

Fagdidaktisk vidensproduktion – samarbejde mellem forskere og praktikere i praksis

Artikler skrevet på basis af indlæg på
symposium for
Sammenlignende Fagdidaktik nr. 6,
november 2019

Redigeret af Torben Spanget Christensen, Peter Hobel, Martin Niss & Helle Rørbech

Udgivet af Afdeling for fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet; IMFUFA, Institut for Naturvidenskab og Miljø, RUC og Forskningsprogrammet Almendidaktik og Fagdidaktik, Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Indholdsfortegnelse:

Indledningside 1-6
Torben Spanget Christensen, Peter Hobel, Martin Niss & Helle Rørbech

Hovedartikler

Professionsutveckling för digitaliserad ämnesundervisning
– reflektioner kring en videobaserad forskningsdesignside 7-28
Anna Slotte, Marie Nilsberth & Christina Olin-Scheller

Samspil mellem fagdidaktisk forskning og udvikling af matematikundervisning
– belyst gennem erfaringer fra et udviklingsprojekt i
undersøgende matematikundervisning side 29-50
Morten Blomhøj

Refleksioner og reformuleringer i didaktisk udviklingsarbejde
– to skrive-didaktiske cases om forsker-praktikersamarbejdet i gymnasiet...side 51-70
Torben Spanget Christensen & Peter Hobel

Åben skole er en pædagogisk humlebi – et casestudie af
undervisningsdifferentiering uden at kende elevernes forudsætningerside 71-94
Lars Emmerik Damgaard Knudsen

Responsartikler

Talentfuldt samarbejde side 95-108
(Respons til Slotte et al., Blomhøj, Christensen & Hobel)
Dorthe Carlsen

Undersøgende matematikundervisning fra et scenariedidaktisk perspektiv..... side 109-120
(Respons til Blomhøj)
Morten Misfeldt

Hvilken betydning har organiseringen af samarbejdet mellem forskere og
praktikere for hvordan disse agerer i didaktiske udviklingsarbejder?Side 121-132
(Respons til Christensen & Hobel)
Martin Niss

Undersøgende undervisning i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv side 133-148
(Respons til Blomhøj)
Helle Rørbech

Om positionering som en del af skolens dannelsesopgave side 149-162
(Respons til Lars Emmerik Damgaard Knudsen)
Ane Qvortrup

Kommentarartikler

Forskerens deltagelse i praksis – en kommentarside 163-174
(Kommentar til Blomhøj og Christensen & Hobel)

Louise Molbæk

Dilemmaer og perspektiver for fagdidaktisk forsknings- og udviklingsarbejde.....side 175-194
(Afsluttende kommentar til symposiet)

Ellen Krogh

Hvilken betydning har organiseringen af samarbejdet mellem forskere og praktikere for, hvordan disse agerer i didaktiske udviklingsarbejder?

Af: Martin Niss¹

*Torben Spanget Christensen og Peter Hobel undersøger i deres artikel samarbejde mellem praktikere og forskere i projekter med et didaktisk udviklingssigte. På grundlag af Engeströms variant af virksomhedsteori og deres egne videreudviklinger på baggrund af denne teori foretager de en omfattende model- og teoriudvikling af forskellige aspekter ved praktiker-forsker-samarbejdet. En væsentlig præmis for dem er, at praktikerne og forskerne tilhører forskellige virksomhedssystemer med forskellige handlen, diskurser, erkendelsesinteresser osv. Et af resultaterne af Christensen og Hobels arbejde er en karakterisering af det såkaldte medierende reflektorium for didaktisk analyse (i det følgende blot reflektoriets), som er konstrueret til løsning af en bestemt opgave, nemlig forskningsinformeret didaktisk praksisudvikling. Dette er et rum for fælles virksomhed, hvor forskerne og praktikerne (i det følgende blot aktørerne) mødes og kommunikerer om projektudviklinger, dvs. det er her projektet bliver reformuleret. Christensen og Hobel fremlægger desuden analyser af empiri fra to skoleudviklingsprojekter, som er eksemplariske for deres model- og teoriudvikling. Deres analyser peger på reflektoriets centrale betydning i forbindelse med interventioner og didaktisk udvikling, og at der her produceres ny viden i den givne skoles kontekst, der kan omsættes til handling, og som trækker på såvel erfaringsbaseret praksisviden som teoretisk viden. Mit ærinde her er ikke at stille spørgsmålstejn ved Christensen og Hobels teori- og modeludviklinger eller deres empiriske analyser, som jeg alt sammen finder overbevisende og relevant. I stedet vil jeg undersøge et lidt andet perspektiv end deres, idet jeg vil se på **aktørernes ageren** i de to analyserede udviklingsprojekter.*

