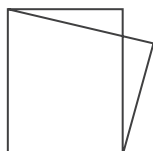


Når det innovative projekt er at gøre skolen til en hverdagsaktivitet

– om skoleudvikling i Nordghana

Line Agerlin
Trolle, kampagne-
koordinator, Hele
Verden i Skole,
Oxfam IBIS



Artiklen baseres på et feltarbejde¹, hvor jeg i foråret 2015 fulgte et skoleprojekt i den ghanesiske udviklingsorganisation *School for Life* (SfL). Feltstudierne gjorde det nærværende, at innovation i den nordghanesiske sammenhæng frem for alt handler om at gøre det at gå i skole til en hverdagsaktivitet. Da jeg i mine studier samtidig satte fokus på de frivillige facilitatorers praksis, fik jeg levende indtryk af, at den egentlige intervention og nyudvikling af undervisningsstrategier og nye rutiner nok så meget handlede om at integrere skole- og hverdagsliv i hinanden, synliggøre skolen i lokalsamfundet og etablere opbakning blandt forældrene. Når jeg i artiklen går tættere på disse problemstillinger, refererer jeg til feltprotokoller fra de måneder, jeg fulgte SfL's facilitatorers undervisning, forberedelse og skolerelaterede gøremål. Men jeg refererer også til studier i

materialer fra organisationen, ghanesisk uddannelsespolitik og internationalt udviklingsarbejde samt samtaler med facilitatorer og nøglepersoner fra organisationsniveau. På den baggrund fokuserer artiklen på de frivillige facilitatorers professionalisering, men den viser samtidig en innovativ praksis, hvor det at skabe kvalitet i uddannelse og holde skole i denne lokale kontekst også handler om at initiere en ny tradition for uddannelse.

I udviklingsprojektets verden

På den internationale udviklings- og uddannelsesarena i FN er der aktuelt fokus på at opnå uddannelse for alle og på læreres rolle i at skabe kvalitet i uddannelse i udviklingsøjemed (EFA 2016). I Ghana er der både økonomiske og kulturelle barrierer for universel grunduddannelse. Store dele af befolkningen lever som bønder, for hvem

Når det innovative projekt er at gøre skolen til en hverdagsaktivitet – om skoleudvikling i Nordghana

børnenes arbejdskraft kan være nødvendig på bekostning af skolegang. Dertil kommer et fravær af tradition for uddannelse. Forældres egen manglende uddannelse forhindrer nogle i at sende deres børn i skole. Folk er generelt bevidste om de potentielle fordele ved uddannelse på længere sigt. Alligevel er det en hindring, hvis ikke forældrene oplever et umiddelbart og konkret udbytte ved børnenes skolegang som relevant for deres socio-økonomiske virkelighed i lokalsamfundet. Det formelle uddannelsessystem i Ghana lider under dårlige økonomiske forhold, mangel på skoler og lærere, mange børn i hver klasse, sproglige udfordringer pga. forskellige modersmål og stor geografisk afstand til skole for både elever og lærere. Alt dette udfordrer kvaliteten af undervisningen og muligheden for skolegang (SfL 2013).

SfL er et ikke-formelt og komplementært skoleprojekt, der søger at give 8-14-årige "out-of-school children" en ekstra chance for at komme ind i det formelle uddannelsessystem ved at tilbyde ni måneders gratis undervisning i læse- og regnefærdigheder på modersmål (Brandt 2006). SfL har frivillige undervisere, kaldet facilitatorer, der efter et 3-ugers kursus i pædagogiske metoder varetager denne undervisning i deres eget lokalsamfund. Cirka 80 procent af børnene fra en SfL-klasse begynder efterfølgende i en offentlig skole, hvor de klarer sig over middel (ibid.).

Jeg har fulgt uddannelsesdiskurserne fra FN's "Uddannelse for alle"-dagsorden (EFA 2016) gennem rekontekstualiseringer til implementeringen af SfL-klasser i Ghana (Trolle 2016). Mit tematiske afsæt er det aktuelle fokus på underviseres rolle og kvalitet i uddannelse i udviklingsprojekter, som det defineres af feltet selv. Min interesse går derfor ikke på en

generel definition af kvalitet i uddannelse eller på at vurdere hvorvidt, der er tale om kvalitet. Derimod er mit ærinde etnografisk at undersøge, hvordan der i denne lokale kontekst arbejdes med at implementere internationale målsætninger om kvalitet i uddannelse i praksis.

