



DEN
REFLEKTERENDE
PRAKTIKER



REFLEKSIONER OVER PRAKSIS

SYNLIG LÆRING
Nepper møder Hattie

ERHVERVSUDDANNELSER
Reformer løser ikke imageproblem

PÆDAGOGER SKAL LEGE
- og reflektere

LEDER

HAR VI MISTET MENNESKEKÆRLIGHEDEN?

Kan du forestille dig en pædagog eller sosu-assistent, som ikke er omsorgsfuld? Det spørgsmål er aktuelt i lyset af TV2's dokumentarudsendelser om omsorgssvigt af ældre og børn. Udover flere hænder er der behov for en bedre balance mellem teori og praksis i uddannelserne og mere menneskekærlighed i omsorgsfagene.

Af CLAUS HOLM,
LEDER AF DPU, AARHUS UNIVERSITET

Kan man forestille sig en ansat i en vuggestue, som ikke trøster et barn, der trænger til netop denne omsorg? Kan man forestille sig en ansat på et plejehjem, som tvinger en beboer til at lave afføring i en ble i stedet for på toilettet? Kan man forestille sig grov magtanvendelse over for beboere i botilbud?

Svaret er desværre ja. Der sker overgreb, krænkelse og svigt, som ikke burde finde sted i et velfærdssamfund som det danske. Det store spørgsmål er naturligvis, hvad vi gør ved det? Nogle mener, at det 'blot' drejer sig om at skille sig af med nogle få ansatte uden empati, andre, at der mangler ressourcer – tids-, ledelses- og personaleressourcer – og atter andre, at personalets uddannelse skal styrkes.

Sandheden er formentlig, at den er mere eller mindre gal på alle dimensioner. Ressourcerne er blevet færre, men opfattelsen af, hvad det vil sige at drage omsorg, er også forandret. Men hvad kan uddannelse gøre for, at det bliver bedre? Mit bud er tre ting: Mere relevant uddannelse, bedre uddannelse i praksis og en klar politisk stillingtagen til, hvad et acceptabelt omsorgsniveau er.

Det som kendetegner en professionel omsorgsperson, er, at vedkommende er i stand til at drage omsorg for i princippet *alle*

ældre plejehjemsbeboere eller de børn, som er skrøbelige og sårbare – og derfor også kan være helt umulige, ildelugtende, aggressive eller andet ubehageligt.

Bedre uddannelse

Det kan de kun gøre med professionel høflighed og værdighed, hvis de er dannede og uddannede til at beherske denne høflighed. Det kan for eksempel betyde at være uddannet i, hvad det vil sige at trøste et barn, der er i en udsat position, eller bedre uddannet i, hvordan man forstår og håndterer de konfliktsituationer, man ofte møder, når man arbejder med demente plejehjemsbeboere. Uanset om temaet er psykiske lidelser, fysiske svækkelse, social udsathed eller isolation, så har uddannelse betydning.

Meget tyder på, at der mangler en mere balanceret vekselvirkning mellem teori og praksis i uddannelserne. Der er grund til at stoppe fortællingen om, at det kun drejer sig om (endnu) mere praksiserfaring. Den har der længe været rigeligt af. Der er derimod for lidt af kombinationen af relevant teori – herunder specialiseringer – og praksis, som er det, der skaber den betænksomme, omsorgsfulde og plejende professionelle pædagog og sosu-assistent.

Arbejdspladsen som læringsrum

Det andet, vi må insistere på, er, at arbejdspladserne fungerer som læringsrum for både

kommende og eksisterende omsorgsprofessionelle. Af to grunde.

For det første tyder undersøgelser på, at en af hovedårsagerne – sammen med dårlige, personaleressourcer og konfliktsituationer – til omsorgssvigt er, hvad personalet kalder for "dårlige holdninger" i kollegakredsen.

For det andet er problemet, at de forskellige eller dårlige holdninger samt den enkelte medarbejders dårlige samvittighed over mangelfuld omsorg ikke bliver taget op som en del af en professionel etos, der burde kendetegne enhver professionelt reflekterende omsorgsorganisation og -profession. Der er simpelthen ikke rum til at tale om tingene og reflektere. Det ville ellers kunne udvikle den enkeltes evne til at leve sig ind i forskellige måder at drage omsorg på, men også udgøre et rum for tilkendegivelser af, hvad der er uacceptable måder at drage omsorg på.

Politisk stillingtagen

For det tredje er der behov for en politisk udmelding om ikke alene, hvordan vi vægter omsorgsopgaven, men også hvordan vi afvejer forholdet mellem forskellige typer af omsorg. Handler det om at hjælpe et menneske til at hjælpe sig selv – eller drejer det sig også om at hjælpe med ting, som borgeren ikke kan og måske heller ikke kommer til at kunne klare?

Der er ingen tvivl om, at vi har set en bevægelse fra basal omsorg for et andet menneske i retning af omsorg for den enkeltes udvikling til at kunne drage omsorg for sig selv. Lige nu risikerer vi i selvomsorgens navn at se sårbare mennesker som umotiverede, mens det rigtige ville være at anerkende deres sårbarhed.

Jeg tror desværre ikke, at vi får flere hverken kærlige eller mere omsorgsfulde hænder, før vi iværksætter en såvel samfundsmæssig som professionel refleksion over, hvad det er for en omsorg, vi vil være bekendt, og over for hvem. Det handler ikke om indberetninger og udpegning af syndebukke, men om at skabe en respektfuld og reflekterende omsorgskultur.



Redaktører

Claus Holm
(ansvarshavende redaktør)
Mathilde Weirsø
(redaktør)
Lisbeth Hartmann
(medredaktør)
Ib Jensen (bogredaktør)

Redaktionskomité

Carsten Henriksen
Dorte Kousholt
Helene Gad Ratner
Helle Rørbech
Ulf Dalvad Berthelsen

Skribenter

Carsten Henriksen
Eva Holm Frydensberg
Knud Holt Nielsen
Mathilde Weirsø

Korrektur

Kirsten Kovacs

Kontakt redaktionen

E-mail: asterisk@dpu.dk
Telefon: 87 15 17 45

Redaktionens adresse

DPU – Danmarks institut for
Pædagogik og Uddannelse
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Abonnement

Abonnementet er gratis og
kan bestilles på dpu.au.dk/
Asterisk

Design: Hiske Jessen

Layout: Tøke Bjørneboe

Illustration: Morten Voigt

Forside: Morten Voigt

Tryk: Scanprint A/S

ISSN nr.: 1601-5754

Oplag: 11.000

Asterisk er et magasin for
aktuel uddannelsesforsk-
ning. Asterisk udkommer fire
gange årligt og er udgivet af
DPU - Danmarks institut for
Pædagogik og Uddannelse,
Aarhus Universitet. Artikler eller
illustrationer må ikke eftertryk-
kes uden tilladelse.