Udgangspunktet for artiklen er den observation fra min læsning af deres artikel, at aktørerne agerer meget forskelligt i de to udviklingsprojekter. Her skal ageren forstås bredt, som indbefattende ikke bare handlen i konkret betydning, hvor specifikke handlinger udføres, men også i mere overført betydning, såsom det at involvere sig i et projekt, tage ejerskab osv. I begge cases foretages der grundlæggende ændringer af projekterne undervejs, men i den ene case virker det som om, at de forskellige aktører trækker i hver sin retning, mens det i den anden case virker som om, at de trækker i samme retning. Hvordan kan det være? Projekterne involverer de samme aktører i virksomhedsteoretisk forstand, så det kan ikke forklares med henvisning til virksomhedsteori. I stedet vil jeg argumentere for, at forskellen mellem aktørernes ageren i de to udviklingsprojekter blandt andet afhænger af og kan forklares gennem den forskellige organisering af samarbejdet mellem praktikere og forskere i de to projekter. Organisering af samarbejdet determinerer ikke

¹ Der henvises til denne artikel på følgende måde: Martin Niss. (2021). Hvilken betydning har organiseringen af samarbejdet mellem forskere og praktikere for, hvordan disse agerer i didaktiske udviklingsarbejder? I Christensen, T.S.; Hobel, P.; Niss, M.; Rørbech, H. (red.). *Sammenlignende Fagdidaktik 6*, side 121-132.

<https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>

aktørernes ageren og deres perspektiver, og det er oplagt, at andre faktorer spiller en væsentlig rolle, f.eks. aktørernes forforståelse, men påstanden er, at organiseringen spiller en væsentlig rolle.

Hvorfor er det relevant? De fleste vil nok sige, at den viden, som produceres i didaktiske udviklingsprojekter, som så meget andet didaktisk viden er situeret, dvs. at den reflekterer de særlige omstændigheder, under hvilke den blev produceret, så den i et vist omfang afspejler vidensproducenternes sociale placering. Det betyder, at omstændighederne selvfølgelig spiller en væsentlig rolle for vidensproduktionen. Heraf følger, at vidensproducenternes ageren og perspektiver er afgørende for den vidensproduktion, der finder sted i didaktiske udviklingsprojekter.

Mine overordnede spørgsmål er følgende:

1. Hvordan kan vi karakterisere relationen mellem forskere og praktikere i disse to cases om didaktiske udviklingsprojekter?
2. Kan vi sige noget om betydningen af samarbejdets organisering for aktørernes ageren i didaktiske udviklingsprojekter med baggrund i disse to cases?

Det er oplagt, at karakteriseringen i første spørgsmål må være på en forholdsvis generel måde, så erfaringer kan indsamles på tværs af kontekster på en systematisk måde. Til den ende er en model fremsat af matematikdidaktikeren Merrilyn Goos (2014) brugbar. Selvom modellen således stammer fra matematikkens didaktik, betyder dens generiske karakter, at den kan bruges i sammenhænge uden for matematik. For at svare på andet spørgsmål bruger jeg Christensen og Hobels beskrivelse af aktørernes generelle ageren i forhold til udviklingsprojektet. Mens karakteriseringen af relationen mellem forskere og praktikere og beskrivelsen af aktørernes ageren er forholdsvis robust og velbegrunderet, er undersøgelsen af det andet spørgsmål mindre håndfast, og jeg har derfor valgt at lade det bestå af nogle spørgsmål frem for konkrete pointer.

Der er altså tre trin i besvarelsen af disse to spørgsmål

1. Anvendelse af Goos' model for lærer-forsker-relationen i udviklingsprojekter til at analysere denne relation i de to cases
2. Beskrivelse af aktørernes generelle ageren i udviklingsprojektet
3. Forklaring af forskelle i ageren ud fra beskrivelsen i første punkt

Som nævnt spiller mange faktorer ind på aktørernes ageren. Her vil jeg se på, om man kan forklare deres ageren ud fra udviklingsprojekternes organisering, vel vidende at andre faktorer sandsynligvis spiller ind.

Jeg observerer jo udviklingsprojekterne udefra, og derfor er det ikke et meget fyldigt materiale, jeg har til min rådighed, så jeg vil prøve at opstille mulige forklaringer fremfor at fremsætte kategoriske konklusioner om deres empiriske materiale. Dertil kommer, at jeg for at udvide materialet lidt har inddraget andre beskrivelser af projekterne i andre artikler af Christensen og Hobel.