Feltstudier i School for Life

Feltstudierne koncentrerer sig om facilitatorernes arbejde og funktion i SfL. Det etnografiske feltstudie er baseret på observationer i skoleprojektets praksis samt spontane samtaler og planlagte interviews med facilitatorer og nøglepersoner i organisationen. Den primære forskningstekst stammer fra tre ophold hver af en uges varighed hos tre forskellige facilitatorer, der af anonymiseringshensyn kaldes Fuseini, Falida og Fawzan (ibid.).

Analytiske praksisniveauer og underviseres kompetenceniveauer

På baggrund af mit feltarbejde har jeg udført en kritisk empirisk analyse, der indeholder gennemgående forløbsanalytiske træk samt udnævnte empiriske nedslag til næranalyse. Analyserne af skoleprojektet er teoretisk informeret af Karen Borgnakkes pædagogiske feltforskning og begreberne *intenderet* og *faktisk praksis* (Borgnakke 1996). Disse begreber er relevante, fordi visioner for skoleudvikling må bevæge sig væk fra virkelighedens praksis for at indeholde en idé om, hvad man vil forandre til. De pædagogiske intentioner for den praksis, som man gerne vil forandre til, er interessante, da der kan forefindes kontrasteringer mellem disse konstruerede visioner og praksisvirkelighedens vilkår, når idéerne søges realiseret i konkrete udviklingsprojekter (Ibid.). Den ghanesiske organisation SfL bedriver

udviklingsarbejde, hvor man søger at implementere internationale og nationale organisatoriske visioner blandt andet via underviserens praksis i projektet. Med procesanalytisk inspiration undersøger jeg derfor SfL-feltet i en bevægelse over intentioner, ideer og praksis, for at forstå hvad der sker, når intentionerne søges realiseret i den faktiske praksis. Dette giver mig blik for kontrasteringer i feltet, dets kompleksitet og praktiske konsekvenser. Analysernes fokus på skolens indre arbejde og de ikke-formelt uddannede underviseres praksis inspirerer til teoretisk informering fra Dales *underviserkompetenceniveauer*, K1, K2 og K3 (Dale 1999). K1 er lærerens udfoldelse af læseplanen i praksis via underviserhandling. K2 er at overveje, planlægge, vurdere og evaluere undervisning ud fra og i henhold til de læseplaner, som er givet. K3 indebærer drøftelser af undervisnings- og læseplansgøremål og dermed frembringelse af argumenter og begrundelser for undervisning (ibid.). Ved at karakterisere planlægningshandling, pædagogiske interaktive og læseplansmæssige handlinger får jeg mulighed for at fokusere på, hvordan underviseren tackler den konkrete mediering af læseplanen og interaktion i praksis. Underviserfunktionen fra Dale, der har sin oprindelse i en formel skolestisk sammenhæng, får nye dimensioner, når jeg i praksisanalyserne samtidig udruster mig med inspiration fra Vygotskys begreber om *zonen for nærmeste udvikling* og *den mere kompetente anden* (Vygotsky 1978), hvilket giver en spændstighed i begreberne til analysen af de ikke-formelt læreruddannede facilitatorers virke.

Hverdag og skoleliv

Jeg fokuserer her på de mest fremtrædende empirisk drevne problemstillinger

i mine analyser, hvor hovedtematikkerne består i et spændingsforhold mellem hverdagsliv og skoleliv, både når det gælder indholdet i læseplanen, formidlingen og interaktionen i klasserummet samt udbredelsen af skolegang i lokalsamfundet. Jeg har derfor analyseret min empiri over tre spor: en faglig, en relationel og en sociokulturel dimension, alle tre med fokus på facilitatorens relation hertil. Disse udgør tilsammen, hvordan "der holdes skole" og facilitatorens funktion heri. Analyserne viser, at netop integrationen af skole- og hverdagsforhold er det, som giver undervisningen anledning i samtlige dimensioner, når der konstrueres skole i disse ghanesiske lokalsamfund.

