

Tilde Mardahl-Hansen

Undervisning som social praksis

Resume:

Når der opstår vanskeligheder i skolen, kan der være en tendens til at forklare disse vanskeligheder med enkeltpersoners personlige indstilling eller manglende forudsætninger for at deltage og bidrage på passende måder. Alternativt forklares vanskeligheder med relationelle problemer knyttet eksempelvis til manglende positive tilknytninger, manglende indlevelse, forståelsesmæssige vanskeligheder, sproglige barrierer eller manglende kendskab de involverede imellem. Skolen som et særligt sted, og undervisning som en særlig aktivitet i skolen, har det så at sige med at stå i baggrunden i forståelser af vanskeligheder i skolen. Artiklen diskuterer, hvordan begreber fra social praksisteori og kritisk psykologi kan bidrage til at tale om og udforske vanskeligheder i skolen på måder, der bidrager til at overskride individualiserede problemforståelser og koble vanskeligheder i undervisningssituationer til betingelser for samarbejde om undervisning som en særlig samfundsmæssig og historisk praksis.

Nøgleord: Lærerfaglighed, undervisning, social praksis, læring, inklusion

Børn og unges læring og udvikling er et personligt anliggende for børn og unge og for

deres forældre. Det er samtidig et fælles og alment samfundsanliggende. Det har historisk set været og er stadig primært lærerne, der som faggruppe, varetager denne opgave og ikke overraskende vurderes lærere at have afgørende betydning for børns læring og udvikling i skolen – men hvad vil det sige, at lære andre noget? Hvordan kan vi forstå læreres faglige opgave? Hvad muliggør og hvad vanskeliggør læreres arbejde med børns læring og udvikling? Disse spørgsmål udgør det overordnede tema for ph.d. afhandlingen ‘Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen’, som denne artikel bygger på¹. Artiklens formål er at synliggøre, hvordan en situeret forståelse af lærerfaglighed og undervisning kan danne grundlag for nye måder at tale om, undersøge og håndtere vanskeligheder i skolen. Der er en tendens til både i skoleforskning og i den politiske debat om folkeskolen at tillægge lærere stor betydning og ansvar for børns læring og trivsel og, i forlængelse heraf, stor betydning for hvorvidt politiske ambitioner på skoleområdet kan forventes at blive realiseret i praksis. En særlig

¹ Artiklen er en redigeret udgave af min forsvarstale over afhandlingen afholdt d. 22. juni 2018 på Roskilde Universitet

opmærksomhed på lærere som en afgørende 'faktor' i relation til børns læring og trivsel kobles ofte til en kritisk opmærksomhed på læreres forudsætninger for og vilje til 'leve op til' politiske ambitioner for folkeskolen og således til en kritisk opmærksomhed på læreres mindset, personlighed, kompetencer og kulturelle vaner som potentielle barrierer for høj trivsel og faglighed. Læreres potentielt utilstrækkelige personlige og faglige forudsætninger fremstilles i forlængelse heraf som et centralt *problem* på skoleområdet. En antagelse i denne artikel er, at der er brug for forståelser af og sprog for vanskeligheder i folkeskolen, som hverken tager udgangspunkt i enkelte elever eller lærere som *problembærere*, og som kan pege i retning af andre problem- og løsningsperspektiver end individuelle holdnings- og adfærdændringer og individuel kompetenceudvikling.

En anden antagelse i artiklen er, at det netop er, når *skolens sagsforhold* udelades fra forståelser af skoleproblemer, at vi risikerer at individualisere vanskeligheder i skolen og forskyde problemansvar og årsagsforklaringer mellem skolens forskellige parter. Problemforståelser eksempelvis formuleret som forskellige grundfortællinger om læreren-som-problemet, eleven-som-problemet eller forældrene-som-problemet i folkeskolen er fortællinger, der på tværs af forskelle i fokus deler et individualiseret problemperspektiv. Fokuserer vi alene på eksempelvis (elevers, læreres eller forældres) manglende personlige kompetencer (eksempelvis manglende kompetencer til at omsætte forskningsbaserede metoder og koncepter til praksis) eller alene på (negative) relationelle samspil, når vi vil forstå vanskeligheder i skolen, så glemmer vi potentielt, at skoleproblemer også handler om *skolen* – skolen som et særligt sted med særlige opgaver, krav og hensyn som skolens parter på subjektive og fælles måder er engageret i og udfordret af. Selvom skolens sagsforhold er vældigt sammensat og konfliktuelt, er det centralt netop

at forholde problem- og løsningsforståelser på skoleområdet tæt til skolens opgaver, krav og hensyn, hvis vi vil undgå individualisering og problemforskydning. Et centralt argument herfor, som rejses i artiklen, er, at folkeskolens opgaver, krav og hensyn er potentielt modstridende, og at det netop er skolens parter samarbejde om at håndtere skolens modsætninger, dilemmaer og forskelle, og deres betingelser for dette samarbejde, som udgør muligheder og begrænsninger for børns læring og trivsel i folkeskolen.

I denne artikel tilstræber jeg at vise, hvordan begreber fra kritisk psykologi og social praksisteori understøtter en sådan 'forståelsesmæssig vending' i relation til vanskeligheder i skolen. Især udfolder jeg, hvordan praksisbegrebet kan bidrage til nye måder at tale om og undersøge skoleproblemer. Jeg introducerer indledningsvist til den undren og kritik, som har været en drivkraft bag mit arbejde med afhandlingens forskningsspørgsmål samt anledning til projektets metodiske og teoretiske fremgangsmåde. Dernæst præsenterer jeg kort projektets empiriske grundlag og i forlængelse heraf dets teoretiske afsæt. Særligt fremhæves lærings- og praksisbegrebet som centrale i mine bestræbelser på at formidle og bidrage til at udvikle et kritisk psykologisk sprog for undervisning og lærerfaglighed. Den teoretiske præsentation kobles til empiriske eksempler og afhandlingens analyse af undervisningspraksis.

Forskningsprojektet

Jeg påbegyndte forskningsprojektet i 2014 og dermed i efterdønningerne af de uger, hvor Danmark oplevede en dramatisk og landsdækkende lærerkonflikt og lockout. Jeg startede min empiriindsamling i august 2014 samtidig med implementeringen af folkeskolereformen, og projektet blev afsluttet i foråret 2018, hvor Danmark igen stod midt i overenskomstforhandlinger, konflikter og varslinger af både strejker og lockout. Forskningsprojektet har således været gennemført i en periode, hvor

forståelser af og betingelser for lærerfaglighed i høj grad har været til debat og i spil og knyttet til forandringer, forhåbninger, brud og konflikter, der netop handler om, hvordan vi skal forstå skolens opgave, og herunder lærernes faglige opgaver, og om hvordan vi som samfund skal udvikle skolen, så den fremmer børns læring, udvikling og trivsel.