5041-0004
TRYKSAG

S. 4-8

SKOLEN HAR BRUG FOR REFLEKTERENDE PRAKTIKERE

En reflekterede tilgang til praksis vil styrke lærerfaget og uddannelsens faglige profil og stille nyuddannede lærere stærkere i mødet med en uforudsigelig skolevirkelighed.

S. 11-13

“ELEVER I FOLKESKOLEN SKAL IKKE UDDANNES TIL AT VÆRE DESIGNERE, DE SKAL DANNES”

To DPU-forskere opfordrer til en mere reflekteret og nuanceret tilgang til designdidaktikken, der kan styrke elevernes demokratiske og kritiske tænkning.

S. 14-15

KÆRE LÆRER, HAR DU REFLEKTERET OVER DIT DIDAKTISKE LÆREMIDDEL?

Mange lærere er for ukritiske, når de vælger deres didaktiske læremidler. Det bundes i, at de ikke er trænet i at reflektere over læremidlets overordnede dannelsesideal.

S. 16-17

NÅR VIRKELIGHEDEN GIVER MENING I UNDERVISNINGEN

Scenariedidaktik bringer eleverne tættere på virkeligheden, men stiller samtidig nye krav til læreren, der skal holde fokus på de faglige mål og samtidig reflektere over sin praksis.

S. 18-19

LÆREREN SKAL SPILLE EN TYDELIG ROLLE I DEN ÅBNE SKOLE

Når der står Åben skole på skoleskemaet, skal læreren ikke trække sig, men derimod sætte sin faglighed i spil og samarbejde med de eksterne organisationer.



S. 22-25

DINE HANDLINGER VISER, HVAD DU VED

Lærere og pædagoger kan ikke sætte praksis på pause; de må bruge deres tavse viden og reflektere senere.

S. 26-29

PÆDAGOGER SKAL VÆRE LEGENDE PRAKTIKERE

Pædagoguddannelsen skal tage legen mere alvorligt og uddanne pædagoger, der både kan lege, handle og reflektere.

S. 30-33 SPOT PÅ NY FORSKNING

HVAD ER EGENTLIG MENINGEN, HATTIE?

Den pædagogiske filosof Steen Nepper Larsen har sat uddannelsesstatistikeren John Hattie i stævne for at tale om meningen med uddannelse.

S. 34-35 KOMMENTAR

ERHVERVSUDDANNELSERNES IMAGEPROBLEM KRÆVER MERE END REFORMER

Erhvervsuddannelsens imageproblem bundes i nogle kulturelle og sociale strukturer, som ligger uden for uddannelsessystemets mure, skriver Ida Juul i kommentaren.



SKOLEN HAR BRUG FOR REFLEKTERENDE PRAKTIKERE

Hvordan styrker vi forbindelsen mellem teori og praksis på læreruddannelsen, så den nyuddannede lærer undgår praksischok? Asterisk har talt med to DPU-forskere om, hvordan lærerstuderende kan øve sig på at være reflekterende praktikere, der formår at bruge teoretisk viden til at kvalificere praksis. Det vil styrke deres faglige profil og stille dem stærkere i mødet med en uforudsigelig skolevirkelighed.



Der har været lige lovlig meget uro i 3.B på det sidste. Læreren Ditte har lidt svært ved at holde styr på en gruppe drenge, der råber op og forstyrrer hendes undervisning. Som nyuddannet lærer har hun ingen erfaring at trække på. Men hun læser op på teorier om både relationskompetence og klasseledelse og forstår, hvad der er på spil mellem drengene – og mellem hende som lærer og de elever, der forstyrrer. Det handler blandt andet om at sikre, at alle elever er del af klassefællesskabet – både socialt og fagligt. Teorien hjælper hende til at organisere klassen anderledes ved at opdele eleverne i grupper, hvor de forstyrrende elever bliver adskilt og indgår i nye konstellationer. Hun bruger også teorierne i sine andre fag, og det hjælper hende blandt andet til at fremstå mere sikker og autoritativ som lærer, i og med hun får kontrol over de dynamikker, der udspiller sig i undervisningen, og som potentielt forstyrrer. Teorien har hjulpet hende med at oparbejde en praksiserfaring, og

de to ting i samspil kan kvalificere hendes praksis. Efterfølgende reflekterer hun over, hvad der gik godt, og hvad hun skal justere i sin måde at gribe udfordringerne an på.

Ditte er en reflekterende praktiker i aktion, der lige som de fleste andre lærere prøver at leve op til det ideal, som Donald A. Schön skitserer i sin bog fra 1983 *Den reflekterende praktiker*, der siden den udkom, har været en del af pensumlisten på de pædagogiske professionsuddannelser og på sygeplejerskeuddannelsen.

“Da bogen udkom, var den revolutionerende for professionernes blik på sig selv. I dag har den ikke den samme gennemslagskraft som tidligere. Men vi har absolut stadig brug for den reflekterende praktiker,” siger professor Per Fibæk Laursen fra DPU, Aarhus Universitet, der i mange år har forsket i koblingen mellem teori og praksis i lærerfaget og på uddannelsen.

»Det er svært at forestille sig, at man kan blive bedre til praksis gennem mere teori. Men det kan man!«

Hans Dorf

Ser vi specifikt på lærerprofessionen, så tyder meget på, at lærerne – og ikke mindst lærerstuderende – har vanskeligt ved at leve op til idealet. Det er der i og for sig ikke noget at sige til, for det kræver nærmest en ‘ud-af-kroppen-oplevelse’ for læreren, der skal stille sig uden for sin praksis og reflektere over den.

“Det er svært at være en reflekterende praktiker, og på læreruddannelsen har man undervurderet, hvor svært det er. De studerende har jo ikke anden praksis end deres praktikophold at trække på, når de skal øve sig i at blive reflekterende praktikere,” siger Per Fibæk Laursen.



To niveauer af refleksion

I sin bog opererer Schön med to typer refleksion, der på forskellige niveauer kan koble teori og praksis sammen. Han skelner mellem refleksion i praksis, hvilket indebærer, at man som praktiker skal være opmærksom på andres respons. Det er ifølge Per Fibæk Laursen ikke så svært, men noget man som oftest udvikler med erfaringen. Anderledes forholder det sig, hvis man bevæger sig op på det andet refleksionsniveau, som Schön kalder refleksion over praksis.