Skoleforberedelse og lokale livsfærdigheder

Mine empiriske nedslag og praksisanalyser viser, at læseplansindholdet i SfL kan karakteriseres som en kombination af grundlæggende skolefærdigheder og lokale livsfærdigheder, der udfoldes via facilitatorernes arbejde med den lokale læseplan. I udfoldelsen af læseplanen i praksis bringer facilitatorerne elevernes forudgående kendskab og erfaringer med det lokale indhold i spil i klasserummet. De integrerer skole- og livsfærdigheder i hinanden, så den curriculære virkelighed bliver til skolefagligt indhold, og de lægger vægt på identitetsmæssige og dannede aspekter såsom traditioner, kultur og lokale forhold. Når det gælder den relationelle dimension, kombinerer facilitatorerne også skolastik med hverdagsaktiviteter. Via interaktionen skaber facilitatorerne skolastiske aktiviteter, hvor eleverne står op når de taler, rækker hånden op og kommunikerer på skift, kombineret med stor aktiv deltagelse og en legende tilgang. De gør desuden en dyd ud af, at de selv og eleverne gerne

må lave fejl. Dermed gøres SfL-klasserummet til et praksisfællesskab, hvor facilitator og elever sammen øver sig i at gå i skole. Med denne instruktørlignende lærer-elev-relation forberedes eleverne til den formelle skole, samtidig med at livsfærdigheder, lyst til læring og værdier gennem fællesskabende aktiviteter vægtes.

Den sociokulturelle dimension – skolen i lokalsamfundet

Mit pædagogiske grundspørgsmål om facilitatorernes praksis om *at holde skole* indebærer i dette felt at etablere skolekultur blandt elever, forældre og i et lokalsamfund, hvor der ikke i forvejen er en lang tradition for uddannelse. Jeg vil herfra udfolde den sociokulturelle dimension mellem facilitator og situation/forløb i den lokale kontekst med facilitatorernes skolerelaterede aktiviteter uden for klasserummet.

Et netværk af facilitatorer

Selvom SfL's facilitatorer arbejder individuelt i hver deres landsby, udtrykker de en fællesskabsfølelse med hinanden. En ofte benyttet vending i interviews og samtaler er: "We, the facilitators ...", hvilket sprogligt udtrykker facilitatorernes kollegiale følelse af sammenhold og fællesskab om at skabe skole og muligheder for børnene i netop deres lokalsamfund. Dette fællesskab opstår især på deres to årlige genopfriskningskurser, der ligger henholdsvis tre og seks måneder inde i hvert ni-måneders forløb med en klasse. Facilitatorerne fortæller, at de får meget ud af disse kurser. Facilitatoren Falida beretter herom: "The most important thing for me is to go there and make friends. The moment we start the class alone [back home] we see things, we do not know how to deal with. We tell

each other about good experiences or problems. Sometimes I learn a lot from other facilitators and also the teacher. Some facilitators may know the answer for one of my questions, so we learn from each other. When we come home, we call each other for help. Also if you have other problems with the class. Sometimes they [other facilitators] will come to see my class and show me how to do things, or I show them, how I do" (IntF2, p. 7-8).

Falida udtrykker, at hun lærer af underviserne på kurset, men også gennem erfaringsudveksling med de andre facilitatorer. Det vigtigste udbytte for hende er det netværk, som opstår mellem facilitatorerne, der gør, at de kan fortsætte deres sparring efterfølgende. Under mine feltstudier oplevede jeg, at alle tre facilitatorer brugte dette netværk. På denne vis skaber facilitatorerne på eget initiativ et kollegialt netværk med hinanden. De udtrykker, at de gensidigt kan udpege hinandens *zone for nærmeste udvikling*, og de repræsenterer dermed en 'kammeratundervisning', hvor de forekommer som den *mere kompetente anden* for hinanden både på K1 og K2 (Dale 1999). I deres kollegiale relationer afspejler de samme funktion, som de har over for eleverne som mere kompetent anden. Facilitatorerne evaluerer og korriigerer kontinuerligt deres egen undervisning ud fra eleverne, men de samarbejder også kollegialt om at udvikle og forbedre deres undervisningspraksis.

