

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:

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

Hovedartikler

Professionsutveckling för digitaliserad ämnesundervisning
– reflektioner kring en videobaserad forskningsdesign side 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 skrivedidaktiske 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 forudsætninger side 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

Om positionering som en del af skolens dannelsesopgave

Af: Ane Qvortrup¹

Responsartikel til Lars Emmerik Damgaard Knudsens artikel "Åben skole er en pædagogisk humlebi. Et casestudie af undervisningsdifferentiering uden at kende elevernes forudsætninger"

Indledning

I sin artikel "Åben skole er en pædagogisk humlebi. Et casestudie af undervisningsdifferentiering uden at kende elevernes forudsætninger" går Lars Emmerik Damgaard Knudsen undersøgende til åben skole, altså det samarbejde om undervisning mellem skoler og lokale aktører, som med skolereformen i 2014 blev obligatorisk i folkeskolen. Før reformen var sådanne samarbejder, peger Knudsen på, enten båret af ildsjæle eller rammesat af bestemte skolers traditioner.

Hensigten med åben skole formuleres i folkeskolens lovbekendtgørelse helt åbent som det at understøtte folkeskolens formål og mål. Knudsen peger i tilknytning hertil på, hvordan formål og mål med åben skole kan fortolkes meget forskelligt, og at netop variationen i forhold hertil risikerer at blive en udfordring for det praktiske arbejde med åben skole. Udfordringerne bunder ifølge Knudsens arbejde i det, at sammenstødet mellem forskellige fortolkninger bliver et spørgsmål om sprog eller smag, som rører ved den enkeltes grundlæggende idé med at holde skole (Rosenbäck & Knudsen, 2020). Sådanne sammenstød kan finde sted både på skolerne mellem elever, forældre, lærere og ledelse, men kan også, peger Knudsen på, opstå i partnerskabet mellem lærere og repræsentanter for virksomheder, organisationer og foreninger. I partnerskabet opstår udfordringerne oftest pga. modsætninger mellem formål og mål for henholdsvis skolen/fagene og en virksomhed, organisation eller forening og samtidig pga. forvirring ift. rollerne. Rolleforvirringen knytter sig til lovbekendtgørelsens § 3, stk. 5, hvoraf det fremgår, at "personer, der ikke er ansat ved kommunens skolevæsen, i begrænset omfang kan varetage undervisningsopgaver i folkeskolens fag og obligatoriske emner og understøttende undervisning" (Lovbekendtgørelse nr. 1510 af 14. december 2017).

I forlængelse af de udfordringer, Knudsen peger på, og lovens udmeldinger, hvor spørgsmål om både formål/mål og roller er åbent og til forhandling, byder jeg i høj grad Knudsens ambition om at gå undersøgende til forskellige mulige perspektiver i åben skole velkomment. Det er interessant, at Knudsen afprøver et nyt perspektiv på åben skole, hvor han med henvisning til Hansen (2010) forstår åben skole som et autentisk semantisk læremiddel, der "tilbyder eleverne alsidige måder at positionere sig på inden for elevrollen, hvorved undervisningen alligevel bliver differentieret" (Knudsen, denne publikation side 72). Han fremhæver den formålmæssige åbenhed som en fordel i denne sammenhæng, idet det betyder, at "elevens relationer til både indholdet, undervisningsmaterialerne, underviseren, læreren, de andre elever, det omgivende rum ikke på forhånd [er] defineret" (ibid.), hvilket åbner elevens mulighed for at arbejde med materialet og

¹ Der henvises til denne artikel på følgende måde: Qvortrup, A. (2021). Om positionering som en del af skolens dannelsesopgave. I Christensen, T.S.; Hobel, P.; Niss, M.; Rørbech, H. (red.). *Sammenlignende Fagdidaktik 6*, side 149-162. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>

læremidlet på vedkommendes egne præmisser, spørgsmål og interesser. Med reference til Hetmars (2019) begreb om positionering interesserer han sig mere specifikt for, hvordan eleven selvpositionerer sig som elev i de kommunikationssituationer, der skabes i to åben skole-cases, hvor partnerskaberne er etableret mellem en billedkunstlærer og et kunstmuseum henholdsvis en naturfagslærer og en naturskole. Når jeg byder denne tilgang velkommen, skyldes det, at jeg tidligere har foreslået, at den praktiske relevans af didaktikken er knyttet til det, at didaktikken tilbyder systematiske beskrivelser af og refleksioner over undervisning, der kan anvendes som refleksionsprogrammer for de undervisningsmæssige valg, der må træffes (Qvortrup & Keiding, 2014; Keiding & Qvortrup, 2014). Her er det vigtigt, at didaktikken ikke er – og ikke skal være – præget af konsensus, men af betydelig diversitet. Netop med en betydelig diversitet kommer feltet samlet set til at tilbyde *forskellige* tematiseringer af undervisning, som kan tages i betragtning i en given situation (Hopmann, u.å., s. 181). Det er – særligt i en sammenhæng som denne, hvor formål og mål ikke er beskrevet entydigt – afgørende, at lærere får stillet forskellige bud på perspektiverne i åben skole til rådighed. Dette vil betyde, at man i dialogen om og refleksioner over konkrete situationer ikke er henvist til at ”prøve sig på lidt af hvert og resten i tillæg i den optimistiske forhåbning om, at et eller andet skal nok gå, hvis man ikke skal gentage de samme fejl om og om igen og trampe på længst som blindgyde kendte stier – netop når det går galt og man skal komme op med noget nyt, netop da trænger man grundig og solid viden om didaktikkens mangfoldige muligheder” (Ibid., s. 142).