“Her ser man på sig selv udefra. Og stiller spørgsmålet: ‘Greb jeg det hensigtsmæssigt an? Hvad kunne jeg have gjort anderledes?’ Det kommer ikke af sig selv med erfaringen. Og det er krævende og svært at gøre alene. Men i samspil med andre kan man bedre få øje på, om man kunne have gjort det anderledes,” siger Per Fibæk Laursen.

Han fortæller, at man på mange skoler i dag forsøger sig med reflekterende teams – såkaldte professionelle læringsfællesskaber. Teamet mødes fx hver anden uge og giver feedback efter at have overværet hinandens undervisning. Men det er ikke lige nemt for alle, forklarer Per Fibæk Laursen.

“Det kan være ubekvemt og sågar angstprovokerende at have en nær kollega med i sin undervisning, ligesom det kan være følsomt at give kritisk feedback til en kollega eller til en lærer, der er mere erfaren end en selv. Derfor benytter flere skoler sig af konsulenter fra professionshøjskolerne. Det er en fordel med en vis fremmedhed hos observatøren, der uden forudgående kendskab bedre kan undre sig over den praksis og de rutiner og vaner, hun ser med et udefrakommende blik,” siger han og tilføjer, at den største bremseklods er tiden, som er en knap ressource for lærerne i dag.

Det kræver nemlig tid at være en reflekterende praktiker. Man skal stoppe op, kigge på sin praksis, justere og prøve på ny. Men tiden er ifølge Per Fibæk Laursen godt brugt. For det handler om noget helt essentielt i lærergerningen, som ganske enkelt styrker lærernes position, argumenterer han.

“Schön leverer en metode til at trække teori ind i praksis og skabe vekselvirkning mellem teori og praksis. Hvis du fx er dansklærer og har elever, der har svært ved at knække læsekoden, så skal du trække på teori om læsedidaktik, men måske også på pædagogisk teori om børn i udsatte positioner eller om tosprogede børn. Det er situationen, der afgør, hvilke teorier der skal i spil. Mestret man refleksion på det niveau, så står man som lærer stærkt i mødet med elever og forældre,”

»Vidensgrundlaget i den danske læreruddannelse sigter ikke mod, at de studerende skal tænke videnskabeligt i relation til deres praksis, men at de skal blive i stand til at handle ud fra direktiver, der henviser til videnskab.«

Hans Dorf

DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKER

Donald A. Schöns bog *Den reflekterende praktiker* udkom i 1983 og var dengang revolutionerende for blandt andet de pædagogiske professioners blik på egen praksis.

Schön opererer med to typer refleksion, der på forskellige niveauer kan koble teori og praksis sammen.

Refleksion i praksis: Man er opmærksom på andres respons og justerer sin praksis efter den feedback, man får.

Refleksion over praksis: Man ser sig selv udefra – greb jeg det hensigtsmæssigt an? Hvad kunne jeg have gjort anderledes? Refleksion over praksis kan være kollektiv, fx i et lærerteam.

(Kilde: Per Fibæk Laursen)

siger han og tilføjer, at det er helt afgørende, at skoler institutionaliserer den måde at koble teori og praksis sammen på, så det bliver noget, man som lærer bare gør, fordi det er naturligt – måske fordi skoleledelsen går forrest og viser hvordan.

Teori kvalificerer praksis

Når koblingen mellem teori og praksis er så essentiel for lærerprofessionen, så er det selvfølgelig også noget, der skal læres på læ-

reruddannelsen. Med det sker ikke i tilstrækkelig grad, lyder det fra Hans Dorf, der er lektor emeritus ved DPU, Aarhus Universitet. I sin bog *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark* fra 2018 analyserer han blandt andet læreruddannelsesreformen fra 2013. Her kommer han også omkring koblingen mellem teori og praksis, der trods reformens ambitioner om det modsatte stadig halter hos de fleste lærerstuderende. Hans analyser er i tråd med de konklusioner, ekspertgruppen, der stod bag evalueringen af 2013-reformen, kom frem til.

“Det har været et gennemgående træk i evalueringer af læreruddannelsen, at koblingen mellem teori og praksis er svær, men der florerer forskellige tolkninger af, hvad teori og praksis betyder for hinanden,” siger Hans Dorf og skitserer tre dominerende fortolkninger blandt fagfolk inden for skoleverdenen:

Den første går på, at teori er det verdensfjerne og praksis det gode. Det afviser han. Den anden går på, at teorien er foreskrivende for det praktiske, men den køber han heller ikke.

“Teori kan sjældent forudse konteksten og situationen, og derfor kan den ikke være foreskrivende. Praksis er episodisk, har mange uforudsigelige hændelser, og der skal fx tages hensyn til en mangfoldig elevsammensætning i klassen,” siger han, og peger i stedet mod en tredje fortolkning:

“Her består teoriens opgave i at kvalificere erfaringen fra praksis, så man kan tænke bedre over praksis. Teorien kan hjælpe til at begribe ‘det endnu ikke erfarede’. Netop fordi den virkelighed, man som lærer møder, er uforudsigelig, skal lærerstuderende blive bedre til at mestre ‘det endnu ikke erfarede’. Og her kan teorien hjælpe. Den kan fremkalde mulige mønstre, som man i princippet kan lægge ned over alle variationerne i praksis,” siger Hans Dorf.

Refleksion uden praksis

Tilbage til lærer Ditte, som vi indledningsvist stiftede bekendtskab med. Hun har ingen praksiserfaring i forhold til at løse den udfordring, hun står over for. Så hvordan skal hun gribe det an? Hun kan enten famle sig frem, spørge kolleger til råds, eller hun kan finde en passende teori at trække på, som kan hjælpe hende til at begribe ‘det endnu ikke erfarede’. Hun vælger det sidste. Samtidig identificerer hun ved hjælp af teorien nogle mønstre i sin praksis, som går igen i andre undervisningssituationer, og som hun vil ændre. Teorien fungerer som en fremkalder-



andre ord være reflekterende praktikere, der mestrer vekselvirkningen mellem praksistræning og øvelse i teoretisk refleksion. Men som uddannelsen ser ud i dag, har den fokus på performancemål, der er rettet direkte mod praksis. Det indebærer klare mål for, hvordan man fx leder undervisningen samt holder klassemøder og forældremøder. Og den orientering understøtter ikke den ønskede udvikling hos de studerende. Tværtimod, lyder det fra Hans Dorf.