Synliggørelse af skole – "Man skal kunne se, at du er uddannet"

De skolerelaterede aktiviteter i SfL har oftest flere forskellige pædagogiske begrundelser for facilitatorerne. Om lektier fortæller Fuseini: "Homework tells the parents, that their child is

Netop integrationen af skole- og hverdagsforhold er det, som giver undervisningen anledning i samtlige dimensioner, **når der konstrueres skole i disse ghanesiske lokalsamfund.**



in school. Some children just go to bed or play after school. But with the homework after supper they may sit in and draw his or her attention to know, that it is a good thing to learn. So when they do homework, the father or mother will have time to see, what they can do. But if I do not give them homework, the father will ask them, did you not go to school? Why are you not doing anything? So it also makes the parents know, that their child is learning in the school" (IntF1, p. 3).

Her giver Fuseini en begrundelse for lektieraktiviteten om, at den skaber fortsat læring hos eleverne uden for klasserummet.. Samtidig lægger han stor vægt på, at det er vigtigt, at forældrene kan se, at deres børn er elever og går i skole. Lektieaktiviteten tillægges således en betydning, der handler om at skabe synlighed af børnenes læring for forældrene. På lignende vis argumenterer Falida, at hun sommetider giver eleverne lektier

for i par, for at de kan lære af hinanden, men også fordi det gør skole og læring mere synligt for folk i landsbyen, når børnene sidder sammen og laver lektier. Således begrundes lektieaktiviteten som en markør på læring, der kan synliggøre skolen i lokalsamfundet.

Det tillægges desuden betydning, at hver undervisningsdag indledes med rengøring af klasseværelset og udendørsarealerne, samt at både børn og facilitatorer er rene og pæne. Facilitatorerne fortæller børnene, at det er vigtigt med personlig hygiejne: at klippe negle og hår, vaske hænder osv. Hvis børnene ikke lever op til dette, bliver de diskret mindet om det. Alle tre facilitatorer skifter hver dag selv til rent tøj kort før undervisningen skal starte. Fawzan fortæller: "You should look and dress nicely before coming to the class. Make sure you clean yourself and behave nicely. Do not look like a person who is not educated, if you are educated you should be able to see

it. You should look proper and behave good, because you are going to train children and you want them to become somebody. Sometimes the children are copying the way you dress or put your hair" (IntF3, p. 7).

Fawzan tager en funktion som rollemodel på sig, og han er bevidst om, at eleverne kan finde på at efterligne ham. Med udtalelsen "man skal kunne se, at du er uddannet" tydeliggøres opførsel, renhed og klæder som markører på skole og læring. Renlighed og orden er en del af SfL-klasserummets sociale orden. Desuden begrundes det på K2 som medvirkende til at skabe en identitet hos børnene som elever, der går i skole. Facilitatorerne tillægger aktørernes ydre og ageren en betydning for de enkelte individers egen forståelse af sig selv som lærende, samtidig med at det begrundes som synliggørelse af skole og læring udadtil i lokalsamfundet.

Facilitatorerne er på disse måder med til at generere en skolificering af lokalsamfundet og etablere forståelse hos befolkningen af **skole som hverdagsaktivitet i denne kontekst, hvor skole og uddannelse ikke i forvejen er en selvfølgelig del af hverdagen for alle.**



Forældres opbakning til skolegang

En del af facilitatorens aktiviteter består i sammen med den lokale SfL-komité at overtale forældre til at sende deres børn i skole. Det lykkes ikke altid. Facilitatorerne fortæller, at når de spørger børnene, hvorfor de kommer for sent eller er blevet helt væk fra undervisningen, er det oftest forældrene, der er årsagen. Samtlige facilitatorer besøger flere elevers forældre efter skoletid i perioden, hvor jeg foretager ugestudier. De fortæller mig, at de ofte må minde nogle forældre om deres børns ret til undervisning, og om at de skal støtte deres børn og hjælpe dem med at komme afsted til tiden. Der er altså ikke kun behov for indledende at overbevise forældrene om at lade deres børn komme i skole. Facilitatorerne har også et løbende arbejde med at argumentere for skolegang over for forældrene. Om nogle forældres