Mit afsæt har været, at mange gerne vil noget med skolen og gerne vil noget forskelligt med skolen. Jeg har i den forbindelse ønsket med afhandlingen at bidrage til et decentret perspektiv på lærerfaglighed, som kan informere os om de *hverdagssammenhænge*, som mange forskellige (ideologisk, praktisk, økonomisk og historisk begrundede) intentioner, metoder, reformer og ideer om skolen forventes at skulle virke ind i. Denne bestræbelse ser jeg allerede i sit udgangspunkt som et forsøg på at bidrage kritisk til et aktuelt dominerende forskningsfokus på form, styring, fremtrædelse og kvantitet. Og samtidig som et forsøg på ikke på forhånd at positionere mig i ideologiske konflikter om skolen (Højholt & Kousholt 2018b), men snarere at undersøge hvordan forskellige hensyn, opgavekrav og engagementer spiller sammen og stiller sig som konflikter i hverdagens skoleliv set fra et lærerperspektiv. Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål lyder:

Hvordan kan vi forstå lærerfaglighed ud fra hverdagslivets sociale praksis?

Min interesse for at undersøge lærerfaglighed i et praksisperspektiv er indledningsvist begrundet i en undren over, og opmærksomhed på, hvordan konflikter om skolen synes at tilspidse/ give anledning til forskellige typer af afgrænsninger og adskillelser på skoleområdet. Blandt andet mellem lærere og politiske beslutningstagere (som vi så det fx i forbindelse med lærerlockouten i 2013) og adskillelser mellem skoleforskning og hverdagsliv i skolen. Både skoleforskere og politikere synes ofte at være

optaget af elevers læringsresultater og manualer, koncepter og metoder, men denne optaget synes at være umiddelbart adskilt fra en opmærksomhed på/ stillingtagen til *undervisningsopgaven, betingelser for undervisning og sociale processer* i hverdagslivet.

Jeg stillede mig undrende overfor, at der – ikke mindst politisk – synes at være stor handlekraft og handleiver, men blandt andet undersøgelser fra EVA pegede i årene op til og efter inklusionsloven fra 2012 og skolereformen fra 2014 på, at lærere oplevede stor afmagt i deres daglige arbejde (se blandt andet EVA 2011 & 2013), og altså tilsyneladende oplevede at *mangle* handlemuligheder. Politisk handleiver (udenfor skolen) og læreres tilsyneladende handleafmagt (indefra skolen) stod for mig som en interessant, umiddelbar modstilling.

Derudover undrede jeg mig over de dominerende *problemforståelser* på skoleområdet, ikke mindst i forskningen. Lærere blev overraskende ofte fremstillet som ‘problemet’ i folkeskolen samtidig med at de blev udpeget som en central del af ‘løsningen’ på mange, ganske forskellige problemstillinger i folkeskolen og i samfundet bredere set. Mange forskellige typer af problemer såsom uro, skolefravær/ frafald, inklusionsproblematikker, social ulighed mv synes at pege i retning af løsningsforståelser som; ‘hvis bare lærerne havde et andet mind’ set eller bedre kompetencer’. Perspektiver som disse synes at bidrage til at dekontekstualisere og individualisere både problemer i skolen og forståelser af lærerfaglighed.

Min læsning af nyere skoleforskning gav mig anledning til at undres over nogle forskellige, men ofte også sammenhængende, tendenser til, 1) at hverdagslivet i skolen forsvinder ud af fokus 2) et fokus på (lærings)resultater fremfor (lære)processer, 3) et fokus på isolerede enkeltfaktorer (med afsæt i en optagethed af problemudpegning og bevidnelse) fremfor sammenhænge, 4) et fokus på metoder og metodeanvendelse fremfor betingelser for udvikling af faglig rådighed, 5) at udpege lærere

som problembærere fremfor at forstå dem som subjekter, der handler begrundet (se Mardahl-Hansen 2018 for en nærmere argumentation).

En central antagelse bag forskningsprojektet er, at der er behov for nye spørgehorisonter og nye problemperspektiver, der kan overskride forståelser af 'læreren' som problemet i folkeskolen. Vi har brug for et sprog for og forståelser af lærerfaglighed, som ikke afgrænser sig til læreren 'i sig selv', men som kan adressere de sammenhænge og sociale processer, som lærere handler i og er betinget af på forskellig måde. Jeg blev på den kritiske baggrund nysgerrig på, hvordan de lærerfaglige opgaver stiller sig i hverdagslivet i skolen, og nysgerrig på, hvad lærere tillægger betydning i deres daglige, faglige arbejde. En ambition med projektets design har været at muliggøre en destabilisering af entydige forståelser af de lærerfaglige opgaver og at overskride simplistiske forståelser af undervisningsopgaven som eksempelvis (alene) knyttet til ledelse, styring, formidling og/ eller alene det som foregår i klasserummet.

Inden jeg uddyber, hvordan almene begreber hentet fra social praksisteori og kritisk psykolog har været brugbare til netop dette, vil jeg kort redegøre for projektets empiriske og metodiske fremgangsmåde.

Forskningsdesign

Ph.d.projektet er gennemført som en del af et større forskningsprojekt med titlen 'Konflikter om børns skoleliv'. 'Konflikter om børns skoleliv' er finansieret af Det Frie Forskningsråd og involverer forskere fra både Roskilde Universitet, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Aarhus Universitet og Københavns Universitet (for en nærmere præsentation af projektet se Højholt & Kousholt 2018a). Organisatorisk og tematisk har forskningsprojektet været opdelt i fire delprojekter med titlerne; 1) Børns fællesskaber og forældresamarbejde, 2) Lærerfaglighed, 3) Kommunal forvaltningspraksis og lovgivning og 4)

Skoleledelse og inklusion. Fra forskellige steder og perspektiver har de deltagende forskere gennem de forskellige delprojekter udforsket børns inklusionsmuligheder i folkeskolen med et fælles fokus på samarbejde og konflikter mellem skolens parter – børn, forældre, lærere, pædagoger, skoleledere, psykologer, kommunal forvaltningspraksis og lovgivning (Højholt og Kousholt 2018a). Ph.d.afhandlingen har samtidig være organiseret som et selvstændigt forskningsprojekt, hvor jeg over tre år har samarbejdet med fire lærere. Mit samarbejde med de fire lærere har stået på fire ben; 1) Møder i forskningsprojektet 'Konflikter om Børns Skoleliv' (her deltog i alt 6 lærere), 2) Deltagerobservation, 3) Interviews og 4) Dialog om de fire artikler som indgår i afhandlingen. Disse fire tilgange til viden danner tilsammen baggrund for mit empiriske materiale. De kvalitative observationsstudier af lærernes hverdagsliv har foregået på tværs af aktiviteter, klasser og fag og en central opmærksomhed har netop været *både* at kigge på tværs af aktiviteter i hverdagslivet i skolen *og* at zoomer ind på konkret undervisningspraksis.