I denne responsartikel går jeg i dialog med Knudsens analyser af de forskellige formål og mål med åben skole, idet jeg med reference til Tønnesvang tilbyder en ny ramme for at reflektere dannelsesperspektiver i åben skole. Disse dannelsesperspektiver specificerer jeg efterfølgende ved at lade Knudsens analyse af elevpositioneringer gå i dialog med Habermas. Det skal være klart, at jeg ikke selv har forsket i åben skole og dermed heller ikke baserer mit bidrag på et arbejde med empirisk materiale. Der er alene tale om teoretisk-analytiske refleksioner over de pointer, som Knudsen bringer op. Således giver denne responsartikel heller ingen svar på, hvorfor og hvordan vi skal gennemføre åben skole, men stiller spørgsmål, der måske kan lede til nye ideer i praksis og forskning.

Hvorfor åben skole?

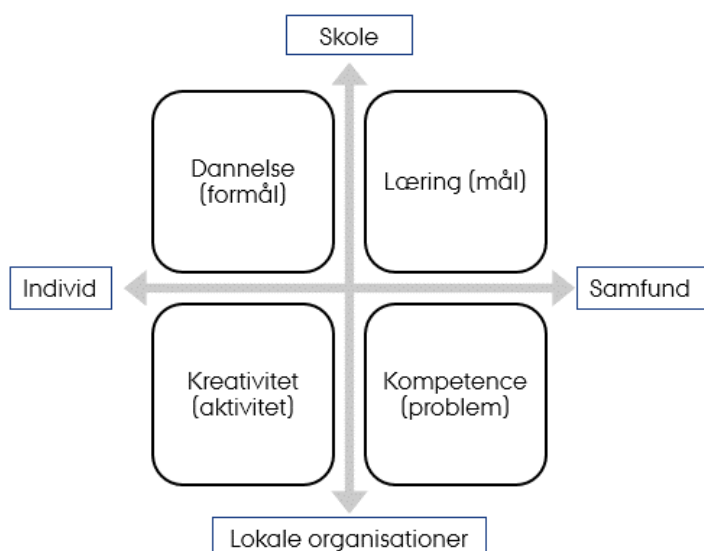
I Bekendtgørelse af lov om folkeskolen § 3, stk. 4 fremgår det, at ”Skolerne indgår i samarbejder, herunder i form af partnerskaber, med virksomheder, institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner” (Lovbekendtgørelse nr. 1510 af 14. december 2017). Ifølge lovbekendtgørelsen handler åben skole altså om, at samarbejder eller partnerskaber mellem aktører i skolen (lærere og pædagoger) og aktører uden for skolen (praktikere eller repræsentanter for virksomheder, organisationer og foreninger af forskellig art) skal bidrage til at understøtte folkeskolens formål og fagenes mål. Hvori disse formål og mål består, specificeres ikke yderligere i lovbekendtgørelsen. I sin artikel gør Knudsen det klart, at åben skole kan være et svar på mange

spørgsmål, og følger man Knudsens oplystninger, er der et stort og bredt potentiale i åben skole. Det er imidlertid sådan, at dette potentiale, i sin bredde, ikke nødvendigvis aktualiserer sig i praksis. Således viste en evaluering gennemført af undervisningsministeriet i 2014 i hvert fald, at ”formålene med samarbejder med eksterne aktører fokuserer på de mere generelle mål for elevernes udvikling og læring, [...]. Formålene er typisk rettet mod trivsel, læringsparathed og motivation og sjældent mod fagenes mål” (Undervisningsministeriet, 2014). Netop af den grund virker det helt relevant at skabe opmærksomhed på de forskellige mulige orienteringer, som Knudsen gør det med sit mindmap over forskellige intentioner baseret på en Google-søgning (figur 1) og sit pædagogiske begrebskort (figur 2). Imidlertid viser disse to figurer sammen med Knudsens diskussioner og eksemplificeringer alene på et meget generelt og overordnet niveau, at de forestillede orienteringer i åben skole analytisk refererer til de tre didaktiske grundspørgsmål: hvad? (indhold), hvordan? (former) og hvorfor? (skolens formål og fagenes mål). Det bliver klart, at der er en stor kompleksitet inden for hver af disse, når det kommer til spørgsmålet om, hvad ideen med åben skole er. Med hensyn til indholdsdimensionen viser Knudsens figur 1, at der kan være tale om såvel kunst og kultur som religion og idræt, politik og arbejdsmarked. Med henvisning til lovbekendtgørelsen kan der tilføjes musik (som måske er en del af kunsten?), folkeoplysning, foreningsliv og ungdomsliv. I artiklen peger han med reference til Kommunernes Landsforening (2015a, 2015b) på, at det fælles på tværs af domænerne er opmærksomheden på at styrke elevens opfattelse af relationer mellem teori og praksis ved at bringe dem tættere på virkelige problemstillinger, professionelle fagfolk og konkrete produkter. Denne udpegning behandler dog kun på meget overfladisk vis spørgsmålet om det didaktiske indhold i åben skole, og det overlades altså til læseren, det være sig forskere, eksterne partnere i åben skole-projekter og lærere, der står med ansvaret for at sætte åben skole ind i konteksten af den daglige skole, at forankre det didaktiske indhold og dermed skabe en synergi mellem åben skole og den daglige undervisning i skolen.