Forskere og praktikere i udviklingsprojekter i følge matematikkens didaktik

For mig at se er det oplagt for andre fagdidaktikere at hente inspiration i matematikkens didaktik, fordi dette felt i kraft af sin størrelse har bidraget med en mængde interessante tanker og perspektiver, som også kan bruges i andre sammenhænge end matematikundervisning. Dette gør sig også gældende for overvejelserne om forskere og praktikere i didaktiske udviklingsprojekter blandt matematikdidaktiske forskere, som Goos trækker på i opstillingen af sin model. Hendes udgangspunkt er Labaree (2003), som påpeger nogle grundlæggende forskelle mellem lærere og forskere i didaktiske udviklingsprojekter. Goos opsummerer disse således:

1. Lærerens perspektiv er normativt og praktisk, mens forskerens perspektiv er analytisk;
2. Lærers personlige perspektiv på undervisningsprocessen mødes af forskerens mere akademiske perspektiv;
3. Forskerens søgen efter det generelle støder på lærerens søgen efter løsning på specifikke situationer;
4. Læreren er forankret i erfaring, mens forskeren typisk trækker på teoriforankring.

Ifølge Labaree (2003) taler forskere og lærere derfor forskellige sprog og arbejder inden for forskellige paradigmer (analytisk versus praktisk), og det er nødvendigt at forhandle disse kulturelle forskelle ordentligt, for at forskere og lærere kan bygge gensidig forståelse og respekt for hinandens viden. Det er derfor vigtigt at holde sig for øje, at lærerne og forskere har forskellige agendaer, behov, kulturer osv. Denne spænding mellem formålet med forskning og lærernes behov er ofte åbenbar i samarbejdsrelationer. Her er det værd at bemærke, at Labarees og Goos' opfattelser af disse forskelle mellem lærere og forskere har tydelige paralleller til Christensen og Hobels beskrivelser af hhv. lærernes og forskernes virksomhedssystemer, som de opsummerer i deres model 1.

Analysemodel

Merrilyn Goos analysemodel fra 2014 for forsker-lærer-relationen er baseret på, at de nævnte forskelle mellem lærere og forskere betyder, at disse udgør to forskellige praksisfællesskaber i Etienne Wengers forstand.² Goos er interesseret i at anvende sådanne sociokulturelle teorier til at forstå, hvordan matematiklærere og forskere kan arbejde sammen for at udvikle deres professionelle viden og ekspertise. Med udgangspunkt i Wengers (1998) teori for praksisfællesskaber argumenterer Goos for, at lærere og forskere først og fremmest er medlemmer af to forskellige, men relaterede, praksisfællesskaber. Disse er afgrænsede fra hinanden: "Boundaries remain markers of difference rather than homogeneity: although researchers and teachers may engage in boundary crossing they remain members of their respective communities" (Goos, 2014:198-199) Ifølge Wengers teori kan der være forskellig slags interaktion på grænsen mellem disse fællesskaber. Goos lægger mest vægt på *boundary encounters*. Det vil sige hændelser, som giver aktørerne en fornemmelse af, hvordan mening bliver forhandlet inden for en anden praksis, f.eks. hvis en forsker besøger en skole over en

² Det skal siges, at andre matematikdidaktikere, som udforsker forsker-praktiker-relationen, har baseret deres analyser på andre teoretiske udgangspunkter.

længere periode for at indsamle data i klasseværelset eller interviews med lærere og studerende til et forskningsprojekt.

Beginning the partnership	Participants	Purposes of the research
Why? - Researcher motivation -Teacher motivation How? -Researcher seeks teacher -Teacher seeks researcher -Education system selects participants	Roles and expectations Language and communication of findings Trust/relationships Communities and asymmetric needs	Topic (who chooses?) Research questions (whose?) Benefits (for whom?)

Figur 1: Goos' analysemodel for forsker-praktiker-samarbejde i projekter.

Goos opstiller ovenstående analysemodel for forsker-praktiker-samarbejde i projekter. Den første søjle fra venstre angår opstarten af samarbejdet. Her stiller Goos spørgsmålet, hvordan lærerne kommer ind i processen, og hvem der initierer forskningen. Nogle gange vil en forsker søge lærere til at deltage i et allerede planlagt projekt, og andre gange starter samarbejdet med, at en lærer søger en forsker. Det er også muligt, at lærere bliver opfordret eller ligefrem pålagt af skolens ledelse eller undervisningsministeriet at indgå i forskningsprojektet startet af en universitetsbaseret forsker. I alle disse tilfælde siger Goos, at vi skal spørge, "hvorfor" og "hvordan" sådanne forskningssamarbejder bliver initieret. Dette element kobler sig til Wengers ide om grænsemøder mellem forskellige praksisfællesskaber. Forskeren og læreren prøver ikke at blive medlemmer af det samme fællesskab, men snarere at etablere et forhold i grænsen mellem disse to professionelle grupper.