Teoretiske spørgehorisonter

Mine forskningsinteresser og analyser og har været guidet af nogle metodologiske grundforståelser, som samtidig også har været formuleret som relativt åbne spørgsmål til empirisk og analytisk udforskning. Først vil jeg beskrive, hvordan *læringsbegrebet* for mig har været et aspekt af at udforske lærerfaglighed i praksis. Dernæst vil jeg – især – uddybe min tilgang til og brug af praksisbegrebet og i forbindelse hermed inddrage nogle centrale empiriske eksempler og analytiske pointer.

Læringsbegrebet

Praksisteoretiske perspektiver på læringsbegrebet har guidet mine forskningsspørgsmål og analyser. Jeg har valgt at udforske og diskutere undervisningsbegrebet i relation til læringsbegrebet ud fra en antagelse om, at netop en

opmærksomhed på forbindelsen, gensidigheden, mellem de to teoretiske begreber måske kan åbne op for en forståelse af lærerfaglighed i praksis. Jeg har udforsket de lærerfaglige opgaver i relation til læringsbegrebet forstået på den måde, at et udgangspunkt for min vidensambition har været spørgsmålet; hvis vi forstår læring som knyttet til deltagelse i social praksis, hvordan kan vi så forstå undervisning i skolen?

Svaret på dette spørgsmål har jeg ikke haft på forhånd, men det har snarere været et analytisk spørgsmål som har guidet min tilgang til og udforskning af undervisningsbegrebet.

Blandt andet forskere med rødder i social praksis teori og kritisk psykologi har bidraget til at udfordre forståelser af læring som transfer af viden og som en direkte konsekvens af undervisning, hvilket Holzkamp har kaldt *'the teaching-learning short-circuit'* (Holzkamp 2013). Særligt har jeg været inspireret af den amerikanske antropolog Jean Lave, professor emeritus i psykologi Ole Dreier, grundlægger af kritisk psykologi Klaus Holzkamp og læringsteoretiker Ernst Schraube, der på forskelligvis har udfoldet, hvordan læring må forstås som knyttet til menneskers subjektive deltagelse i sociale praksisser sammen med andre. Jeg vil her fremhæve to læringsteoretiske pointer, som har guidet min udforskning og forståelse af undervisningsopgaven.

Den 'subjektive dimension' af læreprocesser betegner *'the perspective and agency of the learning subject'* (Schraube og Marvakis 2016 p 207). Børn er subjekter i deres eget liv og børns subjektive oplevelser, intentioner, handlinger og sociale relationer i og uden for skolen har væsentlig betydning for deres læringsmuligheder i undervisningssituationer (Dreier 2015).

Hvordan kan en sådan forståelse af læring guide os i forhold til forståelser af undervisningsopgaven? At undervise må som udgangspunkt indebære at skabe betingelser for andre

subjekters læring. Det betyder samtidig, at læring er betinget af alt muligt! Mange aspekter af børns liv både i og uden for undervisningen har betydning for deres læringsmuligheder i skolen og undervisningspraksis må forstås som forskellig fra men også forbundet til andre praksisser, som udgør relevante sammenhænge i børns liv. Undervisning er altså på en og sammen gang en særlig aktivitet et særligt sted – en skole, i et klasselokale – men samtidig har undervisning 'noget uafgrænset over sig', netop fordi mennesker og forhold uden for skolen har betydning for børns deltagelse og læring.

Den 'sociale dimension' af læreprocesser betyder, at børns læring må forstås som knyttet til deltagelse i *konkrete sociale sammenhænge med andre*. Læring er altså ikke alene et individuelt anliggende, men noget vi gør sammen med andre. Børns læringsmuligheder er knyttet til deres deltagelsesmuligheder i sociale fællesskaber sammen med andre børn og voksne i og uden for skolen og til børns muligheder for at øve indflydelse på disse.

Med en forståelse af læring som knyttet til social deltagelse må vi som udgangspunkt forstå læreres stillingtagen til og involvering i børns sociale liv som et alment aspekt af at skabe betingelser for børns læring – og altså ikke noget der kan forstås løst fra undervisningsopgaven.

Mit praksisteoretiske udgangspunkt for at forstå læring har med andre ord guidet mine analyser i retning af at forstå undervisning som en intersubjektiv mulighedsrelation. Hvilket som udgangspunkt stiller sig anderledes end forståelser af undervisning som linær kommunikation og peger på, at undervisning er karakteriseret ved potentialitet og gensidighed. Netop forholdet mellem faglighed og socialitet har været en central opmærksomhed i mit projekt og afhandlingens analyser bidrager til forståelse af faglighed og socialitet som *forbundne* aspekter af undervisningspraksis.

Praksisbegrebet

Et andet (i denne sammenhæng relateret) centralt begreb i min afhandling er praksisbegrebet.

Praksisbegrebet har for mig både været et teoretisk afsæt, noget jeg løbende har forsøgt at udvikle min forståelse af, og noget jeg har stillet mig undersøgende i forhold til. Jeg vil her udfolde nogle perspektiver på/ forståelser af social praksis og samtidig vise, hvordan disse forståelser har guidet min undersøgelse af lærerfaglighed og undervisning i praksis.

De pointer jeg vil fremlægge som centrale i min analyse af lærerfaglighed i praksis er her listet:

I) Sociale praksisser kan forstås som *'organized doings and sayings'* (Schatzki 2009, 2009).

II) I sociale praksisser er det ikke kun mennesker der er organiseret i forhold til / forbundet til hinanden. Sociale praksisser er om *forskellige, forbundne 'sager'* (Axel 2011) eller, hvad Schatzki, og med ham Dreier, kalder, *'Nexus of practices'* (Schatzki 2002, 2010, Dreier 2009, 2015).

III) Relationer mellem forskellige, forbundne aspekter af en given praksis er modsigelsesfulde (Lave 2011, Ollman 2003, 2015, Axel 2009, 2011, Holzkamp 1998).

IV) Sociale praksisser er historisk udviklede (blandt andet Holzkamp 1998, Lave 2011, 2019).

V) Sociale praksisser bevæger sig gennem menneskers måder at håndtere fælles modsigelser i praksis – modsigelser som de både er fælles om og må håndtere fælles, men som de også står forskelligt i forhold til (Axel 2011, Højholt & Kousholt 2018b).

Denne utilstrækkelige 'oplistning' af praksisteoretiske pointer er her alene udtryk for min 'vej ind i praksisbegrebet', og således for hvordan forskellige praksisteoretiske inspirationer har skubbet til mine bestræbelser på at bidrage til en praksisteoretisk tilgang til at forstå og tale om lærerfaglighed og undervisningspraksis.

Jeg vil i det følgende gå lidt dybere ind i de enkelte punkter.