Det didaktiske ”hvordan” laver Knudsen ikke en oversigt over, men det viser sig alligevel i mange pointer i hans analyse af åben skole som undervisningsdifferentiering. Fx i hans forslag om, at udeskoling må tage udgangspunkt i elevernes personlige og konkrete erfaringer i mødet med virkeligheden, hvor han henviser til Jordet (2010) og også trækker brede referencer til Rousseaus pædagogiske ide om at lære om naturen *i* naturen, til Comenius’ opmærksomhed på, at det at lære begynder med sanserne, og til Deweys anbefaling om at åbne skolen op over for lokalsamfundet. Yderligere fremhæves det som en pointe ved Jordet (2010), at undervisningen må centrere sig omkring faglig aktivitet, kropslig aktivitet, kommunikation og samarbejde, oplevelser, nysgerrig søgen, fantasi, kreativitet og leg. Uden at kende til Jordets baggrund for at fremhæve disse fokuseringer, får man her konnotationer til Gardners positive psykologi og fokusering på multiple intelligenser, men også til fx Ross (1978) og hans inspiration fra Winnicott, ifølge hvem udviklingen af kreativitet og et skabende udtryk finder bedst sted gennem leg, der udgør ’the potential space’. I forhold til folkeskolen kan orienteringen imod disse aspekter fremhæves som relevant i tilknytning til lovbekendtgørelsens fokusering på at give eleverne ”lyst til at lære mere” (§1) og fokuseringen på, at skolen ”skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi” (§1, Stk. 2). Knudsen fremhæver desuden med reference til Hestbjerg (2013), at der skal være tale om autentisk

undervisning, hvor eleverne går undersøgende til teser, hvor der er valgmuligheder, udfordringer og blindgyder. Denne tilgang kender vi fra undersøgelsesbaseret undervisning (Albrechtsen & Qvortrup, 2017). Den undersøgelsesorienterede tilgang kan ift. folkeskolens Fælles mål oplagt tænkes i relation til naturfagene, hvor fx progressionen inden for faget Natur/teknologi beskrives under kompetenceområdet "undersøgelse" (Albrechtsen & Qvortrup, 2017). I andre fag er undersøgelse ikke angivet som et kompetenceområde, men kan her betragtes som et middel eller en metode til at fremme elevernes tilegnelse af andre videns- og færdighedsmål (ibid.). Det didaktiske "hvordan" bliver desuden tematiseret i Knudsens refleksioner over åben skole som henholdsvis funktionelle, didaktiske og semantiske læremidler.

Den åbne skoles kompleksitet ift. det didaktiske "hvorfor" samler Knudsen i den figur, han kalder 'Pædagogiske orienteringer i åben skole' (figur 2). Figuren viser fire kontraster mellem måderne at fortolke åben skole på, hvor formålet med åben skole kobles til henholdsvis *dannelse, læring, kompetence* og *kreativitet*. Det er Knudsens pointe, at hver af de fire fortolkninger af åben skole er pædagogisk grundlæggende forskellige, hvilket indebærer modsatrettede måder at betragte elevernes udbytte på, og han udspænder dem ift. deres rettet mod henholdsvis skolens og eksterne aktørers eller lokale organisationers formål på den ene side og ift. deres rettet mod henholdsvis individ og samfund på den anden side (jf. figur 1). En fortolkning af åben skole, der orienterer sig mod dannelse, beskrives som en fortolkning, der "overvejende knytter sig til skolens formål og beskriver individets tilblivelsesprocesser i relation til samfundet" (Knudsen i denne publikation side 75). En fortolkning af åben skole i retning af læring orienterer sig mod "skolens fagspecifikke mål, som er defineret på baggrund af skolens samfundsmæssige betydning" (ibid.), mens åben skole i en kompetencefortolkning ifølge Knudsen "kendetegner [...] de eksterne aktørers orientering i forhold til samfundsmæssige problemstillinger" (ibid.). Sidst, men ikke mindst, beskrives en åben skole-tilgang, der retter sig mod kreativitet, som "en fortolkning af åben skole som ses i en aktivitetsbaseret form for undervisning, der retter sig imod individets udvikling alene eller sammen med andre, og det er særligt de eksterne aktører, der anvender denne form" (ibid.).



Figur 1: Knudsens model over Pædagogiske orienteringer i åben skole

Igen vil jeg fremhæve den store værdi af Knudsens bidrag til at synliggøre og skabe en refleksionsramme for forskellige mulige orienteringer i åben skole. Imidlertid vil jeg også ift. netop denne model forholde mig kritisk til den opdeling, den laver. Selvom Knudsen fremhæver, at det er en analytisk og dialektisk model, der tager udgangspunkt i, at hver position er betinget af og derved indeholder en del af den anden, finder jeg det u hensigtsmæssigt at opstille kontraster mellem de forskellige orienteringer på den måde, som figuren gør det. Kigger man fx på modsætningen mellem kompetencebegrebet og dannelsesbegrebet, har der i de seneste år udspillet sig en kamp mellem de to begreber, hvor de fremstår som uforenelige størrelser. Hammershøj taler om ”en krise i forholdet mellem dannelse og uddannelse. Det er simpelthen uklart og uløst, hvorvidt dannelse står i modsætning til begrebet om uddannelse og dets brugbarhed, eller hvorvidt dannelse er en naturlig del af uddannelse” (Hammershøj, 2017: 12). Jeg hælder til en komplementerende tilgang og har tidligere talt om behovet for et uddannelsesbegreb, der samler dannelses-, kompetence- og færdighedsbegrebet (Qvortrup & Bengtsen, 2019). En fokusering på det komplementerende finder vi også hos fx Christensen & Christensen (2015), der taler om, at både dannelsesbegrebet og kompetencebegrebet forholder sig til, hvordan mennesker kan klare sig og agere i komplekse samfund. De uddyber komplementariteten mellem de to ved at tale om, at: ”Dannelsesbegrebet tilføjes en brugsdimension (dannelse skal kunne bruges til noget) og kompetencebegrebet tilføjes en værdidimension (kompetencer skal ikke kun være instrumentelle)” (s. 55), idet hverken brugs- eller værdidimensionen afgrænses til et domæne (fag, skole, samfund og organisationer). Kompetencebegrebets skole- eller fagorientering finder vi hos fx Weinert (1999), der beskriver kompetencer som ”all of an individual’s mental resources that are used to master demanding tasks in different content domains” (Weinert, 1999). Her er der altså ikke tale om, at kompetencer er samfunds- eller organisationsorienterede. Kompetencebegrebets mangerethed finder vi også hos Tønnesvang (2015), der taler om kompetence som et begreb for måden, hvorpå et menneske er i stand til at anvende sine evner, talenter og færdigheder i udførelsen af eksistentielle, *faglige* eller politiske opgaver inden for afgrænsede funktionsområder. Med henvisning til Klafki knytter Tønnesvang dannelse til dobbeltsidige åbninger: ”Der er tale om dobbeltsidige åbninger, når dannelsesprocesser på den materiale side åbner et fagområdes (eller den ydre verdens) elementære (eller kategoriale) sammenhænge for et menneske og den formale side åbner dette menneske for en forståelse af disse elementære sammenhænge” (Tønnesvang, 2015: 35). Også dannelsesbegrebet beskrives som mangerettet mod fag, den ydre verden og individ.