“Intentionen med reformen var, at de studerende skulle blive reflekterende praktikere, men der er sket det modsatte. Vidensgrundlaget i den danske læreruddannelse sigter ikke mod, at de studerende skal tænke videnskabeligt i relation til deres praksis, men at de skal blive i stand til at handle ud fra direktiver, der henviser til videnskab. Det er der ikke meget reflekterende praktiker i,” siger han og fortsætter:

“Antagelsen er, at man kan skyde genvej til praksis ved at rette uddannelsen mere mod praksis. Men vi har også brug for teorien. Performancemålene går på, hvad man skal kunne, når man står ude i virkeligheden. Men som lærer skal man have to ben at stå på: Det ene ben er den sansende og undersøgende opmærksomhed; det andet er den teoretiske kundskab, der kan udfordre den praktiske erfaring,” forklarer han.

Han mener, at læreruddannelsen er på afveje, når man nedlægger grundfag som pædagogik og psykologi og lader fag som ‘Almen undervisningskompetence’ og ‘Elevens læring og udvikling’ tage over.

“Så har man sløjftet distancen til praksis, og så bliver det praktikisme uden refleksion. Det er svært at forestille sig, at man kan blive bedre til praksis gennem mere teori. Men det kan man!”

I hans perspektiv skal læreruddannelsen have et mere solidt vidensgrundlag, som de studerende kan bruge til at perspektivere alle de erfaringer og hændelser, som de kommer ud for i praksis under praktikforløb og som færdiguddannede.

“Det vil fremtidssikre uddannelsen bedre i forhold til et samfund, der konstant ændrer sig. Et stærkt vidensfundament klæder samtidig lærerne på til at begrunde deres valg. Det styrker deres autoritet og status blandt forældre og elever, men også politisk vil de stå stærkere,” siger Hans Dorf.

Hult begreb

Også Per Fibæk Laursen mener, at evnen til at forholde sig reflekteret til sine erfaringer fra praksis, er selve kernen i lærergernin-

væske, der får hendes øjne op for, hvordan hun skal justere sin praksis.

Står det til Hans Dorf, skal denne type refleksion læres allerede på uddannelsen. Men hvordan er man en reflekterende praktiker, når man som lærerstuderende ikke har nogen – eller kun meget lidt – praksis at reflektere ud fra? Og i øvrigt kun lige har åbnet lærebøgerne?

“I udgangspunktet har den studerende ingen teori og ingen praksis at reflektere ud fra. Derfor er dialektikken mellem de to domæner vigtig fra starten af studiet, særligt når de studerende kommer i praktik. Jo mere man som praktiker kan tænke over episodiske

hændelser og den tavse viden, man oparbejder, og jo bedre man kan lægge teoretiske perspektiver og mønstre ind over sin praksis, jo mere bevidst om sin lærergerning bliver man,” siger han og peger på, at begrebet Den reflekterende praktiker egentlig er et overbegreb for målet med teori-praksis-kobling.

Fra pædagogik til undervisningskompetence

I evalueringen af læreruddannelsen (2018) står der: “De kommende folkeskolelærere skal være i stand til at integrere træning af lærerkompetencer og øvelse i at forholde sig analytisk og udviklende til egen praksis” (Ekspertgruppen, 2018). De skal med

gen. Samtidig påpeger han, at begrebet Den reflekterende praktiker nemt kan forekomme at være uden substans – særligt for de studerende på læreruddannelsen.

“På sin vis er Schöns begreb om den reflekterende praktiker hult. Det giver ingen håndfaste løfter eller retningsanvisninger. Det er noget internaliseret og usynligt. Og det er også begrebets svaghed. Den reflekterende praktiker giver ingen svar – slet ikke til de studerende på læreruddannelsen, der er usikre på, hvordan de skal gribe praksis an. Og det er nok derfor, de har svært ved at tage idealet til sig. De søger noget mere substantielt og handlingsanvisende,” siger han.

For tiden gør en række tydeligt prædefinerede undervisningskoncepter og læringsplatforme deres indtog i skolerne, og skoleledere såvel som lærere tager dem i høj grad til sig. Nogle gange for ureflekteret, pointerer Per Fibæk Laursen.

“Den reflekterende praktiker som metode er en god modvægt til disse koncepter. Også i forhold til de digitale læremidler kan den reflekterende tilgang hjælpe lærerne, så de bruger dem mere kritisk og selvstændigt. Schön ville sige, at man skal gøre sig erfaringer med disse koncepter og læremidler og tilpasse undervisningen derefter,” siger Per Fibæk Laursen.

Men fremfor at være pensum på læreruddannelsen mener han, at det ville give mere mening at arbejde med teori/praksis-refleksion på efteruddannelserne, netop fordi det kræver erfaring fra praksis at være en reflekterende praktiker. Ellers bliver det indholdsløst.

Kig til Finland

Hans Dorf ser lidt anderledes på det. Når han kigger på den finske læreruddannelse, står det klart for ham, at finnerne har fundet en måde at forene teori og praksis på. Her samarbejder praktikvejledere, undervisere på læreruddannelsen, lærere på skolen og de lærerstuderende om at skabe en dialektik mellem teori og praksis på basis af et fælles fagligt sprog og vidensgrundlag, da alle involverede har – eller er på vej til at få – samme kandidatuddannelse. Det sker gennem hyppige møder og fælles refleksion.

“De finske lærerstuderende er i væsentlig højere grad end de danske involveret i forsknings- og udviklingsprojekter i relation til praksis, og det afspejler sig i, at de ikke får nær det samme praksisshok, når de starter som nyuddannede lærere. På den måde overvinder de usikkerhed og tør være eksperimenterende og mindre mekaniske.

»Den reflekterende praktiker giver ingen svar – slet ikke til de studerende på læreruddannelsen, der er usikre på, hvordan de skal gribe praksis an.«

Per Fibæk Laursen



Det betyder, at de finske dimittender er klædt meget bedre på til at møde praksis. Der er ikke mere praktik i den finske læreruddannelse, men der er bedre integration af teori og praksis,” siger han.

Akademisk læreruddannelse

Grundlæggende er relationen mellem teori og praksis netop det, der definerer, hvilken type uddannelse læreruddannelsen skal være, mener Hans Dorf.