modvilje fortæller Falida: "If they do not want to, you need to convince the parents. I tell them, if they send their child to SfL, then after 9 months they will go to formal school. And then their child can be somebody for you and he or she can help you more. If you do not go to school, you cannot get a job later in life. So I tell them the importance of school. I can ask 'How do you think their future will be if you bring them up to also be like you are?' They may say, 'I need to send them to school. Maybe he will learn more. I want him to grow modern'. If they do not want to, then the chairman tries. He is older than me, so he can try better, he can use his age to convince them. But if they still do not want to, you cannot force them" (IntF2, p. 12). Facilitatorerne fungerer på denne vis som skolekoordinatorer, når de skal finde elever, sørge for at børnene er til stede

i undervisningen, og for at forældrene bakker op om det. Her begrundes Falida skolegang og uddannelse i termer om, at skole er nødvendig for at kunne følge med samfundsudviklingen og for at børn kan "blive til nogen i fremtiden", som er en ofte brugt vending blandt facilitatorerne. Når facilitatorerne argumenterer over for forældrene, udtrykker de en refleksion over uddannelse og skole, og de nærmer sig herved K3 med metarefleksion og begrundelse for uddannelse.

At gøre skole til hverdagsaktivitet

Det har således vist sig at være et omdrejningspunkt "at gøre skole til en hverdagsaktivitet" via facilitatorernes praksis i SfL-projektet. Facilitatorernes hverdag indebærer alsidige skoleetablerende gøremål både i og uden for klasserummet. Det er tydeligt, at facilitatorerne i deres opbygning af netværk og sparring

Når det innovative projekt er at gøre skolen til en hverdagsaktivitet – om skoleudvikling i Nordghana

med hinanden har en kollegial drivkraft til udvikling af deres eget virke på flere kompetenceniveauer med at skabe skole for deres eget specifikke lokalsamfund. De fungerer som koordinatore og etablerer og opretholder klasser ved at engagere sig i elevernes tilstedeværelse, og de initierer synliggørelse af skole og læring. Facilitatorerne er på disse måder med til at generere en skolificering af lokalsamfundet og etablere forståelse hos befolkningen af skole som hverdagsaktivitet i denne kontekst, hvor skole og uddannelse ikke i forvejen er en selvfølgelig del af hverdagen for alle.

Når faktisk praksis overskrider intenderet praksis

Stærkt i feltarbejdet står det empiriske forhold, at facilitatorerne indgår på flere kompetenceniveauer i SfL i deres faktiske praksis, end det er intenderet. Fra institutionel side er intentionen, at facilitatorerne blot skal varetage undervisning på K1 og planlægning og forberedelse på K2. De præsenteres kort for evaluerende refleksioner over undervisning på K2 og K3 i deres kurser, men de inviteres ikke ind på disse niveauer ellers. Facilitatorerne overskrider SfL-manualerne ved at bringe skoleaktiviteterne ud i elevernes hverdagsliv ved at tage eleverne med til blandt andet en stald, en vandpumpe og en kano til fiskeri. Desuden øger facilitatorerne læseplanens indhold af livsfærdigheder med eget kendskab til traditioner, historie og kultur, der begrundes som dannende og identitetsskabende aspekter. På K2 foretager facilitatorerne selektion og prioritering af indhold i deres refleksion over og forberedelse af undervisningen. Dertil kommer, at facilitatorerne bringer skolen ud i lokalsamfundet og hverdagslivet via ydre markører og argumentative begrundelser for uddannelse, og de