Ligesom det gør sig gældende ift. forholdet mellem kompetencer og dannelse, finder jeg, at modellen kan risikere at opstille u hensigtsmæssige modsætninger mellem læring og dannelse. Her hælder jeg igen mere til at fokusere på det komplementerende mellem de to begreber, som vi ser det hos fx Wiberg (2013, 2014). Wiberg (2014) taler om, at ”læring kan forstås som dannelsens motor, mens dannelsesbegrebet må ses som retningsgivende for læringsbegrebet [...] Dannelsesdiskursen beskæftiger sig med mere overordnede værdimæssige mål for undervisning og læring, mens læringsbegrebet fokuserer på de konkrete læreprocesser” (s. 39). Her er der altså fokus på

gensidigheden mellem de to, uden at de differentieres som rettet mod enten skole/fag eller samfund/organisationer. Ser vi på kreativitetsbegrebet, vil jeg igen udfordre modellens orientering af begrebet tæt mod lokale organisationer. Begrebet kreativitet indgår ikke i folkeskolelovens lovbekendtgørelse. Det tætteste, vi kommer på det, er formuleringen om, at folkeskolen skal anvende arbejdsmetoder og skabe rammer, så ”eleverne udvikler erkendelse og fantasi” (§1, stk. 2). Imidlertid er det sammen med innovation blevet et samfundsmæssigt opmærksomhedspunkt, hvor jeg med henvisning til Christensen m.fl. (2011) forstår kreativitet som det at skabe ideer, der evt. kan gå forud for et innovativt arbejde med at udvælge og udvikle ideer. Paulsen (2012) argumenterer i artiklen ”Innovationsbegrebets dialektik i en uddannelseskontekst – en strid mellem forskellige innovationsforståelser” for, at to rationaler, en teknokapitalistisk og en frigørende forståelse, hvor fagene bruges til at markedsinnovere eller til at frigøre mennesket uden for skolen, er kommet til at præge skolens og undervisningens konceptualiseringer af innovation. Som supplement til disse forståelser plæderer han for at tænke innovation (det kunne også være kreativitet) som faglig fornyelse, hvor elever trænes i at tænke kreativt og nyt i fagene. Her kan sigtet være at understøtte elevernes forståelse af fag som vidensområder, der er i konstant forandring og dermed ikke er faste eller givne størrelser og dermed heller ikke altid giver sikre svar (Paulsen, 2012). Knudsens model med placeringen af kreativitet som noget, der orienterer sig i retning mod lokale organisationer og individ frem for skolen og samfund, risikerer at påkalde sig en teknokapitalistisk og en frigørende forståelse af kreativitet mere end en faglig forståelse.

Kvalificeret selvbestemmelse gennem åben skole

Med henvisning til diskussionerne ovenfor vil jeg foreslå en model for formålet med åben skole (figur 2), der er inspireret af Tønnesvang (2015). Modellen kan imødekomme de forskellige orienteringer i åben skole foreslået af Knudsen, samtidig med at den tænker i helhed på tværs af dannelse, kompetencer, læring og kreativitet. Tønnesvangs (2015) model tager udgangspunkt i Klafkis princip om dobbeltsidige åbninger i begrebet om kvalificeret selvbestemmelse og indkredser i relation hertil fire grundformer af tilværelseskompetence – teknikalitet, socialitet, refleksivitet og sensitivitet – som mennesker skal udvikle for at kunne realisere en funktions- og livsduelig tilværelse i spændingsfeltet mellem dem selv og deres omgivelser. Ifølge Tønnesvang (2015) er de fire tilværelseskompetencer transkontekstuelle, dvs. de fordeler sig ikke mellem, men går på tværs af fx skole, individ, lokale organisationer og samfund. De fire tilværelseskompetencer er:

- Teknikalitet, der henviser til ”det, man i den græske antik kaldte *techné* (håndværk), forstået på den måde, at teknikalitet handler om at mestre ting. Og det drejer sig samtidig også om det, man kaldte *epistémé* (viden), da teknikalitet både har en handleside (*techné*) og en vidensside (*epistémé*). Der er altså tale om en form for forenet *techné-epistémé* svarende til det at kunne håndtere ting i verden på grundlag af viden om, *hvad* disse ting er, *hvorfor* de er, som de er, og *hvordan* man håndterer dem” (Tønnesvang, 2015: 45)
- Socialitet vedrører ”de kompetencer og færdigheder, der skal til for at kunne forstå og deltage i og bidrage til udviklingen af den sociale, moralske og politiske verden. Socialitet handler om