De to næste søjler angår deltagernes samarbejde og formålet med forskning, som begge stammer fra Wengers tredimensionale opfattelse af et praksisfællesskab. I den midterste søjle er der spørgsmål angående rollefordelingen mellem lærerne og forskere, hvilke forventninger disse aktører har, og hvordan tillid bliver opbygget imellem dem. Goos argumenterer for, at eftersom lærere og forskere tilhører forskellige praksisfællesskaber med forskellige vidensstyper (praktisk undersøgelse i specifikke kontekster versus teoretisk undersøgelse rettet mod generalisering), så har de asymmetriske behov, og de anvender og sætter pris på forskellige former for sprog.

I sin beskrivelse af den sidste søjle, argumenterer Goos for, at forskningsformålet ofte vil afhænge af, hvordan samarbejdet blev initieret, fordi denne initiering oftest påvirker valg af emne, forhandling af forskningsspørgsmål, samt hvilken nytte disse vil have for teori, praksis eller politikudvikling.

Der er oplagt en række ligheder mellem Goos' model og Christensen og Hobels model. Fra en overordnet betragtning er analogien mellem Engestrøms begreb om virksomhedssystemer hos sidstnævnte og Wengers praksisfællesskaber hos Goos slående (selvom der også er forskelle mellem disse begreber). Dette er ikke så mærkeligt, for de to perspektiver kan siges at have samme grundlæggende perspektiv, som Hermansen (1998) kalder kulturhistorisk læring. Goos' fokus på

boundary crossings har desuden tydelige paralleller til det tredje virksomhedssystem (hvor forskere og praktikere samarbejder) i model 1 hos Christensen og Hobel. Alle disse ligheder betyder, at Christensen og Hobel og Goos i deres modellering deler grundlag, opfattelser og begreber, hvilket afspejler sig i tydelige paralleller mellem deres modeller. Men der er også en væsentlig forskel. Hvor Christensen og Hobels model beskriver og indfanger det rum, hvor aktørerne interagerer (virksomhedssystem 3), medtager Goos' model en konkret organisatorisk dimension i samarbejdet, som kan bruges til at kaste lys på responsartiklens fokus på samarbejdets organisering og aktørernes ageren.

Case 1: Elevnoter

Elevnotecasen og Goos' model

Vi vender os nu mod Christensen og Hobels to cases. I dette afsnit refererer tekst med **fed** skrift til elementer i Goos' model.

Den første case angår et skoleudviklingsprojekt om brugen af elevnoter i STX. Projektet kom i stand ved, at forskere fra SDU, som havde deltaget i skriveforskningsprojektet (FoS), henvendte sig til gymnasierne med tilbud om forsker-praktiker-partnerskaber, og et af disse partnerskaber angik elevnoteprojektet. Projektets **hvordan** var således, at forskere henvendte sig til et gymnasium om forsker-praktiker-partnerskab med henblik på brug af forskning i forhold til skrivning i gymnasiet.

Dette to-årige projekt mellem AK-gymnasium og en skriveforsker fra FoS var inddelt i to faser, som hver var af et skoleårs varighed. I første fase var interventionen primært formuleret internt og var fra start understøttet af forskning. Den havde en anden karakter, end interventioner oftest har, idet der ikke var et mål om at indføre et bestemt pædagogisk-didaktisk redskab eller princip i praksis. Målet var snarere at skærpe og kvalificere praktikernes nysgerrighed på elevnoter, hvilke søges gjort ved at uddanne de fire lærerne i projektgruppen som etnografiske skriveforskere, der observerer elevnotepraktikker i hinandens klasser.

Mere præcist var projektet "an intervention that in the long run intends to change and to foster development of the way teachers deal with student notes" (Christensen, 2017:93), og dette lader til at være **forskermotivation** og **lærermotivationen** for at deltage i projektet. At lærerne tillige havde mere pragmatiske interesser for, at omdrejningspunktet skal være netop elevnoter, afspejler sig ved, at de i interviews gav udtryk for, at elevnoter "simply seemed to be an affordable and well defined task within the overall theme, student writing, of the national project that they were part of" (Christensen, 2017:92). Christensen indikerer her, at lærernes motivation nok mindre var elevnoter end at finde en overkommelig og veldefineret opgave. **Deltagerne** var i første fase lærere og en forsker, som dannede en projektgruppe, mens de samme lærere og forskeren deltog i anden fase i samarbejde med flere lærere. **Forskerforventning** var, at lærerne reflekterede deres brug af elevnoter på baggrund af forskning. **Lærerforventning** er ikke beskrevet, men det er naturligt at antage, at den var udvikling af primær virksomhed på baggrund af projektet. **Forskerens rolle** var i begge faser at give viden om forskningsmetodologi og skriveforskning og feedback gennem forskerens observationer i løbet af projektet (Christensen, 2017:92). I første fase var denne rolle mest konsultativ og havde form af vejledning i etnografisk metode og indføring i forskning om elevnoter for at kvalificere forberedelsen af interventionen i fase 2, mens forskeren hovedsageligt