“Læreruddannelsen skal hverken være en *læringleuddannelse*, hvor hævdunden praksis overskygger ny teoretisk viden. Den skal heller ikke være en *auditorieuddannelse* som gymnasiallæreruddannelsen, hvor praksis først kobles på teorien bagefter. Læreruddannelsen skal være en *laboratorieuddannelse*, som skal veksle mellem teori og praksis, og der skal være en klar forbindelse mellem de to,” siger Hans Dorf

Allerhelst ser han, at læreruddannelsen bliver gjort til en femårig akademisk uddannelse, ligesom den er i Finland. Både Norge

og Island er tilsvarende ved at omdanne deres læreruddannelser til femårige akademiske uddannelser.

“Når man som i Danmark har svært ved at rekruttere studerende til læreruddannelsen, så bliver det desto vigtigere, at uddannelsen tilbyder en identificerbar og kvalificeret kundskabsbasis, så de studerende får farten af, hvad det vil sige at være en reflekterende praktiker og ikke bare en praktiker. Jo mere synlig pædagogikken er, jo bedre. Hvis man vil skabe bedre vilkår for Den reflekterende praktiker, der kan gøre sanselige erfaringer, tænke kvalificeret over dem og eksperimenter, så må man udvikle bedre redskaber, som kan understøtte den proces. Især for ‘teorifremmede’ studerende er det væsentligt, at lærerarbejdets videnskabelige vidensgrundlag tydeliggøres,” påpeger Hans Dorf og gør opmærksom på, at læreruddannelsen har en dobbelt pukkel – nogle studerende synes, det er for krævende, andre synes, det er for let. Den sidste gruppe er sultne efter mere teori.

“En tydeliggørelse af uddannelsens teoretiske og empiriske vidensgrundlag kan måske vende den uheldige udvikling, hvor for mange falder fra på grund af den ene eller den anden ‘pukkel’. Når de studerende kender til rammerne, inden de starter, mindsker risikoen for frafald. Hvis den faglige profil bliver tydeligere, så tror jeg også, at man kan skabe mere prestige omkring uddannelsen. Det handler blandt andet om, at både lærerstuderende og færdiguddannede lærere skal kunne redegøre for, hvad deres faglighed består i.” ■



Lyt til denne artikel: dpu.au.dk/podcast

Læs mere:

Per Fibæk Laursen: Teori og praksis. I Laursen og Kristensen: Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik. København: Hans Reitzels Forlag, 2016.
Hans Dorf: Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark, Aarhus Universitetsforlag, 2018



HANS DORF er lektor emeritus i Pædagogisk sociologi ved DPU, Aarhus Universitet. Hans forskning har centreret sig om folkeskole og læreruddannelse. Han er forfatter til en række bøger om netop de emner.



PER FIBÆK LAURSEN er professor ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker i folkeskolen, didaktik og lærerprofessionen og har skrevet en række bøger om de emner. Han underviser på Kandidatuddannelsen i generel pædagogik.

KORT NYT

Asterisk september 2020

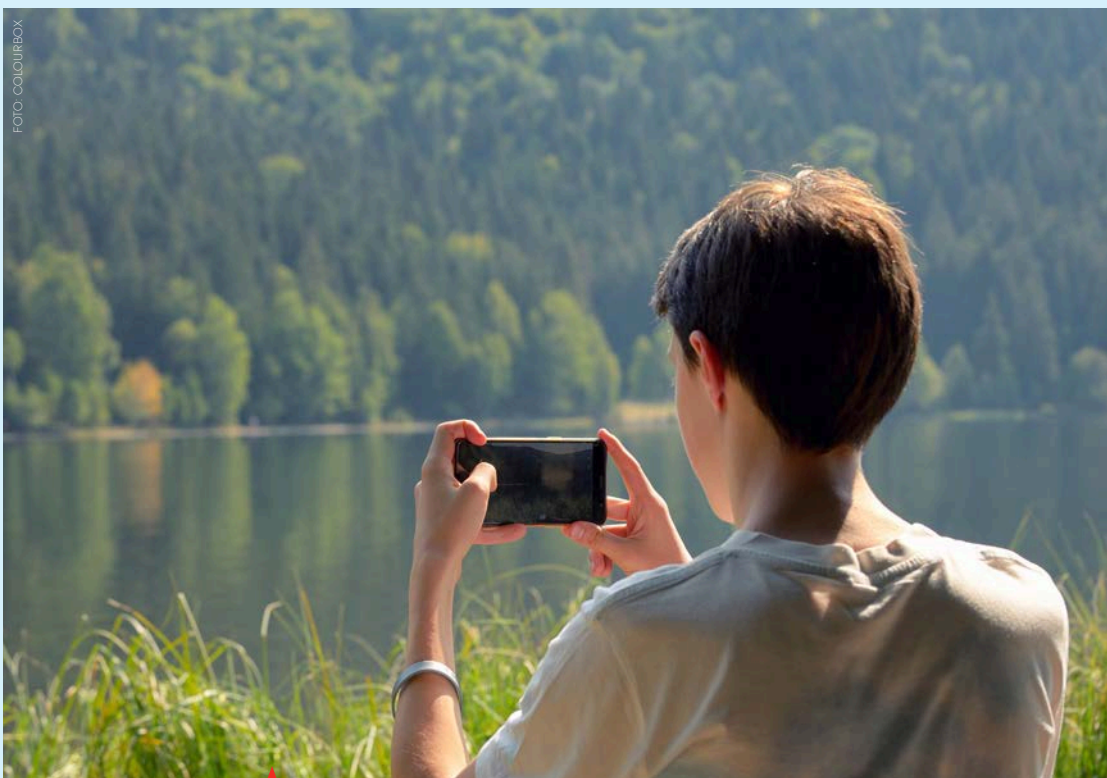


FOTO: COLOURBOX



UNGES POLITISKE HOLDNINGER OG ENGAGEMENT SKAL UNDER LUP

Et nyt DPU-forskningsprojekt skal undersøge politiske motiver, forståelser og handlinger blandt danske unge. Det skal gøre os klogere på de unges politiske dannelse og måder at være politiske på.

"Den seneste internationale, kvantitative undersøgelse af unges politiske dannelse, ICCS 2016, viste, at danske unge i stigende grad engagerer sig i politiske og sociale problemstillinger. De ved rigtig meget om demokrati, de følger med i politik, og de synes, det er vigtigt at stemme ved valgene. De diskuterer også gerne politik i skolen og med venner og familie. Men samtidig viste undersøgelsen, at danske unge ligger i bunden, når det handler om at involvere sig i protester og lignende politiske aktiviteter. Det ser altså ud til, at de sætter mindre handling bag ordene, end unge i andre lande gør, og det er blandt andet det skisma, vi gerne vil undersøge nærmere," fortæller lektor Jonas Lieberkind fra DPU, Aarhus Universitet. Han har netop modtaget en bevilling fra Danmarks Frie Forskningsfond til projektet *From Politics to Post-Politics: Young People's Engagement in a New Political Era*. I projektet vil han forsøge at blive klogere på, hvad der kendetegner de unges tanker om politik, og kaste lys over, hvilke motiver der ligger bag deres handlinger – eller fravær af handlinger.