I) Sociale praksisser kan forstås som *'organized doings and sayings'*

Folkeskolen er karakteriseret ved socialt liv. Mange mennesker – børn og voksne – lever en stor del af deres hverdag sammen i folkeskolen. I artiklen 'At skabe betingelser for børn og unges læring – bidrag til en diskussion om lærerfaglighed og undervisning', som indgår som en del af afhandlingen, har jeg præsenteret følgende billede på skolens sociale liv:

De fleste har oplevet en hverdagsmorgen på en folkeskole, før skoleklokken ringer. Der er hektisk social aktivitet, og skolegården, gangarealer, klasseværelser og lærerværelset bliver gradvist befolket. Gående, løbende, hoppende, snakkende, grinende, grædende, råbende, legende og diskuterede ankommer børn til skolen sammen med forældre, søskende til skolebørn, lærere, pædagoger, ressourcepersoner af forskellig slags, skoleledere, og nogle enkelte bedsteforældre, som på hver deres måde tager del i skoledagens begyndelse. Børn og unge ankommer til skolen forskellige steder fra og deltager med forskellige muligheder i denne skoledags begyndelse. En mangfoldighed af engagementer, umiddelbart vilkårlige situationer og sociale samspil flettes i et relativt kort tidsrum sammen til et fælles hverdagsliv i skolen. På en og samme tid en mangesidet start på en ny dag, forskellig fra dagen før, og en velkendt rutine guidet af skemaer, regler, opdelinger, arbejdsdelinger, traditioner, mål, standarder og lister. I det øjeblik skoleklokken ringer ind til første time, tydeliggøres en orkestrering af det sociale mylder, en handlingsmæssig koordinering af deltagernes både forskellige, sammensatte og forbundne engagementer (Mardahl-Hansen 2018, s. 215-216).

Jeg adresserer i eksemplet det forhold, at folkeskolen er et socialt arrangement, som hverken er tilfældigt, forudsigeligt eller kontrollerbart, men karakteriseret ved strukturelle organiseringer og bestræbelser på koordinering og styring i og af et mangfoldigt socialt liv, som mange forskellige mennesker med subjektive deltagelsesperspektiver og delta-

gelsesmuligheder dagligt må arrangere sig i forhold til.

Jeg er inspireret af især en kritisk psykologisk praksisforståelse, som betoner et dialektisk forhold mellem menneske og samfund og dermed knytter praksisbegrebet tæt til subjektbegrebet. I min undersøgelse af lærerfaglighed i praksis har det betydet en dobbelt opmærksomhed på, at lærerfaglighed og undervisning både er noget nogen *gør* (læreres subjektivt begrundede doings and sayings) og noget vi som samfund har organiseret på særlige måder. At forstå lærere som subjekter er et teoretisk standpunkt, som allerede i sit udgangspunkt stiller sig kritisk i forhold til instrumentelle forståelser af lærerfaglighed, hvor lærere vurderes at være en afgørende 'faktor' i relation til børns læring og kritisk i forhold til forståelser af lærere som forvaltere af en politisk defineret læreropgave. Jeg forstår lærerfaglighed som knyttet både til læreres subjektive måder at føre deres arbejdsliv (hvilket jeg i afhandlingen betegner som arbejdslivsførelse) og til fremmedbestemte krav og bestemmelser. Livsførelsesbegrebet tydeliggør, at den sociale verden ikke er noget, som mennesker står overfor eller determineres af, og adresserer det forhold, at mennesker på subjektive måder må få deres liv til at hænge sammen på tværs af steder (eksempelvis forskellige klasser, fag, forberedelsesaktiviteter, mødeaktiviteter etc) og sammen med andre (Dreier, 2016; Højholt & Schraube, 2016; Holzkamp 2016; Kousholt 2013).

II) I sociale praksisser er det ikke kun mennesker, der er organiseret i forhold til hinanden. Sociale praksisser er om forskellige, forbundne 'sager' og kan betegnes som 'Nexus of practices'

Når jeg under mine observationsstudier har taget del i læreres hverdagsliv i skolen er jeg blevet overvældet over mængden og forskelligheden af aktiviteter, hensyn, hændelser og krav som kendetegner hverdagslivet i skolen.

Den mest sigende metafor for det jeg har oplevet ved at følge fire lærere i deres sammensatte hverdagsliv er en 'tsunami'. En 'tsunami' af forskellige aktiviteter, hensyn, hændelser og krav. En mindre dramatisk og mere teoretisk måde at beskrive de lærerfaglige opgaver er dog, at de lærerfaglige opgaver tilsammen udgør en mangesidet sag (Axel 2011).

Når bare vi zoomer ind på en enkelt undervisningstime får vi blik for mangesidetheden. I et klasseværelse sker der ikke kun én ting. Der er sedler på tværs i lokalet, der er madder, der er legetøj/ mobiler og nogen der banker på. Der er begyndelser, afbrydelser, forstyrrelser, grupperinger, samlings, systemer, pludselige hændelser. Det betyder *ikke*, at der ikke foregår undervisning. Det betyder snarere, at deltagelse i undervisningsaktiviteter både for lærere og elever på en og samme gang er et personligt og fælles anliggende og karakteriseret ved et sammenvæv af forskellige og forbundne engagementer og forsøg på koordineringer og skabelse af fælles fokus (Mardahl-Hansen 2018, 2019).

Zoomer vi en lille smule ud og kigger på tværs af hverdagslivet i skolen, ser vi (igen) et organiseret socialt praksismylder af mennesker, struktureringer og materialiteter.

Hverdagslivet i skolen er et mylder af mennesker. Børn og voksne. Børn fra samme klasse, fra forskellige klasser, lærere, pædagoger, forældre, ressourcepersoner af forskellig slags. Alle med forskellige måder at deltage og opleve skolelivet, – alle med forskellige erfaringer og forudsætninger, forskellige forpligtelser, opgaver og ansvar ...

Hverdagslivet i skolen er også karakteriseret ved et mylder af struktureringer og materialiteter. Tidsstruktureringer, bordopstillinger, klasseopdelinger, arbejdsdelinger, regler, skemaer, mål, fagbeskrivelser. Hverken mennesker eller læringsaktiviteter i skolen er skabt af/ determineret af de struktureringer vi stiller op i skolen, men skolens struktureringer er en del af hverdagslivets i skolen, og de har betydning for,

hvordan børn kan deltage – og lære – i skolens sociale praksis, og hvordan lærere kan undervise. Ligeledes gælder det, at hverken mennesker eller læringsaktiviteter er determineret af de materielle betingelser – de forskellige klasselokaler, møderum, skolegårde, tavler, ipads, computere, mobiler, tavler, bøger, skoletasker, madkasser etc., – men materialer er en del af hverdagslivets i skolen, de har betydning for hvordan børn kan deltage – og lære – i skolens sociale praksis og – i forlængelse heraf – betydning for, hvordan lærere kan undervise.

At påpege skolelivets sammensathed kan på en og samme tid synes som en ganske banal pointe, men er samtidig af betydning for en forståelse af, hvad det vil sige at undervise i folkeskolen.

Det var faktisk det jeg havde håbet du kunne få et indblik i ... min hverdag er altså ikke bare om at forberede tysk og så gå ned og undervise i det (Liselotte, lærer).

Der var noget med det her komplekse praksismylder, som lærerne kunne genkende sig selv i og som de, faktisk ligesom jeg, oplevede ikke blev talt frem i hverken forskningen eller i politiske diskussioner.