undersøgte projektet for reformuleringer i fase 2 og løbende bidrog med input herfra til drøftelser med projektgruppen i reflektoriet. I første fase var **lærerrollen** at være etnografisk skriveforsker, mens den i den anden fase var at udføre den planlagte intervention. Lærerne og forskeren havde **asymmetriske behov**. Lærerne var meget optagede af at koble projektet med indførelse af programmet OneNote fra skolens IT-strategi (mere om det senere), mens forskeren tillagde dette en lille rolle i forhold til projekt om elevnoter og lagde mere vægt på det oprindelige formål med elevnoteprojektet, nemlig at skærpe praktikernes nysgerrighed om elevnoter. Beskrivelsen siger ikke noget om **tillid og sprog**, men disse aspekter lader ikke til at have influeret projektet nævneværdigt. **Udvælgelsen af forskningsproblematik og -emne** skete i projektgruppen, som i fællesskab besluttede mål og form for interventionen i fase 2. Konkret betød det, at elevnoteprojektet efter lærernes ønske blev koblet sammen med introduktionen af OneNote-programmet fra skolens IT-strategi. Herved blev der i udstrakt grad taget hensyn til, at lærerne kunne få et **udbytte** af projektet.

Aktørernes ageren og samarbejdets begyndelse i elevnoteprojektet

Christensen og Hobel peger på to situationer i forbindelse med elevnoteprojektet, hvor dette fra den deltagende forskers synspunkt var udfordret. Begge har at gøre med programmet OneNote.

Den ene situation var af overordnet karakter. Programmet blev viklet ind i projektet, f.eks. da projektgruppen stillede spørgsmålet: ”Hvordan kan vi ved hjælp af OneNote styrke elevernes notetagning uden at fjerne elevens mulighed for selvhed i noterne?” (Christensen og Hobel, side 61). Christensen og Hobel opsummerer situationen således ”Efter projektgruppens indledning på fase 2 handlede stort set alle (re)formuleringer fra deltagerne på det første fællesmøde om brug af OneNote og ikke mindst om tekniske vanskeligheder herved (Christensen 2017: 99)” (Christensen og Hobel, side 61). Og yderligere: ”[projektet] som helhed var tæt på at blive reformuleret til et projekt om introduktion af OneNote. På et møde i reflektoriet blev denne trussel analyseret på grundlag af de observationer, forskeren havde foretaget på første fællesmøde, og kursen i projektet blev justeret.” (Christensen og Hobel, side 61).

Her var der altså tale om en situation, hvor de deltagende praktikere foretog nogle handlinger i retning af nogle drastiske ændringer af projektet, som den deltagende forsker mente var uforenelige med elevnoteprojektet. Christensen (2017) nævner, at OneNote var kommet ombord i projektet som en ”blind passager” (Christensen, 2017, s. 98). Grunden til, at han omtaler det som en blind passager, er, at projektdeltagerne selv var inde på, at OneNote-problematikken kunne være en trussel mod elevnote-delen af projektet. Dette afspejlede sig f.eks. i anden del af projektgruppens spørgsmål ”Hvordan kan vi ved hjælp af OneNote styrke elevernes notetagning uden at fjerne elevens mulighed for selvhed?” (Christensen og Hobel, side 61).

Den anden situation angår lærernes ageren i undervisningen. Af artiklen fremgår det, at en af lærerne lavede en interessant drejning af projektet undervejs: ”Projektet er i denne historielærers praksis blevet reformuleret fra ’at lærerne skulle øge deres fokus på elevnoter og den måde, de indgår i undervisningen’ til ’hvordan lærerne kan få et bedre kendskab til elevernes faglige niveau ved at læse elevernes noter.’” (Christensen og Hobel, side 62). Det kunne man tolke sådan, at historielæreren reformulerede projektet, så hun selv kunne bruge det i sin egen primære virksomhed

(kendskab til elevernes faglige niveau) snarere end projektets oprindelige ide om elevnoter. Dette lader til at være det generelle billede for de nye deltagere i fase 2, hvis ageren Christensen (2017) opsummerer således: "Only two of the new participants formulate ideas in line with the project idea. All new participants make reformulations of the project idea. The reformulations are about ways of using OneNote that in various ways address the secondary object, teacher student communication: 'surveillance', 'share with students', 'new blackboard'. Most of the reformulations are based on the potential the participants see in the use of OneNote, and only one shows an interest in student-notes: 'collective notebook'." (Christensen, 2017:100)

Alvoren af disse reformuleringer i forhold til det overordnede didaktiske udviklingsprojekt fremgår af, at Christensen og Hobels taler om "utilsigtede" og "skadelige" reformuleringer for "projektet", som der skal "gribes ind" overfor i reflektoriet.

