst særligt hvor der er blevet bragt fokus på det med, hvordan man selv er som lærer ude i skolen, og fokus på sig selv og sine værdier ..og de her relationer” (gruppeinterview)

Det er et gennemgående tema, at de studerende kobler det fokuserede arbejde med sig selv til deres opmærksomme relationsarbejde med elever:

"der er mange oplevelser, vi ikke kan forstå ved vores elever og sådan noget som den frustration, der sidder i elever, der gerne vil, men ikke kan ..og som prøver ..det er godt at prøve og mærke på egen krop"
(enkeltinterview)

Den studerende viser her en intention om at arbejde med relationer, at forstå og anerkende elevernes oplevelser og som professionel påtage sig ansvaret for relationsarbejde (ad definition fra Juul & Jensen, 2002). Dette er i øvrigt parallelt til de resultater, Nielsen og Laursen (2020) fremhæver fra det tidligere longitudinelle relationskompetenceprojekt. Her henviser de til lærerstuderendes gradvise erkendelse af ansvar for relationen og det deraf følgende intenderede relationsarbejde, modsat et mere tilfældigt fokus i kontrolgruppe af studerende.

Paradoks i forhold til, hvordan området bedst adresseres i læreruddannelsen

De studerende blev i det afsluttende fokusgruppeinterview spurgt ind til, hvorvidt og hvordan de ser dette som del af læreruddannelse fremadrettet. Der var først en studerende der fremhævede, at det er noget, alle bør have, med bifald fra flere, men så brød en anden studerende ind:

"jeg tror ..hvis du satte det ned over alle studerende på uddannelsen her ..så ville det gå tabt ..det kræver, at man gider" (gruppeinterview)

En af dem, der først bifaldt, at det skulle være for alle, reflekterede videre ud fra udsagnet fra den anden studerende:

"Paradoks ..dem, der tager kurset, de er allerede interesserede ..der er allerede en eller anden refleksion ..men jeg synes, der er nogle af de gutter på mit stamhold, de burde reflektere mere over ..hvad er det, de tager med ind i undervisningen ..og det er ikke dem der melder sig"
(gruppeinterview)

De studerende argumenterede sig i fællesskab frem til, at det nok alligevel er bedst, at det er noget, man som lærerstuderende melder sig til, herunder vendte de igen den særlige måde, de har oplevet at være sammen på holdet på – den nærhed og gruppedynamik, der er opstået, som dels kan skyldes,

at de har været et relativt lille hold, men også at det har været på tværs af årgange, og ikke mindst, at de har haft en motivation. De studerende positionerer således sig selv i en form for anderledeshed til den gennemsnitlige lærerstuderende, som ikke handler om deres holdning til mindfulness eller andet, hvor nogle fortløbende fremhæver sig selv som være startet ud fra en kritisk tilgang. Anderledeshed, som det fælles italesættes, handler om en måde at være sammen på og møde og have opmærksomhed på hinanden, såvel som en tilgang i mødet med (kommende) elever.

Lærerigt, overraskende, udfordrende, unødvendigt og minderigt

Som afslutning følger her et overblik med korte skriftlige refleksioner fra de studerende om, hvad de har oplevet som lærerigt, overraskende, udfordrende, unødvendigt og minderigt. En samling med refleksioner fra alle studerende kan for gennemsigtighedens skyld ses her – i skemaet er udvalgt nogle typiske eksempler. Som det fremgår, har disse refleksioner også været inddraget i syntetiseringen af temaerne ovenfor, men vi har valgt at repræsentere dem sammen i tabel 1, da de er skrevet på forskellige post-its samtidigt, og det giver en ekstra dimension at læse det samlet.