Hverdagslivets sammensathed er ikke en pointe, der knytter sig *alene* til lærerfaglighed, undervisning eller folkeskolen. Derimod er det en almen praksisteoretisk pointe, der knytter sig til, at forskellige mennesker, men også forskellige samfundsmæssige og sociale engagementer, er forbundet – strukturelt, materielt og historisk – på komplekse måder i specifikke praksisser. *Dialektikbegrebet* formidler blandt andet den gensidige konstituerende sammenhæng, der er mellem forskellige aspekter af social (undervisnings)praksis, og betoner, at forskellige aspekter af praksis må forstås *sammenhængende og forbundne* snarere end som uforbundne/ uafhængige entiteter.

At tale om undervisningspraksis som et socialt arrangement for håndteringer af forskellige, forbundne 'sager' knyttet til at gøre

skole har bidraget med en analytisk mulighed for at adressere, det lærere handler i, når de vil skabe betingelser for børns læring. Vi kan eksempelvis ikke forstå relationer mellem lærere og elever abstrakt eller som noget, der knytter sig alene til den enkelte lærer eller elev eller samspillet mellem disse. Relationelle samspil må derimod forstås som samspil *om, og* koordineringer i forhold til, folkeskolens sammensatte sager. Herved bringes de politiske (og historiske) skoleproblematikker og hverdagslivets praksismylder i spil i forståelser af sociale samspil i undervisningspraksis. Hvad er det så for dialektiske sammenhænge, som karakteriserer konkret undervisningspraksis kan man spørge? Det er til dels et empirisk spørgsmål, altså noget der netop må udforskes konkret, men jeg vil også pege på nogle grundlæggende sammenhænge, der karakteriserer de lærerfaglige opgaver.

Læring finder sted gennem deltagelse i det sociale liv (blandt andet) i skolen, hvilket blandt andet betyder at faglighed og socialitet må forstås som grundlæggende sammenhænge i undervisningspraksis.

Mens politikere kan fokusere på 'høj faglighed', så må lærere fokusere på, hvordan høj faglighed kan muliggøres i sociale fællesskaber, der ikke nødvendigvis er gearret til fælles fokus på faglige aktiviteter.

Mens de kommunale hjælpesystemer kan fokusere på handleplaner og på at organisere samarbejds møder med henblik på at hjælpe konkrete børn i vanskeligheder, så må lærere skabe sammenhæng mellem at tage vare på et barn i vanskeligheder *hver dag* og at gennemføre undervisning for gruppen af elever *hver dag*. Sammenhænge mellem den enkelte elev (det enkelte barn) og klassen (gruppen af børn) er grundlæggende i undervisningspraksis.

Mens forældre kan fokusere på deres barn, må lærere fokusere på både det enkelte barn, gruppen af elever, fagbeskrivelser, læringsmål, aftaler med kolleger og ledelse etc. Lærere er så at sige qua deres faglige undervisningsop-

gave placeret lige midt i mylderet, lige som eleverne, og for at skabe betingelser for børns læring i folkeskolen, må de forholde sig til og håndtere sammenhænge mellem mange aspekter af lærere og elevers fælles hverdagsliv. Eks. sammenhænge mellem det enkelte barn og fællesskabet, mellem det faglige og det sociale, mellem det særlige og det almene, det pludseligt opståede og det planlagte, krav fra forældre, elever, politikere (Ibid).

Zoomer vi ud og stiller os på afstand af mylderet, på sidelinjen, så kan der være en tendens til vi kommer til at anskue de forskellige aspekter af hverdagslivets mylder som adskilte, og dermed uforbundne, entiteter eller som enkeltfaktorer, der kan defineres, vurderes og udvikles uafhængigt af hinanden.

Nogle aspekter – fx ‘relationer’ eller ‘viden om det særlige’ – bliver oftere end andre tillagt betydning i politiske debatter og i skoleforskning. Andre aspekter af hverdagslivet i skolen som eks. skemalægning kan fra et hverdagsperspektiv havde stor betydning, men italesættes sjældnere som en relevant sammenhæng for børns betingelser for læring og deltagelse og for læreres handlemuligheder.

Jeg problematiserer ikke i sig selv et fokus på enkeltfaktorer og deres betydning, men set fra hverdagslivet i skolen falder noget i baggrunden, når vi – netop – på afstand af hverdagslivet (som forskere, ressourcepersoner, forældre, politikere ...) vil forsøge at bidrage til *at ordne* hverdagslivet i skolen ved at udskille aspekter som særlige vigtige eller fiksere det i koncepter og systemer uden blik for hverdagslivets sammenhænge.

Lærere står som led i deres undervisningsopgave i kontinuerlige prioriteringskonflikter mellem forskellige opgaver, krav og hensyn, som de på subjektive måder må forholde sig til og handle i forhold til for at skabe sammenhænge på tværs af de forskellige aktiviteter, sammenhænge og samarbejder, som de indgår i som lærere. Disse kontinuerlige prioriteringskonflikter mellem forskellige opgaver, hensyn

og krav er hverken tilfældige eller fejlagtige, men de illustrerer derimod at mange samtidige forhold har betydning for børns læring og trivsel og at skolens opgaver er sammensatte.

Som Lise, en lærer i projektet, beskrev, så har hun ofte en fornemmelse af at have mange stemmer i nakken – forskellige forældre, ledelsen, PPR psykologen, eleverne og kollegerne – som alle vil hende noget forskelligt. Der er samtidige krav om fx progressionstemi i de faglige aktiviteter, krav om at særlige vanskeligheder skal have fokus, krav om samarbejde, krav om målstyring – alle krav som må afvejes og prioriteres.

Som en anden lærer beskriver det: ‘Nogle krav ignorerer jeg, nogle peger jeg ind i, nogle byder jeg på, nogle venter jeg med’ (Karen), men som Dorte, en tredje lærer påpeger, så kræver det ‘mod at stå fast når jeg synes noget er vigtigt at prioritere’.

Lærere må aktivt og dynamisk prioritere, koordinere, vælge og forhandle forskellige aspekter af deres faglige opgaver – og altså på subjektive måder få deres faglige opgaver og arbejdsliv til at hænge sammen på tværs af steder og sammen med andre. Politiske krav, sociale samspil, krav fra ledelsen, krav fra forældre og børn har betydning, men det har også forskellig betydning; fra lærer til lærer, fra klasse til klasse og nogle gange også fra situation til situation. Lærere har et handle- rum, og der er forskellige betingelser for og betydninger af både at overholde og at overskride forskellige typer af krav og hensyn. Dette standpunkt har skærpet min interesse for ikke alene læreres handlinger men også en opmærksomhed på, hvordan lærere udvider og udvikler deres lærerfaglige handlerum og som led i denne proces udvikler betingelser for børns og unges deltagelse og læring i skolen.