Det er helt naturligt, at der eksisterer sådanne forskelle mellem lærerne og forskerne, for som Christensen og Hobel (og Goos) er inde på, har praksisfeltet og det teoretiske felt forskellige mål og perspektiver på didaktisk udvikling. Samtidig er det sådan, at "interventionen (tager) afsæt i lokale reformuleringer af det centrale fokus på skriftlighed, men da den primært er formuleret internt som horisontale reformuleringer (jf. model 3) og fra start er understøttet af forskning, får den en anden karakter, end interventioner oftest har. (Christensen og Hobel, side 60). Men som det fremgår af det ovenstående, er der altså grænser for, hvad forskeren mener er foreneligt med projektet. I begge situationer vil lærerne altså foretage så omfattende reformuleringer af projektet, at dette kommer så langt væk fra det oprindelige udgangspunkt, at forskeren opfatter det reformulerede projekt som uforeneligt med det oprindelige projekt (jf., ordene "trussel" og "skadelig" om reformuleringerne i forhold til projektet).

I disse to situationer må man konkludere, at der er en stor kløft mellem i hvert fald nogle af praktikerne og forskeren omkring projektets sigte, og hvordan det skal forløbe. Pointen er her, at praktikerne og forskeren er så lidt *alignede* i forhold til det overordnede plot, at projektets oprindelige idé går tabt (her er det ikke så afgørende, at kløften faktisk bliver overvundet efter en tur i reflektoriet). Kunne man forestille sig, at dette i hvert fald til dels skyldes samarbejdets begyndelse? En sådan forklaring ville i givet fald lyde således: Projektet blev jo initieret ved, at forskere henvendte sig til gymnasiet om et forsker-praktiker-partnerskab med henblik på brug af forskning i forhold til skrivning i gymnasiet. I forhold til Goos' model betyder **opstarten** altså, at projektet er *forsker og forskningsinitieret*. Forskerne mener, at FoS har givet didaktisk indsigt, som det kunne være fornuftigt at delagtiggøre gymnasiet i. Som nævnt virker lærernes motivation for at deltage i første omgang ikke til at være knyttet til arbejdet med elevnoter. De opfattede snarere brug af sådanne noter som en veldefineret opgave inden for det nationale projekt, de deltog i. Man kunne forestille sig, at det faktum, at projektet er initieret af forskeren, betyder, at de deltagende lærere føler mindre ejerskab over for projektets ide, og at de i højere grad er motiveret af at tilpasse projektet til deres egen dagsorden relateret til deres direkte undervisningspraksis, end af hvad elevnoterne potentielt kan bidrage med.