Tabel 1

Typiske eksempler på de studerendes refleksioner over kurset

Lærerigt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Få argumenter for egne perspektiver. Nye perspektiver på trivsel og konflikthåndtering 2. Øvelserne i MBSR-delen: at mærke sig selv, at passe på sig selv. Øvelser ift. LG-delen: at mærke sig selv i relationer 3. At trække vejret og vænne sig til at komme ned i kroppen og mærke sig selv 4. En ny værktøjskasse at have med videre. Ny viden om ens eget ståsted. Som lærere: værdier – hvordan man har sig selv med, se eleverne som ligeværdige mennesker
Overraskende	<ol style="list-style-type: none"> 1. Koblingen mellem mindfulness og relationskompetence 2. Hvor meget det har givet at blive hængende i forløbet, fra start i MBSR til nu. Jeg var skeptisk fra start, men det gav meget at blive ved 3. Hvor forskellige personer der har meldt sig til kurset. Jeg troede det ville være meget mere den samme type 4. Formen på forløbet: Jeg havde forventet et mere teoritunget forløb, så formen har været positivt overraskende 5. At der var åbenhed overfor min kritiske tilgang til mindfulness

Udfordrende	<ol style="list-style-type: none"> 1. MBSR-delen, hvor sigtet var på en venlighed mod sig selv, og en dvælen ved én selv, hvor jeg både var kritisk og havde svært ved at blive ved mig selv 2. Rutinen! Det var mega udfordrende at skulle lave så meget meditation hver dag. Super givende når det lykkedes, men også meget udfordrende 3. Give noget af sig selv og dele med nye mennesker – nemmere med tiden. Turde være autentisk 4. At holde gejsten i de øvelser der skulle laves som en del af kurset og hvor ofte/meget de skulle laves
Unødvendigt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grave i egne svage sider (men også nødvendigt). Selvkritik. Udadvendthed mod andre 2. Måske lidt de lektier i mindfulness, jeg fik dem ikke lavet 3. Ikke umiddelbart noget af det overhovedet
Minderigt	<ol style="list-style-type: none"> 1. At lære nogle nye mennesker at kende på en måde, hvor man ret hurtigt har lært dem ret intenst at kende 2. Formen for undervisningen: cirkelform. Indstillingen: alt er velkomment 3. Et godt forum at dele i. trygt rum med dybe relevante snakke. 4. De mennesker og deres vilje til at ville noget godt, som jeg mødte på kurset.

Diskussion

Målet med følgeforskningen relateret til de lærerstuderende har bl.a. været at undersøge, om forløbet har effekt på de studerendes mentale trivsel og, i givet fald, at gå mere i dybden med de lærerstuderendes erfaringer og begrundelser. Det sidste har været hovedfokus i den tematiske analyse ovenfor, men det er interessant at sammenholde med analyserne fra Juul et al. (2021). Konklusionen herfra er, at tre måneders arbejde med MBSR i læreruddannelsen signifikant kan forbedre den mentale trivsel blandt de studerende, der har meldt sig. Baseline-undersøgelsen med de selvrapporterede scorer for mental trivsel indikerede højt stressniveau og angstsymptomer i både indsats og kontrolgruppe, dog med normalt niveau relateret til resiliens i begge grupper. I interventionsgruppen blev der set en signifikant forbedring i score for mental trivsel, mens der var et fald i venteliste-kontrolgruppen (Juul et al., 2021). Med henvisning til tidligere undersøgelser, hvor mindfulnessbaserede indsatser kan styrke mental trivsel blandt universitetsstuderende (Dawson et al., 2020) konkluderes, at dette også er tilfældet for lærerstuderende.

Kendthed og anderledeshed, og syntese mellem hoved og krop

Hvordan kan denne dokumenterede effekt så forstås via de studerendes refleksioner over det samlede forløb? Dette kan samles under overskrift

af fem pointer. En første pointe er den tilsyneladende frugtbare spænding mellem kendthed og anderledeshed. De studerende fremhæver koblingen til andre erfaringer fra læreruddannelsen, og hvad der i deres optik er god læreruddannelse, men de henviser også til, at de er blevet udfordret via nye og anderledes tilgange. Der har fx været fokus ikke bare på det kognitive, det, der sker "i hovedet", men også på det, der sker i kroppen (fx citat i tabel 1: "kommen ned i kroppen og mærke sig selv"). Nummer to overordnede pointe er således, at de lærerstuderende oplever en syntese mellem "hoved og krop".