INFORMATIONSTEKNOLOGI KAN ÅBNE FOR NATUROPLEVELSER HOS BØRN

En ny forskningsrapport fra DPU, Aarhus Universitet, påviser, at smartphones og andre nye teknologier kan være en vej til gode naturoplevelser for børn og unge. "Vi havde en forventning om, at naturoplevelser stod i modsætning til brug af teknologi, men i stedet har vi fundet mange eksempler på, hvordan informationsteknologi kan 'lukke naturen op' og motivere børn og unge til flere naturoplevelser," siger lektor Theresa Schilhab fra DPU, Aarhus Universitet. Hun er en af forfatterne til rapporten *Børn og unges brug af teknologi til naturoplevelser*, der netop er udkommet. Hun understreger, at det er en meget positiv nyhed, fordi det er veldokumenteret, at naturoplevelser øger børns og unges velbefindende og deres generelle trivsel.

ABONNÉR PÅ DPU'S NYHEDSMAIL

Få nyheder og invitationer til arrangementer på DPU i din indbakke.

[Tilmeld dig på \[dpu.au.dk/nyhedsmail\]\(mailto:nyheds@mail.dpu.au.dk\)](mailto:nyheds@mail.dpu.au.dk)

LOKALE KOMPETENCEFORLØB KAN FASTHOLDE UNGE I PROVINSEN

Mange uddannelsesinstitutioner er i de senere årtier flyttet til de store byer, og det har konsekvenser for befolkningstallene i de små lokalsamfund, fordi mange unge flytter væk for at tage en uddannelse. En væsentlig årsag til, at de flytter, er, at kommunerne måler succesen af deres uddannelsesindsats på antallet af unge, der tager en videregående uddannelse. Derfor bliver alle led i uddannelseskæden optaget af at lede børn og unge mennesker videre til næste niveau og i sidste ende flytte, påpeges det i et nyt antropologisk forskningsprojekt om årsagerne til unges fraflytning fra provinsen. Hele orienteringen mod de store byer betyder, at uddannelsessystemet overser værdien af de livsformer, som især er knyttet til provinsen, påpeger Eva Gulløv, der står bag projektet.

"Den store satsning på uddannelse kommer nemt til at indebære en underkendelse af andre måder at leve på. Jeg synes, vi skylder de unge og de mindre lokalsamfund at tænke uddannelse lidt bredere og tilbyde de unge nogle alternativer, hvis de ønsker at blive på deres egn. Man kunne for eksempel oprette lokalt forankrede kompetenceudviklingsforløb, som bygger på de ressourcer, de unge har, og som retter sig imod de jobtyper, der er på egnen."

FRA SLØJD OG HÅNDARBEJDE TIL HÅNDVÆRK OG DESIGN

Engang havde eleverne sløjd og håndarbejde i skolen, men når det i dag i stedet hedder håndværk og design, så handler det om meget mere end blot en navneforandring. En ny ph.d.-afhandling har undersøgt de praktiske fags udvikling i skolen, og hvordan skiftende pædagogiske tanker, nye børnesyn og overordnede samfundshensyn har formet dem igennem 100 år. "De gamle reformpædagogiske tanker om, at de praktiske fag skal have et bredt dannende formål, have appel til alle og drives af elevernes egen interesse og nysgerrighed, eksisterer fortsat. Men samtidig er der kommet nogle andre samfundsmæssige dagsordener, hvor faget nu også skal tjene som en løftestang for noget andet. Det er eksempelvis at ændre unges uddannelsesvalg væk fra de almene ungdomsuddannelser og i retning af erhvervsuddannelserne. Tankerne om, at man skal fremme innovation af hensyn til udviklingen af en vidensdrevet økonomi, er imidlertid også fortsat til stede," fortæller Lisa Monica Fälling Andersen, der i sin ph.d.-afhandling har undersøgt de praktiske fags udvikling igennem mere end 100 år.

NÅR ROBOTTEN KOMMER MED OMBORD

Der har i en lang årrække været ambitioner om i stadig større grad at udvikle, indføre og anvende nye digitale teknologier på danske skibe. Forne tiders stikpassere, sekstanter og søkort på papir, er for længst erstattet af radar og det digitale søkort ECDIS, og en lang række digitale støtteværktøjer er en integreret del af arbejdet ombord. En ny rapport fra DPU, Aarhus Universitet, har derfor undersøgt, hvad der sker, når nye digitale teknologier møder sømandskabet på danske skibe.

"Intentionen har været, at robotteknologier skulle lette arbejdet for navigatørerne til søs og være meget lidt arbejdskrævende. Men når teknologierne skal indpasses i en allerede eksisterende arbejdspraksis på skibe, så går det ofte langt fra så gnidningsfrit, som redere og it-udviklere på land havde planlagt," siger lektor Jakob Krause-Jensen fra DPU, Aarhus Universitet. Han er en af forfatterne bag en ny rapport *Robotten/teknologien som 'kollega'*, der ser på anvendelsen af ny teknologi ombord på danske skibe.

Forskerne har med et etnografisk feltarbejde fulgt hverdagen til søs og samspillet mellem mandskab og skibenes digitale teknologier. På den baggrund kommer de nu med en række anbefalinger til bedre anvendelse af teknologier til søs. Projektet har været finansieret af Den Danske Maritime Fond.

MENTORORDNINGER KAN UDVIKLE SIG FRA LEKTIEHJÆLP TIL VOKSENVEN

Både skolefagligt og socialt kan mentorordninger spille en vigtig rolle i forhold til at støtte udsatte børns udvikling. Men det skal være længerevarende forløb, hvor der er tid til at skabe en bæredygtig relation, ligesom der skal være mulighed for løbende at tilpasse ordningen til børnenes skiftende behov. Det påpeges i ny rapport fra DPU, Aarhus Universitet, om læringsprogrammet *Lær for Livet*, der blev initieret af Egmont Fonden i 2013.