Case 2: Faglig skrivning i alle fag

Faglig skrivning i alle fag og Goos' model

Christensen og Hobels næste case omhandler et projekt med faglig skrivning i alle fag. Igen refererer tekst med **fed** skrift til elementer i Goos' model. I dette projekt fik et gymnasium midler til et treårigt efteruddannelsesprojekt med det formål at gøre alle lærere til skrive-lærere. Projektet skulle ifølge ansøgningen styrke eleverne i overgangen fra folkeskolens kreative skrivetradition til gymnasiets akademiske skrivesituation og dermed styrke gymnasiets løfteevne. Projektets **opstart** skete således ved, at gymnasiet henvendte sig til forskere på SDU om efteruddannelse efter identifikation af problem med elevers skrivning. **Skolens motivation** var at uddanne elever i akademisk skrivning. Der blev tilknyttet en følgeforsker, hvis **forsker motivation** var at undersøge, hvordan skrivning kan udvikles i gymnasiet. **Deltagerne** var forskeren og gymnasiets lærergruppe, dog begrænset til lærere i dansk og/eller historie i det eksempel, der afrapporteres. **Skolens forventning** var et kompetenceløft af lærergruppen, så alle bliver skrive-lærere. Christensen og Hobel beskriver, at forskeren foretog og fik lov til at foretage en overordnet drejning af projektet i forhold til det oprindelige projekt. I udgangspunktet angik projektet ifølge ansøgningen "stilladsering" og "nye rettestrategier" som redskaber til at styrke eleverne fra den kreative skrivesituation i folkeskolen til gymnasiets akademiske skrivesituation. Projektbeskrivelsen foreslog, at forskeren i workshops kunne introducere lærerne til brugen af disse redskaber. Forskeren foreslog at ændre projektet til et interventionsprojekt, hvor lærere og forskeren sammen gennemførte og reflekterede reformuleringsprocesserne og udviklede nye redskaber. **Forskerens forventning** var altså, at projektet kunne ændres fra et implementeringsprojekt til et udviklingsprojekt i forhold til disse forslag. **Forskerrolle 1** var derfor at omlægge projektet i denne retning. Efter at denne omlægning var accepteret og implementeret, fik han en ny rolle. Lærere og forsker samarbejdede nu om at undersøge et problem relateret til praksis og udvikle nye didaktiske redskaber, f.eks. ved at reflektere reformuleringsprocesserne. Mere konkret samarbejdede forskeren med en gruppe lærere om et konkret forløb i forhold til dansk-historie-opgaven, hvor den konkrete interaktion i vejledningen bestod i, at lærerne og forskeren i fællesskab planlagde en intervention, der blev gennemført i skolekonteksten og undersøgt af forskeren. Forskeren nåede på baggrund af sine observationer af vejledningssituationen og samtaler med lærere frem til, at vejledningen ikke berørte det såkaldte mesoniveau i teksten. Forskeren foreslog derfor på en pædagogisk dag at gøre "respons på det faglige mesoniveau" til et nyt centralt redskab, man kunne anvende i forbindelse med, at eleverne introduceres til akademisk skrivning. **Lærernes rolle og forskerens rolle 2** var altså at samarbejde om et konkret forløb, hvor forskerens rolle var at observere undervisningen og komme med input til ændringer af denne. Dette førte konkret til, at man vedtog at gøre spørgsmålet om respons på mesoniveau til et indsatsområde i elevernes arbejde med studieretningsprojektet halvandet år senere. Så **forskerrolle 3** var altså at komme med input til ændring af praksis for hele skolen.

Hvem vælger forskningsproblematik- og emne? Gymnasiet havde et projekt, som ændres på forskerens foranledning. Historien melder ikke noget om, at de **asymmetriske behov** var et issue. Beskrivelsen siger heller ikke noget om **tillid**, men disse aspekter lader ikke til at influere projektet.

Forskeren introducerer nogle didaktiske begreber, som giver aktørerne et fælles **sprog** til at tale om interventionen.

Aktørernes ageren og samarbejdets begyndelse i Faglig skrivning for alle

I dette projekt var det forskeren, som ændrede projektet. Han får lov til at ændre projektet på en måde, som kun kan beskrives som grundlæggende forandring. Projektet bliver omdefinert fra at se gymnasieelevers skriveudfordringer som et sammenstød i overgangen fra folkeskolen til gymnasiet mellem folkeskolens kreative skrivning og gymnasiets akademiske skrivning til at se akademisk skrivning i gymnasiet, som noget der skal genlæres. Forskeren foranstalter et lige så fundamentalt skifte i projektets metoder, som ændres fra implementering af forskningsresultater til at blive et udviklingsprojekt, hvor der gøres brug af flere arbejdsformer og med et klart fokus på interventioner. På denne baggrund må man konkludere, at forskeren har haft stor indflydelse på projektets forløb. Angående den mere konkrete intervention udvirker forskeren, at det problem, han har identificeret, bliver gjort til skolens indsatsområde, så skolen har opfattet det som relevant at inkorporere hans forskning. Dette er ikke så underligt i lyset af, at forskeren er kommet med en løsning på en konkret udfordring, som skolen havde identificeret.

Kunne man forestille sig, at forskerens udstrakte frihed i forhold til at definere projektet er en konsekvens af samarbejdets begyndelse? Argumentet ville i givet fald lyde: Projektet er i første omgang initieret af gymnasiet, som har identificeret et konkret didaktisk problem i praksis, som ønskes løst, hvorefter der etableres kontakt til forskeren. Man må formode, at dette betyder, at i hvert fald skolens ledelse er motiveret til at inddrage forskeren i projektet, som qua sin baggrund har pondus til at omdefinere det. Hvad angår den konkrete interaktion i vejledningen, er det jo her i første omgang påkrævet, at lærerne er motiveret i forhold til projektet. Christensen og Hobels beskrivelse giver ikke mulighed for hverken at vurdere, om dette er tilfældet, eller hvorfor det er tilfældet. Den efterfølgende vedtagelse af et indsatsområde på baggrund af den konkrete interaktion kræver ledelsens opbakning, som må formodes at være sikret i kraft af samarbejdets begyndelse.