Ifølge de studerende er der desuden opstået en unik åbenhed og fællesskab på holdet. En af dem henviser til, at de hurtigt har lært hinanden "intense" at kende, og en anden til at "give noget af sig selv og dele med nye mennesker" (tabel 1). Den måde, det unikke italesættes på af de studerende, bringer tanken hen på beskrivelsen af mindfulness som bevidst ikke dømmende nærvær (Kabat-Zinn, 1996), de studerende har oplevet et nærvær både i den indbyrdes relation og i relationen til underviserne, hvor der har været åbenhed og "et trygt rum" (tabel 1) til at stå ved sig selv, også i sin sårbarhed. De studerende fremhæver også udfordringer fra forløbet, fx at det er ærgerligt, at det endte med at blive opdelt, så de ikke mødte alle undervisere sammen, men overordnet set fremhæver de både den professionsdidaktiske og personlige relevans. Det er interessant at se det som en spænding mellem kendte tilgange og anderledeshed. Belært af tidligere erfaringer, hvor nogle studerende har det svært med den anderledes tilgang (Nielsen, 2016), kan man overveje, om anderledeshed alene ville kunne gøre "tærsklen for høj"? De studerende fremhæver i hvert tilfælde kobling til noget professionsdidaktisk, de alle ved noget om og bør arbejde i dybden med i en læreruddannelse. Udover denne spænding mellem kendthed og anderledeshed er der også i de studerendes refleksioner indikationer på, at de har fået øje på dialektikken mellem en indre og en ydre side af professionsarbejdet, som den fx fremhæves af Nielsen & Laursen (2020) og Nielsen & Jensen (2019). Særligt i disse udsagn om dialektikken ser vi indikationer på en selvberoenhed i forståelsen som de studerendes indre autoritet og hvilen i sig selv som kommende lærere, da de direkte refererer til, hvordan forløbet styrker dem som lærere, og til koblingen mellem selvopmærksomhed og bevidst opmærksomhed på elevernes perspektiv. Det er en væsentlig pointe, at dette også reflekteres ud fra en bevidsthed om egne værdier og endvidere til en kropslig forankring i arbejdet i forløbet. Den hvilen i sig selv, der henvises til



med brug af begrebet selvberoenhed, handler altså både om de studerendes kognitivt baserede refleksion og om en sanset og kropslig oplevelse.

Et modsvar mod præstation og acceleration

En tredje overordnet pointe er, at en del af det unikke for de studerende ved at deltage i forløbet har været, at det ikke har handlet om præstation. De studerende føler sig tilsyneladende presset af gentagne eksaminer og skift mellem mange forskellige fag i hverdagen i uddannelsen. De udtaler sig selv om dette pres og en vis oplevet overfladiskhed, og man kan have en hypotese om, at det er noget af det, der er kommet til udtryk i baseline-undersøgelsen i form af et niveau af stress og angst (Juul et al., 2021). Med reference til Rosa (2014) m.fl. kan øget pres på præstation og acceleration udfordre evnen til at bevare kontakten til sig selv, og det er her, forløbet ser ud til at have været en anderledes oplevelse. De studerende fremhæver netop kontakten til sig selv (tabel 1: "værdier – hvordan man har sig selv med"), hvilket er noget af det Goleman & Davidsson (2017) refererer til som "evnen" til at være bevidst om egne reaktioner og mønstre og til at være med det, der opleves ubehageligt. Vi skriver "evnen" i citationstegn, fordi det netop er en pointe fra Goleman & Davidsson (2017), at dette er noget, man kan udvikle ved at arbejde bevidst og reflekteret med det. Som det fremgår af de studerendes refleksioner, har de oplevet, at deres selvberoenhed er blevet yderligere styrket gennem det, de omtaler som et unikt sammenhold og socialt nærvær. Dette fører til den fjerde overordnede pointe, nemlig at anderledeshed i dette forløb, som det fælles italesættes af de studerende, handler om en måde at være sammen på og møde og have opmærksomhed på hinanden. Dette er tydeligvis et område, som der bevidst kan arbejdes med i læringsfællesskabet på et hold i læreruddannelsen, ligesom Louise Klinge (2017) også taler om det i skolens klassefællesskab. Og her har den "scene", underviserne sætter, stor betydning.

Relationskompetente kommende lærere?