"En af de unikke ting ved *Lær for Livet* er, at programmets mentorordning fra starten var designet som et længerevarende tilbud til børnene af helt op til seks års varighed. De længerevarende forløb giver tid til at få skabt en bæredygtig relation mellem mentor og mentorbarn sideløbende med de skolefaglige aktiviteter. Samtidig giver mentorordningen mulighed for over en længerevarende periode at følge barnet og tilpasse ordningen til barnets udvikling og skiftende behov, både fagligt og socialt," siger Anna Kathrine Frørup fra DPU, Aarhus Universitet, der er en af forfatterne bag den seneste forskningsrapport om *Lær for Livet*.



NYE PH.D.-AFHANDLINGER FRA DPU

Dannelsesperspektiver om skolemad og måltider. En undersøgelse af læreres tilgange til og forståelser af skolemadsordninger i København

Af **Mikkel Jacobsen**

Formålet med afhandlingen er at undersøge læreres tilgang til og forståelse af skolemad og måltider med udgangspunkt i EAT og madskoler i København. De to skolemadskoncepter fokuserer på, at det at spise er mere end bare mad og ernæring, herunder madlavning og pædagogiske måltider som en social og dannelsesmæssig ramme. Afhandlingen præsenterer i den forbindelse en undersøgelse af lærernes tilgang til og forståelse for, hvorvidt skolemad og måltider kan fungere som en social og pædagogisk arena for dannelse, herunder arbejdet med det sociale, handlekompetence og maddannelse.

Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion

Af **Nadia Mansour**

Hvad er multikulturel litteratur? Hvordan arbejder dansk lærere i tre forskellige 8. klasser med en multikulturel ungdomsbog og en dertil hørende didaktisk intervention? Afhandlingen bidrager for det første med en definition af multikulturel litteratur, der blandt andet handler om at synliggøre minoriteter litterært. For det andet skaber afhandlingen viden om, hvordan elever og lærere fra tre 8. klasser på skoler med forskellige elevsammensætninger forhandler og positionerer sig i arbejdet med multikulturel litteratur.

Resiliensforståelser i danske skoler

Af **Jeppe Kiel Christensen**

Hvad er resiliens, og hvordan kan det forstås i en dansk skolekontekst? Gennem et systematisk review forsøger denne afhandling at afdække, hvilke forståelser af resiliens, der er i litteraturen rettet mod danske skoler. Det sker i samspil med en kvalitativ undersøgelse af, hvilke forståelser der er af resiliens i praksis, sådan som den opleves og udøves af danske skolefolk. I dialog med international resiliensforskning søger afhandlingen at nærme sig en fælles forståelse mellem forskning og praksis i forhold til resiliens i danske skoler.

Du kan finde afhandlingerne på library.au.dk

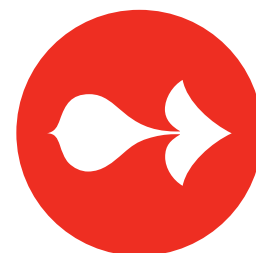
FIND FORSKNINGSBASERET VIDEN

Husk, at du kan finde forskningsformidlende og videnskabelige artikler på dpu.au.dk/viden. Her kan du blive klogere på mere end 40 emner, fx folkeskole, dagtilbud, leg, mobning og positiv psykologi.

Designtænkning kan lære eleverne at gå reflekterende, undersøgende og kritisk til verden. Men den form for designtænkning, der i disse år holder sit indtog i den danske folkeskole, bygger på en produktorienteret tilgang, der ikke matcher folkeskolens formål. Sådan lyder det fra to forskere, der opfordrer til en mere reflekteret og nuanceret tilgang til designdidaktikken, der tager afsæt i vores nordiske dannelsesideal.

Design Thinking i skolen:

“Elever i folkeskolen skal ikke uddannes til at være designere, de skal dannes”



Af EVA FRYDENBERG HOLM

Design Thinking. Eller: Designtænkning. Det er en af de didaktiske strategier, der i disse år har medvind i den danske folkeskole. Tilhængere roser den didaktiske tilgang for at skabe kreative processer, der kan udvikle elevernes evne til at forholde sig kritisk og reflekteret til verden. Kritikerne derimod sætter Design Thinking i bås med andre af tidens didaktiske strategier, der enøjet sigter mod at udvikle elevernes kompetencer til at begå sig på arbejdsmarkedet.

Ulf Dalvad Berthelsen, der er lektor på DPU, Aarhus Universitet, mener, at det kan være helt på sin plads at arbejde med en didaktik som Design Thinking i folkeskolen. Men når man gør det, er det vigtigt at være bevidst om, at didaktiske strategier som Design Thinking bygger på nogle særlige ideologier.

“Med de såkaldte ‘21st century skills’ kom nogle fagfolk og politikere med bud på, hvad skolen skal tilbyde eleverne for at være klar til det 21. århundrede. Det er blandt andet digitale kompetencer og naturfag, men det er også kreative kompetencer, interkulturelle kompetencer og samarbejde. For at imøde-

komme det har man rakt ud efter nogle strategier fra verden uden for skolen, men man er ikke nødvendigvis opmærksom på hvilke ideologier, de bygger på. Flere af dem har rødder tilbage til krisen i 1980'ernes USA, hvor der kom stigende fokus på at uddanne til virksomheder og arbejdsmarked,” siger han og fortsætter:

“Når vi implementerer for eksempel Design Thinking i dansk skolesammenhæng, har det en positiv klang af designmøbler og kreative processer, men i virkeligheden er der tale om et begreb, der opstod i industrien i 1950'erne, og som er baseret på idéen om, at man researcher brugerens behov og ikke spilder



FOTO: MIKAEL SCHLOSSER

Hvis designtænkning skal give mening i dansk sammenhæng, skal den bygge på en nordisk, demokratisk og deltagende tradition, så didaktikken understøtter folkeskolens formål og tilpasses nordisk kultur og pædagogik.

tid. Det er en strategi for, hvordan man strømliner produktionen og producerer med henblik på at tjene penge. Og spørgsmålet er, om det er den bedste strategi i alle fag.”

Han kalder det problematisk, hvis strategier som Design Thinking indføres i den danske folkeskole uden refleksion.

“Min kritik går på, at man indfører strategier som Design Thinking bevidstløst. For det kan godt være, at det er en udmærket måde at arbejde på, men man er nødt til at forholde sig til, hvorfor man gør det. Hvad er formålet med det? Hvem har gavn af det?” siger han og fremhæver, at nok skal skolen udvikle elevernes kompetencer til at begå sig på arbejdsmarkedet, men det må aldrig stå alene. Folkeskolens formål rummer også et dannelsesformål. Skolen skal også uddanne til samfundssind og medborgerskab.