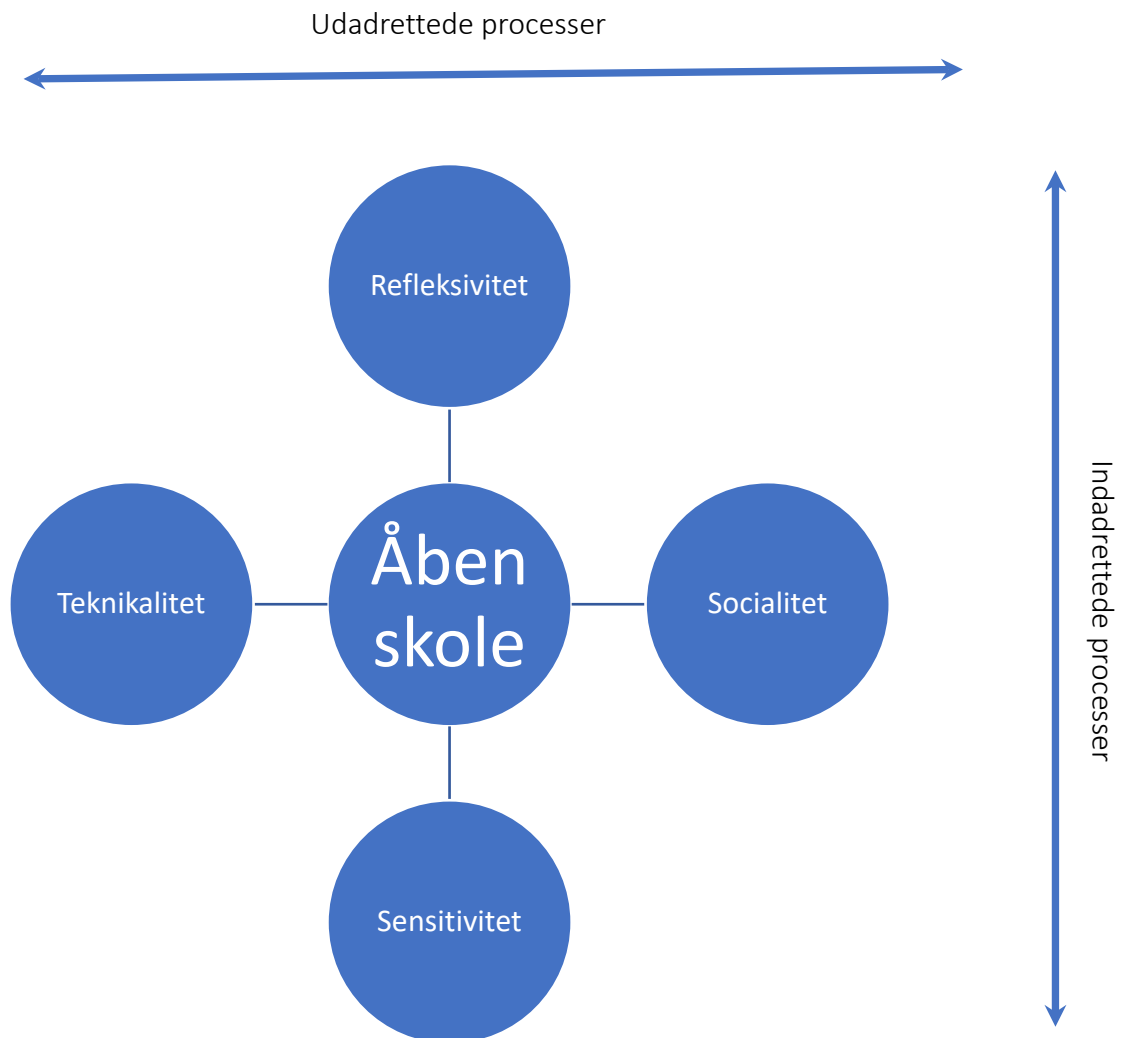
social kompetence, men ikke kun i betydningen nogle specifikke sociale kompetencer til at begå sig i interpersonelle “dig, mig, os og dem”-relationer. Bredt set er der tale om det, som Aristoteles kaldte *phronesis* (praktisk sans og visdom)” (Tønnesvang, 2015: 46)

- Sensitivitet omhandler ”personers kapacitet til at forvalte og realisere deres eksistens i den følende side af deres personlige tilværelsesdomæne. Dette omfatter kapacitet til at være i kontakt med og regulere sine følelser, sine kropsimpulser og sine grundlæggende behov og motivation [og handler] i det hele taget om at kunne mærke og regulere sig selv og give form til det, som rører sig i én” (Tønnesvang, 2015: 48)
- Refleksivitet beskrives som ”personers kapacitet til at forvalte og realisere deres eksistens i den tænkende side af det personlige tilværelsesdomæne. Det, det drejer sig om her, er kapacitet til at være opmærksomhedsfokuseret, reflekterende og selvreflekterende” (Tønnesvang, 2015: 50)

På tværs af disse indgår viden, færdigheder, kompetencer og dannelse som centrale aspekter, eller man kan, med inspiration fra Tønnesvang (2015) og Christensen & Hobel (denne publikation), tale om, at de rummer en videns-, en handle-, en værens- og en værdiside. Når jeg taler om en vidensside, handler det om, hvad der fremstår som sand viden (‘Hvad er sandt?’ (Christensen & Hobel denne publikation)), idet jeg forstår viden som sammenfattet og prioriteret information eller analyserede iagttagelser, dvs. iagttagelser med mening (jf. Datnow og Park, 2014). Handlesiden drejer sig om, hvad der virker (‘Hvad virker?’ (Christensen & Hobel, denne publikation)) eller om de handlinger og/eller metoder, der prioriteres. Værenssiden handler om den enkeltes selvforståelse (som individ eller domæne) (‘Hvordan opfatter jeg mig selv’) eller identitet, mens værdisiden handler om den enkeltes prioriteringer (‘Hvad vægtes?’) eller normative standpunkt.