III) Relationer mellem aspekter af en given praksis er modsigelsesfulde

Det er faktisk forkert at påstå, at skoleforskning ikke har fokus på sammenhænge – bare

ofte på en anden måde end jeg her taler om sammenhænge. Sammenhænge skal i en dialektisk praksisforståelse nemlig forstås som *noget andet end* linære årsagssammenhænge. De færreste vil nok påstå at læring kan forstås som transfer af viden fra lærerens hjerne til elevens hjerne. Alligevel er der mange linære forståelser af sammenhænge mellem undervisning og læring ude at gå i både skoleforskningen og i skolen.



Modellen ovenfor er taget fra en ofte citeret undersøgelse op til folkeskolereformen (Nordenbo 2008, se også Mardahl-Hansen 2018a) og er et eksempel på, at skoleforskningen ofte søger at bestemme og kvalificere (og effektivisere) årsagssammenhænge – her mellem læreres kompetencer og elevers læringsresultater. I en sådan forståelse bliver sammenhænge et spørgsmål om forholdet mellem input og output (mekaniske sammenhænge).

Modellen lægger op til, at input (i modellen formuleret som det pædagogiske personales kompetencer) og output (i modellen formuleret som elevens læring) forstås i et funktionelt forhold til hinanden; Skruer vi i den ene af modellen på en bestemt måde, så kan vi se en direkte påvirkning i den anden ende. En variant af et fokus på årsagssammenhæng er et fokus på *metoder* (eksempelvis illustreret i modellen som pilen) – altså koncepter for hvordan lærere skal handle – som afgørende for børns læring i skolen. Modellen giver så at sige potentielt et billede af, at forskningen har fundet nøglen – knækket koden – til den linære/kausale årsagssammenhæng og så er det væsentlige for børns læring(sresultater), at læreren handler derefter (for en lignende argumentation se fx Klitmøller og Nielsen 2017).

Modellen rejser mange spørgsmål for mig: Hvor er mylderet? Hvad er det børn skal lære? Går pilen også den anden vej? Den pointe, jeg vil fremhæve her, er, at fra et praksisteoretisk perspektiv må vi forstå sammenhænge på en anden måde end som kausale årsagssammenhænge. Netop som knyttet til det praksismylde, som jeg tidligere har skitseret. En central pointe er jo, at 'alt det der myldrer' ikke er tilfældigt eller fejl, som kan retoucheres væk, men forskellige aspekter af skolens sociale liv og af skolens sammensatte sagsforhold.

Sammenhænge mellem aspekter af hverdagslivet i skolen er ikke harmoniske eller entydige som brikker, der tilsammen udgør et fuldent bilde – snarere er de potentielt modsætningsfulde, konfliktuelle.

Lave forklarer om relationer mellem aspekter af social praksis således;

Complex, contradictory relations do not lie between the nodes in networks; they are what things are. Relations that makes things what they are with respect to each other are multiple, historical and contradictory (Lave, 2011: 155).

Som citatet fra Lave informerer om, *ken-detegner* relationer mellem aspekter af menneskers fælles liv en given praksis, men disse relationer er også potentielt modsætningsfulde. Undervisningspraksis er karakteriseret ved forskellige og forbundne krav og opgaver, der ikke hænger sammen i kraft af deres enshed men i kraft af, at deres forbundethed netop er det, der *karakteriserer undervisning i praksis* (Mardahl-Hansen 2018)

Eksempelvis definerer sammenhænge mellem uddannelsesparathedsvurderinger, personlig udvikling og lyst til læring, kreativitet og testsystemer, faglighed og socialitet, fællesskab og konkurrence, fordybelse og tidspres til dels skolen (og gør skolen forskellig fra eksempelvis en børnehave, et fritidshjem eller en arbejdsplads), men disse sammenhænge er også noget, som skolens deltagere ser forskelligt på og noget som kan stille sig som

potentielle modsætninger. På en og samme tid sammenhængende modsætninger som lærere må forhandle og handle udviklende i forhold til for at kunne lykkes med deres faglige opgaver (Mardahl-Hansen 2019).

Modsætninger i undervisningspraksis er på den måde en almen handlebetingelse. Lærere skal engagere eleverne i en faglig dagsorden, være en autoritet og give lyst til læring, understøtte mod til at turde begå fejl som en del af læreprocessen, vurdere, kontrollere og give karakterer. Som en fortrolig voksen skal lærere også yde omsorg og støtte, som samarbejds-partner med forældre og kolleger er lærere forpligtet på 'at sladre', når de har alarmerende viden om elever, som andre ikke nødvendigvis har adgang til, og som myndighed skal lærere indberette, hvis noget er ulovligt. Der er ikke noget entydigt/korrekt *balancepunkt* i relationer mellem eksempelvis omsorg for den enkelte og fokus på den fælles faglige aktivitet eller mellem at motivere og regulere, men lærere må i praksis udforske, afprøve og udvikle, hvorledes disse forskellige aspekter af deres faglige opgaver kan koordineres gennem udvikling og regulering af de fælles aktiviteter på måder, som understøtter børns læring og deltagelse i skolens faglige aktiviteter (Mardahl-Hansen 2019).

Pointen er, at hverdagslivet i skolen ikke 'bare' er sammensat – forskellige aspekter af hverdagslivet i skolen er både koordineret i forhold til hinanden og potentielt modsætningsfulde, uforudsigelige og foranderlige. Læreres undervisningsopgave giver dem et *særligt* blik ind i og tag på skolens almene modsætninger, som forskelliggør dem fra elever, forældre og andre faggrupper og samtidigt forbinder dem til skolens øvrige parter gennem deres engagement og forpligtelse på børns læring og trivsel i skolen. Forældre, pædagoger eller skolepsykologer har ikke det samme ansvar for og engagement i netop undervisningsopgaven og vil derfor have et andet perspektiv på sam-

menhænge og modsætninger i relation til børns deltagelse i skolen.

IV) Sociale praksisser er historisk udviklede

Et historisk blik på de lærerfaglige opgaver anskueliggør, at undervisningspraksis er et historisk, politisk og konfliktuelt samfundsansliggende, der er forbundet til historiske samfundsudviklinger, politiske prioriteringer og værdikampe. Når lærere handler, placerer de sig uundgåeligt midt i politiske værdikampe, økonomiske prioriteringskampe og historiske samfundsudfordringer *som skolehistorien viser ikke kan (op)løses*, men på kontinuerlige måder netop må forhandles og håndteres situeret i skolens hverdagsliv (se blandt andet Tangaard & Nielsen 2011, Mardahl-Hansen 2018). Det betyder, at lærerfaglighed, såvel som vanskeligheder i elever og lærers hverdagsliv, må forstås som samtidigt kontinuerlige og foranderlige og forstås i lyset af de konflikter vi som samfund har om børn og unges læring og udvikling, og dermed de konflikter vi har om læreres faglige ansvar og opgaver (Højholt og Kousholt 2018, Lave 2019, Mardahl-Hansen 2018). Som tidligere nævnt i artiklen kan *livsførelsesbegrebet* fungere som en måde at tale om (og forstå) det aktive arbejde, de bestræbelser, lærere må gøre for at prioritere deres ressourcer og forfølge engagementer på tværs af steder og aktiviteter i skolen, samt det arbejde lærere gør for at skabe sammenhænge mellem forskellige og samtidige krav, hensyn, engagementer i konkrete undervisningssituationer. Som Jean Lave også formulerer det, så er modsætninger i social praksis ikke 'abstrakte modsætninger' men netop 'lived contradictions' (Lave 2011), og kunne man tilføje; lived historical and societal contradictions. Modsætninger er ikke fejl i praksis, men udtryk for at sociale praksisser grundlæggende er, igen med Jean Laves ord, 'problematic practices' (Lave 2019), altså kendetegnet ved sociale og samfundsmæssige problemer, som ikke kan