Er der så indikationer på, at kurset har været med til at understøtte de lærerstuderendes relationskompetence som kommende lærere? Er de gennem arbejdet på holdet blevet forberedt til i højere grad at agere relationskompetent i en skolesammenhæng – herunder (at) se det enkelte barn og tage ansvar for kvaliteten af relationen såvel som at rammesætte sociale interakti-

oner i klassefællesskabet? En (femte) overordnet pointe er, at de lærerstuderende i hvert tilfælde selv oplever at have udviklet nogle kompetencer, som de vil anvende såvel i mødet med (kommende) elever som med kolleger, så vi kan konkludere, at der blandt de studerende er en intention om at arbejde med relationerne (det intenderede, Nielsen & Laursen 2020) og om at forstå og anerkende elevernes oplevelser og som professionel påtage sig ansvaret for relationerne (Juul & Jensen, 2002).

Konklusion og perspektivering

De studerende, der har deltaget i forløbet, har alle på forhånd haft en særlig interesse, omend ikke kun positivt formuleret, når det gælder mindfulness. Der har været en række forskellige intentioner med at deltage, der både har handlet om selvudvikling, at udvikle sig som professionel og for nogle fra starten en bevidsthed om en kobling mellem disse. På tværs af de forskellige intentioner er der en oplevelse af, at deltagelse i forløbet har bidraget til pædagogisk-didaktisk relateret relationskompetence, og der er i de studerendes refleksioner, såvel som i tidligere rapporterede kvantitative data, indikationer på en højere grad af indre autoritet og hvilen i sig selv som kommende lærere, det, vi her kalder selvberoenhed. Når det gælder kobling mellem kursets forskellige elementer, udtrykker de studerende en vis ærgrelse over, at det blev til et meget todelt forløb, men det ser baseret på deres refleksioner alligevel ud til, at de har oplevet en syntetiseret indsigt i, hvordan de didaktisk kan implementere det i egen praksis i skolen. Baseret på analysen fremhæves fem overordnede pointer i relation til det oplevede udbytte: 1) Der har været en frugtbar spænding mellem kendthed og anderledeshed, 2) de studerende har oplevet en syntese mellem at kunne arbejde både fra og med hoved og krop, 3) forløbet er blevet oplevet som modsvar mod en udbredt præstationsorientering og acceleration, 4) læringsfællesskabet på holdet er oplevet som afgørende for de studerendes oplevelse af selvberoenhed, og dette ser ud til at blive understøttet af underviserne, og 5) de lærerstuderende oplever selv at have udviklet nogle kompetencer, som de har en intention om at anvende såvel i mødet med (kommende) elever som med kolleger.

Det vil blive rigtig interessant at følge over tid, hvorvidt og hvordan disse oplevede udbytter kan understøtte de studerende i overgangen til skolens praksis. Med hensyn til fremadrettede perspektiver for læreruddannelsen udtrykker de deltagende studerende, at dette område burde være noget alle

lærerstuderende kommer i dybden med, men det har også haft betydning for samspil og motivation på holdet, at det har været et frivilligt kursus man har meldt sig til.

Referencer

- Aspelin, J. (2017). We can Recite it in Chorus Now!: An Interactionist Approach to the Teacher–Student Relationship and Teachers’ Relational Competence. *Classroom Discourse*, 8(1), 55-70. <http://doi.org/10.1080/19463014.2016.1271991>
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. <http://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Braun, V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. I: Liamputtong, P. (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Følelsen af stress blandt studerende*.
- Dawson, A.F., Brown, W.W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J.N., Hong, K., Allan, S., Mole, T.B., Jones, P.B., & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied psychology : health and well-being*, 12(2), 384-410. <https://doi.org/10.1111/aphw.12188>
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (2015). *Handbook of social and emotional learning*. Guilford Press.
- Elreda, L.M., Jennings, P.A., DeMauro, A.A., Mischenko, P.P., & Brown, J.L. (2019). Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers’ emotional supportiveness in the classroom. *Mindfulness*, 10(3), 537-546. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0996-y>
- Ewe, L.P. (2020). Enhancing teachers’ relational competence: a teacher lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 9(3), 203-219. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2019-0081>
- Goldin, P.R., & Cross, J.J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91. <http://doi.org/10.1037/a0018441>
- Goleman, D., & Davidson, R.J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. Penguin.
- Greenberg, M., & Jennings, T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Information (2014). Svend Brinkmann: Jeg hader ikke mindfulness. <https://www.information.dk/debat/2014/10/svend-brinkmann-hader-mindfulness>
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. Akademisk Forlag.
- Jensen, E., Skibsted, E.B., & Christensen, M.V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competencies. *Education Research Policy Practice*, 14(3), 201-212. <http://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Jensen, H. (u.å.). Ånd i hverdagen <https://aandihverdagen.vaekstcenteret.dk/oversigt/helle-jensen/?pdf=27>
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H., & Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for

- Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Juul, J. (1999) *Dit kompetente barn*. Schønberg.
- Juul, J., & Jensen, H. (2005). *Pædagogisk relationskompetence*. Akademisk Forlag.
- Juul, L., Brorsen, E., Gøtzsche, K., Nielsen, B.L., & Fjordby, L. O. (2021). *The effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on mental health in students at an undergraduate program for teacher education – a randomized controlled trial in real-life*. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722771>
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Full Catastrophe Living*. Piakus Books.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence – kendetegn, betingelse og perspektiver*. Dafolo.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kozina, A. (red.) (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter*. Verlag Dr. Kovač.
- Løw, O. (2021). *Anerkendelse – i professionelle relationer*. Samfundslitteratur.
- Matthiesen, N. (2016). Relationskompetencebegrebet under lup: ansvar i forudsigeligheden. I: Skibsted, E., & Matthiesen, N. (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (s. 139-156). Dafolo.
- Nielsen, A.M., & Jensen E. (2019). At vide, kunne, ville og turde – “rela” i læreruddannelsen. I: Christensen, B., Ferot, C., & Hermansen, M. (red.), *Professionernes fundament. En kritik og vision*. Dafolo.
- Nielsen, A.M., & Laursen, P.F. (2017). Contemplative teacher education, teacher identity and relationship-building strategies. I: Dorman, E.H., Byrnes, K., & Dalton, J. (red.), *Impacting teaching and learning: Contemplative practices, pedagogy, and research in education* (s. 53-66). Rowman & Littlefield Publishers.
- Nielsen, A.M., & Laursen, P.F. (2020). Relationskompetence fra læreruddannelse til praksis – en longitudinel undersøgelse. *Psyke & Logos*, 41(1), 195-214.
- Nielsen, B.L. (2016). Evaluering af Relationskompetenceprojektet 2012-16: with English appendix: Perceived professional outcomes, challenges and implications – an evaluation of the Relation Competence Project 2012-16. VIA University College.
- Nielsen, B.L., Laursen, H.D., Reol, L.A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marusic, I., Denk, A., Roczen, N., Jurka, S., & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Peters J.R., Erisman, S.M., Upton, B.T., Baer, R.A., & Roemer, L. (2011). A preliminary investigation of the relationships between dispositional mindfulness and impulsivity. *Mindfulness*, 2, 228–235. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0065-2>
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosa, H. (2014) *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, M.R., & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory*. The Guilford Press.
- Sørensen, N.U., Pless, M., Katznelson, N., & Nielsen, M.L. (2017). Picture Perfect Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 17(2), 27-48. <https://vbn.aau.dk/da/publications/picture-perfect-præstationsorienteringer-blandt-unge-i-forskellige>
- Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab*. Klim.
- Vilain, H., & Munkholm, M. (2016). Paradokser i forståelsen af den gode lærer. I: Skibsted, E., & Matthiesen, N. (red.), *Relationskompetencer i læreruddannelse og skole* (s. 71-88). Dafolo.



- Weare, K. (2014). Mindfulness in schools: Where are we and where might we go next? In: Weare, K., Ngnoumen, C.T., & Langer, E.J. (red.), *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness* (s. 1037-1053). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118294895.ch53>
- Weare, K., & Bethune, A. (2021). *Implementing mindfulness in schools: An evidence-based guide*. The Mindfulness Initiative.