Netop i lyset af Tønnesvangs (2010) pointe om, at de fire tilværelseskompetencer er transkontekstuelle, dvs. ikke fordeler sig mellem, men går på tværs af fx skole, individ, lokale organisationer og samfund, bliver åben skole særligt interessant. Åben skole skal fungere som en metametodik for forhandling af tilværelseskompetencerne (og dermed for den kvalificerede selvbestemmelse) på tværs af konteksterne. Det er netop pointen, at der hos alle partnere i det etablerede partnerskab findes specificeringer af de fire dimensioner, og at der i mødet mellem de forskellige specificeringer heraf opstår en dynamik, som udvikler de fire dimensioner af tilværelseskompetencen. Ligesom Knudsen fremhæver det, anskuer jeg det i denne sammenhæng som en givtig pointe, at hverken formålet eller de forskellige roller i partnerskabet er klart definerede, fordi det netop er en pointe, at de forskellige fronter skal bringes i spænding eller konfrontation med hinanden i det konkrete møde. Her kan man tale om, at der etableres en positiv teori-praksis-dynamik, eller at der etableres det, jeg tidligere i anden sammenhæng har beskrevet som en positiv variant af didaktisk eklekticisme (Qvortrup, 2018). Mit forslag om dette tager afsæt i en kommunikativ tilgang til undervisning og didaktik, som netop har blik for, hvordan uddannelse og undervisning *designes* gennem kommunikation med henvisning til det, der etablerer sig som legitimt og anerkendelsesværdigt (ibid.). Når denne designproces anskues fra et elevperspektiv, kan vi tale om kognition og metakognition. Fra et lærerperspektiv kan vi tale om didaktisering (Ongstad, 2006), og fra de(n) eksterne personers perspektiv kan vi bruge begrebet reformulering

(Christensen & Hobel, denne publikation). Der sker for alles vedkommende en kvalificeret selvbestemmelse (Tønnesvang, 2015).



Figur 2: Orienteringer og tilværelseskompetence som en del af en kvalificeret selvbestemmelse i åben skole (inspireret af Tønnesvang, 2015)

Åben skole og undervisningsdifferentiering

I det ovenstående har jeg været i dialog med Knudsens analyser af de forskellige formål og mål med åben skole. I dette afsnit snævrer jeg mit fokus ind på hans analyser af undervisningsdifferentiering og elevpositioneringer. Som allerede nævnt betragter Knudsen åben skole som et autentisk semantisk læremiddel, der tilbyder eleverne alsidige måder at positionere sig på inden for elevrollen og dermed bidrager til differentiering. At der er tale om et autentisk semantisk læremiddel vil med henvisning til Hansen (2010) sige, at det er et læremiddel, der er meningsbærende i sig selv og skabt med henblik på oplysning (f.eks. avisartikler) og oplevelser (f.eks. film). Jeg mener, at

Knudsen har en interessant pointe med det, som fint modsvarer de forståelser, jeg har skrevet frem i det ovenstående. Når undervisning *designes* gennem kommunikation på tværs af og gennem spændinger og konfrontationer mellem de forskellige kontekster og deres videns-, handle-, værens- og værdiside (som udtrykkes gennem praksisser og artefakter heri), er det ikke muligt at specificere meningen endeligt på forhånd, fordi den etablerer sig i og med åben skole-forløbet. Netop herved bliver forløbet meningsbærende i sig selv, hvor det at forløbet er meningsbærende ikke må forveksles med, at det er meningsfuldt. Samtidig er det jo en pointe, at det er skabt med henblik på oplysning og oplevelser, fordi det etableres med henblik på at bidrage til opfyldelse af folkeskolens formål og fagenes mål, som det lyder i lovbekendtgørelsen.

Når det kommer til Knudsens fokus på den åbne skoles ramme for elevernes selvpositionering og undervisningsdifferentiering, er det yderligere interessant, at han betragter undervisningsdifferentiering ikke som noget, der er et middel eller en form til et andet formål, som vi ellers kender det fra folkeskolens lovbekendtgørelse, hvor børn skal understøttes ved brug af bl.a. undervisningsdifferentiering for at sikre opfyldelsen af de specificerede mål og formål (jf. §3a), men som et formål i sig selv. Med henvisning til fx Tomlinson (2001) forstår han differentiering som det, at eleverne lærer, fortolker og udtrykker sig på mange forskellige måder. Den måde, eleverne lærer, fortolker og udtrykker sig på, indfanger han analytisk ved hjælp af Hetmars (2019) positioneringsbegreb, hvor positionering forstås som de *"flydende og dynamiske, diskursivt producerede og relationelt definerede processer gennem hvilke deltagere i en given kommunikationssituation skaber de pladser (positioner) for sig selv og andre, hvorfra de hver især ytrer sig og forholder sig til hinanden og omverdenen"* (Knudsen i denne publikation side 80). Han kigger på den ene side efter *selvpositionering*, hvor eleven selvstændigt positioner sig på bestemte måder (f.eks. tager et synspunkt i en diskussion), og på den anden side *fremmedpositionering*, hvor eleven tilskrives opfattelser eller fortolkninger af en sag eller af andre deltagere f.eks. læreren. Ifølge Hetmar (2019) er der i meget undervisning en noget snæver mulighed for at selvpositionere sig som elev, men Knudsen viser, hvordan kompleksiteten i positioneringer øges ifm. udeskole. Mit spørgsmål er i forlængelse heraf, om vi kan forstå disse komplekse muligheder for selvpositionering som rummende et dannelsespotentiale. Når jeg gør dette, orienterer jeg mig mod et dannelsesbegreb, der henviser til individets og samfundets gensidige konstituering gennem den kommunikative designproces, der finder sted i den konkrete åben skole-undervisningssituation. Når vi skal forstå det samfund, individet konstituerer sig i og med, kan vi gå til Habermas (1992), som i bogen *"Faktizität und Geltung"* spørger, hvordan det enkelte menneske som privatsubjekt, som statsborger, som medlem af det borgerlige samfund, dvs. som medlem af arbejds- og organisationsfællesskaber, og som verdensborger realiserer sit eget behov for lykke og et socialt behov for retfærdighed. I anden sammenhæng har jeg foreslået, at der ligger et dannelsespotentiale i det, at elever øver sig på at indgå i, in- og ekskludere sig fra eller med Knudsens begreber positionere sig ift. forskellige fællesskaber lignende disse (Qvortrup & Qvortrup, 2015; Qvortrup, et al., 2020). Når eleverne som en del af åben skole arbejder ift. de komplekse muligheder for selvpositionering, 'øver' de sig på deltagelsen i samfundet. Habermas beskriver, hvordan man som privatsubjekt forbinder sig med et eller flere andre individer i familie-, venskabs- eller interessefællesskaber, samtidig med at man tager afstand fra andre (Qvortrup & Qvortrup, 2015).