løses absolut. Vanskeligheder og muligheder i skolens hverdagsliv må forstås i sammenhæng med, hvordan de historiske og samfundsmæssige problematikker, som kendetegner skolen, forstås, forhandles og udvikles og potentielt fastlåses gennem deltagernes både subjektive og fælles måder at skabe mening i, arrangere sig i forhold til og samarbejde om disse.

Med eksempelvis et forskningsfokus og et politisk fokus på *resultater* af undervisning (læringsresultater) mister vi blik for, hvordan betingelser for deltagelse, læring og undervisning udvikles netop gennem løbende og konfliktuelle prioriteringer af ressourcer, hverdagslige værdikampe/ værdiladninger og bestræbelser på, på kontinuerlige måder, at rehandtere historiske problemstillinger i hverdagslige, sociale samspil.

V) Sociale praksisser bevæger sig gennem menneskers måder at håndtere fælles modsigelser i praksis – modsigelser som de både er fælles om og må håndtere fælles, men som de også står forskelligt i forhold til.

Den sidste teoretiske opmærksomhed, jeg her vil trække frem som central for at forstå og begrebsliggøre lærerfaglighed og undervisning i praksis, er samarbejdsbegrebet. *Samarbejdsbegrebet* er helt centralt for at forstå lærerfaglighed i praksis, fordi forskellige deltagere i social praksis udgør betingelser for hinanden. Lærere og elever møder praksismylderet forskelligt og mylderet har forskellig betydning for forskellige deltagere i skolen, men lærere og elever (og skolens øvrige deltagere) udgør samtidig hinandens betingelser for at handle overskridende i forhold til modsigelser i den fælles, sammensatte sag og struktureringer af denne.

Mine analyser peger blandt andet på, hvordan lærere udvikler handlemuligheder i undervisningssituationer ved på mange forskellige måder at udvikle de *fælles* betingelser for deltagelse. Eksempelvis ved at stille krav,

opmuntre, planlægge, tage højde for, tilrettelægge, udvikle rammerne for deltagelse, gå foran, hjælpe, ved både at fastholde fokus og at handle fleksibelt etc. Hvorvidt lærerne lykkes med at udvikle de fælles betingelser for deltagelse i konkrete undervisningssituationer synes at knytte sig til deres betingelser for kontinuerligt at foregribe (fx qua deres kendskab til og erfaring med klassen), udforske og gøre sig nye erfaringer med de sociale betydninger af deres måder at arrangere undervisningspraksis.

En lærer formulerer sig således;

Det, der driver mig, er at få en ide og at udvikle den til et forløb, som fungerer. Der er bare tit alle de her sociale mellemregninger før jeg kan få en ide til at lykkes. De er faktisk en del af at få den til at fungere.

Samme lærer karakteriser undervisning som;

Et samspil mellem mennesker, det hviler på en gensidighed (...) det er qua den relation, man har med eleverne, at man kan handle. Der er nogle situationer og nogle elever, hvor noget er i orden, og andre så ved man godt ... Man kan sige, at professionalitet blandt andet går ud på at undersøge og fornemme det, og at læringsmiljøet hele tiden udvikler sig på den måde.

Lærere orienterer sig (særligt) i forhold til eleverne, de eksperimenterer, forhandler, prioriterer og udforsker elevers handlebegrundelser og handlebetingelser, som måder hvorpå de udvikler relevante handlemuligheder i de sociale samspil i de faglige undervisningsaktiviteter.

For at udvikle deres handlerum må lærere altså orientere sig mod eleverne og udforske deres handlebegrundelser og handlebetingelser. Det betyder, at samarbejde og konflikt, orden og uorden, forskellighed og fællesskab, og struktur og brud er forbundne betingelser for lærerfaglighed i praksis. At samarbejde, at udforske og at eksperimenterer er ikke noget *andet end* at handle med lærerautoritet og ikke noget *andet end* at skabe fokus på faglige

aktiviteter, men en del af det nødvendige lærerfaglige (udviklings)arbejde med at muliggøre samarbejde om (udvikling af) betingelser for læring og trivsel i folkeskolen.

Opsamling

Kobler vi de forskellige praksisteoretiske pointer, jeg har skitseret ovenfor, så forbindes praksisbegrebet tæt til subjekt-, dialektik-, livsførelses- og samarbejdsbegrebet og følgende forståelse af social praksis bliver relevant: Social praksis kan forstås som

et sammenvæv af mennesker der søger at opretholde deres personlige såvel som fælles liv gennem at udvikle deres samarbejde om historiske processer, procedurer og koordineringer omkring en sammensat fælles sag (inspireret af Axel 2009, 2011).

Med en forståelse af undervisning som social praksis muliggøres forståelser af vanskeligheder (og muligheder) i undervisningssituationer og i skolens hverdagsliv, der *overskrider* reduktionistiske, individualiserede og psykologiserende perspektiver på de lærerfaglige opgaver og vanskeligheder i undervisningssituationer.

Lærerfaglighed i praksis handler netop om at mokke med (ex koordinere, prioritere, forhandle, integrere, afgrænse, fællesgøre) det komplekse hverdagsmylder af både relevanser og modsætninger i forhold til at skabe betingelser for at børn kan lære noget sammen – og *at håndtere sociale konflikter og forskelle som en del af at dette arbejde* (Mardahl-Hansen 2019: 61). En sådan forståelse kan bidrage til at pege på, at lærere som led i deres almen pædagogiske arbejde kontinuerligt håndterer og tilstræber at overskride adskillelser og forskelle – forskelle mellem krav, hensyn og opgaver og mellem børns deltagelsesperspektiver og deltagelsesbetingelser. Det gør lærere primært ved at udforske, forhandle, differentiere, ændre og reproducere organiseringer af

undervisningspraksis. Gennem f.eks. udvikling af rutiner, regler, aktiviteter og samspil udvikler lærere og elever måder at være sammen på i skolen – de udvikler deres måder at organisere sig, deres forventninger til og erfaringer med hvad de kan sammen, og de skaber subjektive erfaringer med, hvordan de på forskellig vis kan (og ikke kan) tage del i det fælles skoleliv. Det er en væsentlig pointe, at udvikling af deltagelses-, lærings- og samarbejdsbetingelser må forstås forbundet i social undervisningspraksis, men ikke nødvendigvis på *produktive* eller hensigtsmæssige måder, der fremmer læring og trivsel. Potentialet for konflikt, eksklusion og (sammen)brud i social undervisningspraksis må forstås som en almen handlebetingelse og netop derfor er der brug for begreber, der forbinder vanskeligheder til disse processer.