medvirker til at udbrede en bevidsthed og opbakning om børns læring og skolegang. På denne vis bevæger facilitatorerne sig i flere berøringsflader på K2 end blot ved planlægningshandlinger, når de vurderer og evaluerer egen praksis og ved at indgå i kollegial sparring med andre facilitatorer. Desuden nærmer de sig K3, når de diskuterer og argumenterer for uddannelse. At de ufaglærte facilitatorer bevæger sig på alle tre kompetenceniveauer i deres daglige praksis, er interessant, da det med Dale får didaktiske professionaliseringsnavne. Det giver anledning til en diskussion af udviklingspotentialer i det indre arbejde i skoleprojektet i SfL, som bunder i relationer mellem facilitatorernes kompetenceniveauer og handlinger. Selv om facilitatorerne er ufaglærte og Dale selv relaterer sine kompetenceniveauer for undervisere til en professionalisering via læreruddannelse og forskning, er der lignelser i feltstudiets empiri, der gør Dales begreber om professionalitet og udvikling relevante. Det er en pointe hos Dale, at relationen mellem de tre kompetenceniveauer danner grobund for udvikling af skolen som professionel og pædagogisk organisation (Dale 1999). Institutionelt lægges ikke op til, at den tilsigtede udvikling med SfL skal ske via skoleudvikling i SfL-klasserne men snarere som ydre samfundsudvikling ved via SfL-klasser at få flere børn i den formelle skole. Med Dale bliver det dog relevant at diskutere, hvordan facilitatorernes engagement og lyst til at indgå i flere funktioner og på flere kompetenceniveauer kan indebære et potentiale for udvikling af SfL.

Udviklingspotentialer og professionalitet

Dale inddrager Schöns begreb om *handlingsrefleksion*, der uddybes som

underviseres samspil mellem K1 og K2 ved kollegial drøftelse og egen refleksion over undervisningsmål, planlægning og vurdering af undervisning med baggrund i en konkret læseplan (ibid.). Med henvisning til Dewey introducerer Dale begrebet *handlingsrationalitet* hos undervisere, som går på underviserens evne til at fastsætte mål samt forfølge og realisere dem ved selektion i indhold og organisering af materialer og formidling. Underviseres refleksion ved egen og andres iagttagelser af undervisningshandlinger i praksis øger deres professionalisering. Således at øget mulighed for handlingsrefleksion øger handlingsrationaliteten, hvilket skaber professionalisering af lærerpraksis (ibid.). Facilitatorerne i SfL indgår i kollegiale drøftelser med hinanden og udviser lyst og drivkraft i udvikling af egen praksis. Deri ligger et potentiale for en professionalitet i udviklingen af undervisningspraksis ved facilitatorernes engagement på K1-3. I relation til underviserkompetencer er facilitatorernes fokus på livsfærdigheder og hverdagsnær skolificering af lokalsamfundene et udtryk for deres evne til at skabe konsistens mellem den intenderede læseplan og den faktiske. Facilitatorerne virker som didaktikere ved at reflektere over forhold mellem den skrevne læseplan, den aktuelle undervisning og elevernes læring. Udformningen af den lokale læseplan, som kan omsættes i praksis, er netop en nøgle til professionel undervisningspraksis. Dette er væsentligt i den didaktiske handlingsrationalitet, hvor facilitatorernes selektion i og koordinering af læseplansindhold i undervisningspraksis viser en i Dales forstand professionel tilgang, selv om facilitatorerne hverken er formelt uddannede eller kernefaglige undervisere. Derimod tager de udgangs-

Facilitatorernes engagement og innovative tilgang udmønter sig således som **professionalitet og innovative kompetencer i udvikling af egen undervisningspraksis i SfL-klasserne.**



punkt i elevernes hverdagsliv, og dette kan diskuteres som værende af større betydning, end det umiddelbart tillægges fra det institutionelle niveau. Selv om facilitatorerne ikke opfordres til udvikling af egen undervisningspraksis, fungerer de som medudviklere i kraft af deres egen ambition om at forbedre de lokale vilkår for både børn, samfund og eget virke. På den ene side er facilitatorerne således ikke-formelt uddannede og ikke-professionelle undervisere. På den anden side indgår facilitatorerne i skole- og udviklingsprojektet på måder, som med Dale kan betegnes med professionalitets-begreber. Facilitatorernes engagement og innovative tilgang udmønter sig således som professionalitet og innovative kompetencer i udvikling af egen undervisningspraksis i SfL-klasserne. De holder forberedende skole i det komplementære skoletilbud, hvor det innovative projekt bliver at gøre skole til en hverdagsaktivitet.