Her skal eleven altså øve sig i at foretage en gentagen selvbestemmelse ift. egne og forskellige typer af videns-, handle-, værens- og værdisider i lige præcis disse fællesskaber. Det kunne man som en del af den åbne skole øve sig på ved at indgå partnerskaber med fx foreningsliv eller faglige organisationer. Pointen ved sådanne interessefællesskaber eller privatsubjektive fællesskaber er ifølge Habermas, at de er kendetegnet ved at benytte sig af sig af gyldighedskrav, der udtrykker sig i form af sandfærdige ytringer (Habermas, 1981). Man har ikke ret til at indgå i sådanne fællesskaber, og man har heller ikke pligt til at yde noget for at være en del af dem. Det handler snarere om autenticitet og evnen til at realisere følelser i sandfærdige ytringer. ”Jeg vil gerne det her”. ”Det interesserer mig” eller omvendt ”Det er ikke lige min interesse” (Qvortrup, et al., 2020). Resultatet af at gøre dette er med Honneth en høj grad af selvtillid, men også det modsatte, hvis det ikke lykkes (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Netop ved disse træk adskiller de privatsubjektive fællesskaber sig fra de andre nævnte typer af fællesskaber. Som statsborger refererer gyldighedskravene til normative kategorier, dvs. rammebetingelser, der er fastsat som rigtige i et givent fællesskab (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Her må åben skole altså skabe opmærksomhed på allerede systematiserede erfaringer, normer og værdier, som sikrer sammenhængskraft i den sociale verden og en mulighed for at begå sig i det borgerlige samfund. Her kunne man forestille sig, at omdrejningspunktet var fx kunst- og kulturskole eller musikskoler, hvor eleverne mødte de typer af videns-, handle-, værens- og værdiorienteringer, som karakteriserer disse. Med Honneth kan man tale om, at dette ikke kræver eller opbygger selvtillid, men selvagtelse (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Sidst, men ikke mindst, er der samfundsborgeren, for hvem der aktualiseres et tredje sæt af gyldighedskrav, som er resultatorienterede (ibid.). Der er tale om en orientering mod etablerede leveregler, rettigheder og pligter, som etablerer rammerne for at være aktivt medlem af statssamfundet (Qvortrup, et al., 2020). Her kunne man forestille sig, at omdrejningspunktet for åben skole var fx virksomheder og institutioner, hvor eleverne blev konfronteret med de typer af videns-, handle-, værens- og værdiorienteringer, som karakteriserer disse. Centralt for muligheden for at deltage i disse er med Honneths begreber måske selv værdsættelse, og den manglende evne til eller mulighed for at positionere sig i sådanne sammenhænge kan omvendt føre til tab af selv værdsættelse (Qvortrup & Qvortrup, 2015).

Måske kunne man bruge denne skelnen mellem samfundssystemer til at udvælge varierede partnerskaber til åben skole-forløb. Kriteriet for konkrete partnerskaber skulle så være, at eleverne ikke bare fik mulighed for at positionere sig i generel forstand, men at de opøvede en evne til kvalificeret selvbestemmelse ift. forskellige typer af samfundssystemer. Måske er det ligefrem dette, man kan opstille videns- færdigheds- og dannelsesmål for, når det kommer til åben skole?

Konklusion

I denne responsartikel har jeg været i dialog med Knudsens analyser af formålet og målene med åben skole, idet jeg med reference til Tønnesvang og Habermas har tilbudt nye rammer for at reflektere disse. Jeg har, ligesom Knudsen, hæftet mig ved det undersøgende i åben skole, hvor eleverne gennem en undersøgende tilgang gør personlige og konkrete erfaringer i mødet med virkeligheden. Jeg har argumenteret for, at eleverne hermed på den ene side arbejder med de fire tilværelseskompetencer – teknikalitet, socialitet, sensivitet og refleksivitet – og dermed foretager en

kvalificeret selvbestemmelse. På den anden side, eller hermed, øver de sig gennem komplekse muligheder for selvpositionering og dermed på deltagelse i samfundet. På den måde bliver det undersøgende i min fremskrivning koblet til et dannelsepotentiale. I min fremskrivning har jeg orienteret de to sider mod forskellige teoretiske inspirationer, henholdsvis Tønnesvang og Habermas, men jeg har samtidig antydnet, at de kan samles under en kommunikativ tilgang til undervisning og didaktik, som jeg i andre sammenhænge har beskrevet med en systemteoretisk tilgang. Det kommunikative forstås med fokus på eleven som knyttet til kognition og metakognition, med fokus på læreren som knyttet til didaktisering og med fokus på de eksterne personer som knyttet til reformulering. Der sker for alles vedkommende det, at de foretager en kvalificeret selvbestemmelse gennem selvpositionering.

Tidligere i min responsartikel anklagede jeg Knudsen for at behandle spørgsmålet om åben skoles indholdskategori meget overfladisk, hvilket overlader det til læseren (her tænker jeg især på eksterne partnere og læreren) at skabe synergien mellem åben skole og den daglige skole. Det samme kan man indvende både mod Knudsens og min egen behandling af formåls- og målkategorien. Således vil det kræve yderligere studier fremover at udvikle solide bud på, hvordan perspektiverne i åben skole helt konkret kan bringes til realisering i grundskolen. Denne konkretisering kan med fordel udvikles i dialog mellem forskere og praktikere og måske med den foreslåede analysemodel som teoretisk ramme.