I sammenligning med eksempelvis 'klasseledelsesbegrebet' kan en pointe om, at 'lærerfaglighed handler om at mokke med praksismyldret for at skabe betingelser for børn læring i skolen' lyde som en flabet underkendelse af læreres faglighed. Ikke desto mindre er det netop det svære, det komplekse og det meningsfulde, som lærere skal have betingelser for at gennemføre og udvikle på demokratiske måder, der fremmer samarbejde om forskelle og modsætninger i undervisningspraksis.

Nye spørgehorisonter

Med ovenstående forståelse af lærerfaglighed og undervisning får vi et grundlag for at stille nye spørgsmål i relation til eksempelvis inklusionsopgaver såsom; hvornår og hvorfor holder lærere nogle gange op med at lykkes med at arbejde overskridende i forhold til forskelle? Hvorfor og hvordan er almene modsætninger blevet tilsyneladende uforenelige? Vi får mulighed for at forstå og håndtere vanskeligheder i skolen som knyttet til læreres *betingelser* for praksisudvikling og *betingelser* for samarbejde med eleverne og skolens øvrige parter.

Hvorvidt vi reelt ‘tæller det der tæller’ – altså tillægger det værdifulde værdi og det betydningsfulde betydning – er blevet et relevant og kritisk spørgsmål at stille blandt andet på skolerådet (Se eksempelvis Andersen & Tanggaard 2016). Spørgsmålet udfordrer i sit udgangspunkt en snæver forståelse af, at eksempelvis børns læring alene kan vurderes på børns læringsresultater målt i standardiserede tests og at kvaliteten af læreres faglige arbejde ligeledes kan vurderes på børns læringsresultater målt i test. Med afsæt i ovenstående analyser af læreres arbejde med at skabe betingelser for læring kan spørgsmålet dog også rettes lidt anderledes omend med samme kritiske udgangspunkt: Politisk opprioriteres læreres undervisningstid og undervisningsaktiviteter – forstået som de timer hvor lærere ‘leder faglige læringsaktiviteter’. Artiklens analyser peger på de sociale mellemregningers afgørende betydning, og de peger på værdien af, at lærere udforsker sammenhænge, konflikter og forskelle, og samarbejder og bidrager udviklende til sociale samspil, som en del af at udvikle solid undervisningspraksis. Disse aspekter af læreres faglighed tillægges sjældent særlig værdi og derfor knytter analyserne an til at stille spørgsmålet; tæller vi, eller mere relevant; understøtter vi og skaber vi de rette betingelser for læreres sociale og konflikтуelle udviklingsarbejde?

Den i artiklen beskrevne, situerede tilgang til at forstå lærerfaglighed er udtryk for en bestræbelse på at bidrage til at destabilisere entydige forståelser af de lærerfaglige opgaver og rejser en kritik af simplistiske beskrivelser af lærerfaglighed som eksempelvis (alene) knyttet til ledelse, styring, formidling og/ eller alene det som foregår i klasserummet. Med begreber fra social praksisteori og kritisk psykologi er der mulighed for både i skoleforskning og i skolepraksis at udveksle om og undersøge skoleproblemer i sammenhæng med almene, komplekse praksissammenhænge og derved åbne op for nye måder

at forstå skoleproblemer på måder, der *tilstræber at overskride* reduktionistiske, individualiserede og psykologiserende perspektiver på de lærerfaglige opgaver og vanskeligheder i undervisningssituationer.

Referenceliste

- Andersen, M. F. & Tanggaard, L (red.) (2016) Tæller vi det der tæller? Målstyring og standardisering i arbejdslivet, Aarhus, Klim.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. *Nordiske Udkast*, 37(1/2), 97-118.
- Axel, E. (2011). Conflictual cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4): 56-78.
- Dreier, O. (2009). Learning in Structures of Social Practice. In *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale*. Klaus Nielson et al. (eds). Aarhus, Aarhus University Press, 85-96.
- Dreier, O. (2015). Conduct of everyday life: Implications for critical psychology. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 15-33).
- Dreier, O. (2015). Learning and Conduct of Everyday Life. In: J. Cresswell, A. Haye, A. Larraín, M. Morgan, G. Sullivan (Eds.), *Dialogue and Debate in the Making of Theoretical Psychology (182-190)*. Concord, ON: Captus University Publications.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2011). Indsatsen i Folkeskolen.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2013). Udfordringer og behov for viden.
- Holzcamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast* nr. 2.
- Holzcamp, K. (2013). The fiction of learning as administratively plannable. I: E. Schraube & U. Osterkamp (red.). *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzcamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018a). Indledning. I C. Højholt, & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 8-21). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018b). Om at forske i konflikter om børns skoleliv. I C. Højholt, & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skole-*

- liv (s. 22-57). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C & Schraube, E. (2016). Introduction: Toward a Psychology of Everyday Living, i Schraube, E & Højholt, C (red) *Psychology and The Conduct of Eeveryday Life*. Routledge, 1-14.
- Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2017). John Hattie som uddannelsesteoretiker – en kritik af teorien om synlig læring. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (2), 3-15.
- Lave, J (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: U of Chicago, Print. The Lewis Henry Morgan Lectures
- Lave, J. (2019), *Learning and Everyday Life: Access, Participation, and Changing Practice*, Cambridge University Press
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Ph.d.afhandling, Roskilde Universitet.
- Mardahl-Hansen, T. (2019). Udvikling af børns og unges deltagelsesbetingelser i folkeskolen: – et spørgsmål om læreres relationskompetencer eller betingelser for samarbejde. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 02 2019, 54 – 68. [4].
- Nordenbo S. E (Eds) (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic: Steps in Marx's Method*. University of Illinois Press.
- Ollman, B. (2015). Marxism and the philosophy of internal relations; or, how to replace the mysterious 'paradox' with 'contradictions' that can be studied and resolved. *Capital & Class*, vol. 39(1): 7-23.
- Schraube, E. og A. Marvakis (2016). Frozen Fluidity: Digital Technologies and the Transformation of Students' Learning and conduct of Everyday Life. I: E. Schraube og C. Højholt (red.), *Psychology and the conduct of everyday life*. New York: Routledge.
- Schatzki, T.R, 2002, *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, The Pennsylvania State University Press, chapters 2-3.
- Schatzki, T.R., 2009. "Timespace and the Organization of Social Life," in *Time, consumption and everyday life*, Elizabeth Shove, Frank Trentmann, and Richard Wilk (eds), London, Berg, pp. 35-48.
- Schatzki, T.R. (2010). "Materiality and Social Life," *Nature + Culture* 5, No. 2 (2010): 123-49.