Udbredelse af skolegang

Det bliver herved tydeligt, at arbejdet med kvalitetsuddannelse i School for Life i Nordghana indeholder forskellige interessante potentialer. Selv om organisationens direkte rækkevidde er relativt lille i forhold til internationalt udviklingsarbejde og også i forhold til Ghanas befolkning, kan den ghanesiske regerings vedtagelse af en national policy for komplementær grundskoleuddannelse i december 2014, som SfL-tilgangen har dannet baggrund for (Gov 2014), skabe grobund for endnu større udbredelse. Dermed kan måderne at arbejde innovativt med kvalitet i uddannelse på i SfL få væsentlig betydning i det ghanesiske arbejde med de internationale målsætninger om at opnå uddannelse for alle. ◆

Når det innovative projekt er at gøre skolen til en hverdagsaktivitet – om skoleudvikling i Nordghana

REFERENCER

- Bernstein, B. (2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, Viborg.
- Borgnakke, K (1996): *Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*. Danmarks Universitetsforlag, København.
- Brandt, L. og G. (2006): *School for Life – et skoleprojekt i Nordghana*. School for Life-brochure, udgivet af Ghanavenskabsgrupperne i samarbejde med Danida. Handy-print A7s, Skive.
- Brookman-Amisssah, J. (1998): *Teacher Education and the new educational system in Ghana*, pp.108-114 In: Ilorin Journal of Education, 18.
- Dale, Erling Lars (1999): *Pædagogik og Professionalitet*. Oversat af Ib Høj Hansen, 1. udgave, 2. oplag. Forlaget Klim, Århus.
- EFA (2000): *The Dakar Framework for action – Education for All: Meeting our Collective Commitment*. Lokaliseret 19.02.2016 kl. via: www.unesco.at/bildung/basisdokumente/dakar_aktionsplan.pdf
- EFA (2016): *Global Monitoring Reports*. Lokaliseret 19.02.2016 via: www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/
- Gov (2015): *Education Bill 2015, Explanatory Memorandum*. Ministry of Education, Accra, Ghana.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge, London and New York.
- Jacobsen, Bo (1981): *De højere uddannelse mellem teknologi og humanisme*. Bibliotek Rhodos, København.
- Klafki, Wolfgang (2002): *Kritisk-konstruktiv pædagogik som grundlag for skoleteori, skoleudvikling og skolepolitik*. In: "Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisksamfundsmæssig kontekst", pp. 10-43. Hans Reitzels Forlag, København.
- Kvale, S. (1997): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels forlag, København.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (2007): *Situated Learning*. 16th Printing, Cambridge University Press, New York.
- Lindblad, Sverker & Sahlström (2003): *Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever*. In: Bjerg, Jens (2003): "Pædagogik: En Grundbog til et fag", pp. 243-276. Hans Reitzel Forlag, København.
- Madsen, Ulla Ambrosius (2007): *Pædagogisk Etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Klim, Århus.
- Mereku, K.D. (1998): *Education and Training of basic school teachers in Ghana*. Lokaliseret 19.02.2016 via: [http://wikieducator.org/images/1/1b/Education_and_traing_of_basic_school_teachers_in_Ghana .pdf](http://wikieducator.org/images/1/1b/Education_and_traing_of_basic_school_teachers_in_Ghana.pdf)
- Modiba, M. and Stewart, S. (2013): *Understanding Classroom Practice: ethnographic reflection as a methodological tool for professional development*. In: "Ethnography and Education". In: ISSN: 1745-7823.
- SfL (2013): *School for Life Components and Values*. Lokaliseret 12.02.2016 via: <http://schoolforlifegh.org/cbe.html>
- Trolle, Line Agerlin (2016): *At holde skole for livet – et etnografisk studie af underviseres praksis i et skoleprojekt i Nordghana*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet Amager.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*, pp. 79-91. Harvard University Press, Cambridge.

ENDNOTES

- ¹ I foråret 2016 har jeg færdiggjort mit speciale, der på punkter udfolder dette feltarbejde (Trolle, 2016).