Opsamling

I begge cases i Christensen og Hobels artikel har aktørerne tænkt over tingene i forhold til relationen mellem forskere og praktikere. Det drejer sig om *reflexive inquiry* (Wagner, 1997), hvor der samarbejdes og trækkes på samme hammel, og hvor der tages hensyn til, at aktørerne udgør forskellige virksomhedssystemer (eller praksisfællesskaber) osv. Alligevel er der forskel på, hvordan aktørerne agerer i de to cases. I den første opstår der en kløft mellem lærere og forskere om projektet, som det kræver en væsentlig indsats at bygge bro over, mens samarbejdet i den anden case fungerer mere glat. Dertil kommer, at forskeren har ret store frihedsgrader i forhold til at definere projektet i den anden case. Ovenfor argumenterede jeg for, at Christensen og Hobel på den ene side og Goos på den anden side i deres modellering i vid udstrækning deler grundlag, opfattelser og begreber, hvorved deres analysemodeller for relationen mellem lærerne og forskerne har mange ligheder. Men der er den forskel, at Goos' model eksplicit medtager, hvordan samarbejdet begyndes, hvilket ikke er tilfældet for Christensen og Hobels model. I Christensen og Hobels fremstilling af casene var en væsentlig forskel mellem de to cases netop samarbejdets begyndelse. I den første case var samarbejdet forskerinitieret, mens det i andet var gymnasium-

initieret. Her virker det derfor fornuftigt at opstille en hypotese om, at samarbejdets begyndelse i de to cases spiller en væsentlig rolle for aktørernes ageren. Men det er ikke muligt at afgøre, om hypotesen er rigtig på baggrund af caserapporteringen i Christensen og Hobel, og det er derfor heller ikke muligt at udelukke andre forklaringer, såsom at processerne i reflektoriet var forskellige, eller at forskernes reformuleringer blev modtaget forskelligt uafhængigt af, hvordan samarbejdet blev startet. Dertil kommer, at selvom hypotesen er rigtig, skal den på ingen måde forstås som en determinisme, men mere som et memento om at huske dette, når man designer og udfører udviklingsprojekter.

Referencer

- Christensen, T. S. (2017). Formative Reformulations in Interventions on School Development. In Qvortrup, A. & Wiberg, M. (Eds.), *Dealing with conceptualisations of learning: Learning between means and aims in theory and practice* (pp. 91-105). Brill | Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-029-5_8
- Goos, M. (2014). Researcher–teacher relationships and models for teaching development in mathematics education. *ZDM*, 46(2), 189-200. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0556-9>
- Hermansen, M. (1998). *Fra læringens horisont*. Klim
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational researcher*, 32(4), 13-22. <https://doi.org/10.3102/0013189x032004013>
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher–practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13–22. <https://doi.org/10.3102/0013189x026007013>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>

Acknowledgment

Jeg er taknemlig for en anonym reviewers påpeging af, at påstanden om at samarbejdets begyndelse i de to cases spiller en væsentlig rolle for aktørernes ageren, ikke er en håndfast konklusion som i det oprindelige artikeludkast, men har mere tentativ karakter, fordi det er muligt at komme med andre forklaringer af aktørernes forskellige ageren.

English Summary

This paper comments on Christensen and Hobel’s paper in this publication. Christensen and Hobel study how researchers and practitioners continuously developed and reflected upon their interventions in two projects. Here we take another focus as we study how the organization of the collaboration between the researchers and practitioners in these two projects influenced the way the actors behaved. The paper is motivated by the observation that the practitioners in the first project reported by Christensen and Hobel in some instances behaved in ways that the authors consider to be at odds with the project goals, whereas the practitioners in the second project behaved more in agreement with the project goals. Hence, we pose the question whether this difference in behavior can be explained by differences in the way the collaboration in the two projects is organized? To characterize the collaboration differences, we use Merylyn Goos’s model for analyzing the collaboration between researchers and practitioners in educational research projects. We conclude that a fundamental difference between the two projects is the way they are initiated: in one project,

the school requested the help of a researcher, in the other, the researchers offered their assistance. This leads to the hypothesis that this difference can explain the difference in the actors' behavior.

Keywords (dansk)

Didaktiske udviklingsprojekter, forsker-praktiker-samarbejder, praksisfælleskaber

Keywords (English)

Developmental projects in Educational Research, researcher-practitioner collaborations, communities of practice

Forfatteroplysninger

Martin Niss

Lektor, ph.d. ved IMFUFA, Institut for Naturvidenskab og Miljø, Roskilde Universitet.

Forsker i fysikkens didaktik og historie.

maniss@ruc.dk

<https://forskning.ruc.dk/da/persons/maniss>