Referencer

Albrechtsen, T. R. S. & Qvortrup, A. (2017). *Undersøgelingsbaseret undervisning. Et review af nyere forskningslitteratur fra et almindelig didaktisk perspektiv*. KiDM: <http://laemiddel.dk/viden-og-vaerktoej/rapporter/undersogelsesbaseret-undervisning/>

Christensen, A.S. & Christensen, T.S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag – analytiske modeller. I Christensen, T.S. (red.). *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 45-60). Frederiksberg: Forlaget Frydenlund

Christensen, T.S. & Hobel, P. (denne publikation). Refleksioner og reformuleringer i didaktisk udviklingsarbejde – to skrive didaktiske cases om forsker-praktikersamarbejdet i gymnasiet.

Christensen, T.S., Hobel, P. og Paulsen, M. (2011). *Innovation i gymnasiet – evaluering af projekt Innovationskraft og Entreprenørskab på gymnasier i Region Hovedstaden*. 1. rapport. Gymnasiepædagogik nr. 79. Syddansk Universitet.

Datnow, A. & Park, V. (2014). *Data-Driven Leadership*. US: Jossey-Bass

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet: fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk.

Hansen, J.J (2012). Læremiddelbegrebet – en kategori i didaktikken. I Ting Graf, S.; Hansen, J. J. & Illum Hansen, T. (red.). *Læremidler i didaktikken - didaktikken i læremidler*. Århus: Klim

Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Gyldendal

- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Hestbjerg, M. F. (2013), 'Salt-planten' – med det smart trick. *Liv i Skolen*, 4 (15), s. 22-27
- Hopmann, S. (u.å.). *Didaktikkens didaktik* [manuskript]. Wien: Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A. (2014): *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kommunernes Landsforening (2015a). *Læring i den åbne skole. Inspirationskatalog*. Kommuneforlaget A/S
- Kommunernes Landsforening (2015b): *Den åbne skole, status og opmærksomhedspunkter*. Kommuneforlaget A/S
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering af kunnskap. I Ongstad, S. (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanningen – kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget
- Paulsen, M. (2012). Innovationsbegrebets dialektik i en uddannelseskontekst – en strid mellem forskellige innovationsforståelser. I Klausen, S. H. & Paulsen, M. (red.). *Innovation og læring: Filosofiske og kritiske perspektiver*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, A. (2018). Dialogen mellem almindidaktik og fagdidaktik – komplementaritet og eklekticisme som didaktiske kernebegreber. I Christensen, T.S., Elf, N.; Hobel, P.; Qvortrup, A. & Troelsen, S. (red.). *Didaktik i udvikling* (s. 29-43). Aarhus: Forlaget Klim
- Qvortrup, A. & Bengtsen, S.S. (2019). Dannelse i uddannelse. I Qvortrup, A. (red.). *Formålsdrevet uddannelse og undervisning*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo
- Qvortrup, A. & Keiding, T.B. (2014). Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(17): 6-19
- Qvortrup, A.; Petersen, C. K. & Zeuner, L. (2020). Menneskesyn og dannelsesformer. I Qvortrup, A. (red.). *Gymnasiet i udvikling* (s. 47-76). København: Hans Reitzels forlag
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels forlag
- Rosenbäck, I. S. & Knudsen, L. E. D. (2020). Pædagogik og partnerskaber – et litteraturreview om samarbejder mellem skoler og lokalsamfund. I: Lars Emmerik Damgaard Knudsen, Laura Lundager, Mette Fredslund & Anders Vestergaard Thomsen (red.), *Åben skole* (s. 250-271). Odense. Odense Universitetsforlag.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. Heinemann Educational Books
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development
- Tønnesvang, J. (2015). Hvad er uddannelse til for? Kvalificeret selvbestemmelse som grundlag og retning for pædagogik og undervisning. *Psyke & Logos* 36: 28-66

Undervisningsministeriet (2014). *Den åbne skole*: <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/140304-Inspirationskatalog-om-den-aabne-skole.pdf>

Wiberg, M. (2013). Læring med eller uden kompas. I Pahuus, M. (red.). *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Wiberg, M. (2014). Den normative stræben i formidlingen mellem individ og fællesskab – et lærings- og dannelsesperspektiv. I *Kognition & Pædagogik* 94(24): 36-48

Weinert, F. E. (1999): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65). Seattle, WA: Hogrefe and Huber Publishers.

English summary

The response article "About positioning as part of the school's educational task" enters into a dialogue with Knudsen's analyses of the various purposes and goals of open school.

The article welcomes Knudsen's description of open school as an authentic semantic teaching material. An authentic semantic teaching material is meaningful in itself, created for the purpose of enlightenment (e.g. newspaper articles) or experiences (e.g. films), which distinguishes it from a didactic teaching material that is created for the purpose of teaching. As an authentic semantic teaching material open school can be understood and investigated within an analytical framework that focuses on how pupils position themselves (as opposed to how they are pre-positioned in much teaching). Knudsen investigates this self-positioning with a focus on the self-differentiation that takes place, and in the response article this is brought forward in, with reference to Tønnesvang and Habermas, a discussion of the potential for Bildung that lies in the self-positioning in relation to the different contexts that open school represents.

Keywords (dansk)

Åben skole, autentisk semantisk læremiddel, differentiering, positionering, dannelse-

Keywords (English)

Open school, authentic semantic teaching material, differentiation positioning, Bildung.

Forfatteroplysninger

Ane Qvortrup

Professor, ph.d. i almen didaktik på Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Hendes forskningsfelter er almen didaktik, læreplansteori, uddannelsesbaner samt uddannelsesmæssige og didaktiske transformationer.

anq@sdu.dk

<https://portal.findresearcher.sdu.dk/da/persons/anq>