Nordisk designtænkning er demokratisk

Rikke Toft Nørgård er lektor i didaktisk design og teknologi på Aarhus Universitet. Hun er enig i, at den form for designtænkning, der i disse år holder sit indtog i den danske

»Som designtænkner er man tvunget til kontinuerligt at reflektere over de valg, man træffer – og at kunne argumentere for dem.«

Rikke Toft Nørgård

folkeskole, kan være problematisk. Først og fremmest, fordi den bygger på en amerikansk innovationsdrevet og produktionsorienteret designtradition frem for en nordisk demokratisk, deltagende og kritisk designtradition. Dermed risikerer man at indføre en designtænkning, som ikke understøtter folkeskolens formål, og som ikke er tilpasset nordisk kultur og pædagogik.

“Det kan godt gøre mig lidt bekymret på designtænkningens vegne, når jeg ser,

hvordan den bliver omtalt, forstået og brugt i folkeskolen i disse år. Den måde, man har implementeret Design Thinking på fra politisk hold, er for mig at se forkert. Den har et ensidigt fokus på problemløsning og bygger på en amerikansk designtradition. Den nordiske designtradition tager modsat sit udgangspunkt i demokratisering af produktionsapparatet og i at give arbejderne medindflydelse. At give dem en stemme og få dem til at tage kritisk stilling,” siger Rikke Toft Nørgård.

Hun forklarer, at designtænkning som forskningsfelt tager sit udgangspunkt i Donald Schön og John Dewey’s tænkning og særligt i deres fokus på ‘inquiry’ og ‘inquiry based learning’. Det vil sige det at forholde sig reflekterende, undersøgende og kritisk til det, man har gang i. Og det er netop den dimension, der giver designtænkningen sin berettigelse i den danske folkeskole.

“Designtænkning er at kunne tænke gennem handling og foretage de rette valg, der skaber den rette ting, for de rette mennesker, på det rette tidspunkt, på det rette sted, på



FLERE TILGANGE TIL DESIGN THINKING

Den **produktorienterede** og **innovationsdrevne** tilgang til Design Thinking sigter mod løsning af komplekse problemstillinger gennem produktfremstilling med tydelig relevans for erhvervsliv, samfund og det 21. århundredes kompetencer. Den har en klar professionsrettethed og et ensidigt fokus på problemløsning.

Den **kritiske nordiske** tilgang til Design Thinking tager sit udgangspunkt i at **demokratisere** produktionsapparatet og give arbejderne medindflydelse. I et skoleperspektiv handler det om at give eleverne en stemme og få dem til at tage kritisk stilling til nutiden og komme med deres bud på en ønskværdig fremtid.

Kilde: Rikke Toft Nørgård

den rette måde, af de rette grunde. Som designtænkner er man tvunget til kontinuerligt at reflektere over de valg, man træffer – og at kunne argumentere for dem. Og så har designtænkning en præskriptiv tilgang. Det vil sige, at man designer med henblik på en mere ønskværdig verden. Det handler altså ikke om, at erhvervslivet skal overleve, snarere det modsatte: Hvordan kan vi designe for den fremtid og det samfund, vi ønsker? Og endelig hviler designtænkningen som teoretisk felt på en tung etik, hvor man skal argumentere – også etisk – for, hvorfor præcis denne løsning er god.”

Skal designtænkningen bidrage til at danne eleverne i den danske folkeskole, opfordrer Rikke Toft Nørgård til i højere grad at have fokus på de teoretisk-filosofiske processer inden for designtænkningen frem for de processer, der har professionalisering for øje.

“Elever i folkeskolen skal ikke uddannes til at være designere, de skal dannes. Derfor skal der udvikles pædagogisk funderede designprocesser, hvor elever kan engagere sig i verden og gå i clinch med nutiden for at komme med reflekterede forslag til en ønskværdig fremtid. Det at designe kræver evnen til empatisk indlevelse i verden og mennesker. Man designer altid for andre og skal derfor kunne sætte sig ud over sig selv – og ind i andres behov, ønsker og drømme. På den måde er designtænkning dannelse til at kunne sætte sig i andres sted og engagere sig kritisk i verden,” forklarer hun.

Didaktisk oprør

Rikke Toft Nørgård peger på Schöns begreb om den reflekterende praktiker og opfordrer til, at man som lærer kigger godt på det og på den kritiske pædagogik, inden man kaster sig ud i designdidaktikken.

“Skal man lykkes med at indføre en design-tænkning, der giver mening i skolen, må man skabe et eksperimenterende, undersøgende og dialogisk rum, hvor ikke bare læreren, men også eleverne er reflekterende praktikere. Læreren skal være den reflekterende praktiker, der danner reflekterende praktiker. Man skal sammen kunne stille sig ud i det åbne og turde undres sammen,” siger Rikke Toft Nørgård.

At stille sig åben over for, hvor processen fører hen, kan stå i modsætning til de krav til mål og resultater, man som lærer i folkeskolen er underlagt. Men i Rikke Toft Nørgårds optik er det kendetegnende for en dygtig reflekterende praktiker, at han eller hun reflekterer over, hvornår man *ikke* skal gøre, hvad der bliver sagt.

“Når jeg taler med lærere, kommer vi hurtigt til at tale om læringsmål. Og om hvordan de kan stå i vejen for de frie processer, som designtænkning er. Der er i designtænkningen et begreb, der hedder ‘creative constraints’. Det betyder, at hvis nogen siger, at noget ikke kan lade sig gøre, så må man tænke kreativt og finde en anden vej, hvor det lader sig gøre. Et eksempel kunne være, at der står ‘designprocesser’ i læringsmålet for faget håndværk og design, men der står ikke noget om, at det skal være amerikanske produktorienterede designprocesser. Det kunne også være spekulative eller kritiske designprocesser. Det kan godt være, at det ikke var det, politikerne regnede med, men måske er det det, skolen har brug for,” siger hun og forsætter:

“Jeg tror, at læreren sagtens kan komme afsted med meget mere, end hun tror. Der er et fint begreb, der hedder ‘guerilla-didaktik’, hvor man som underviser bruger sin pædagogiske takt og didaktisk tæft til at gøre oprør mod de systemer, projekter eller ideologier, der virker mod skolens formål og kan gøre skade på undervisningens rum. Måske skulle den enkelte lærer begynde at tænke lidt mere guerilla-didaktisk.”

Ikke lærerens ansvar alene

Også Ulf Dalvad Berthelsen efterlyser en større refleksion over de didaktikker, der implementeres i folkeskolen, men han fremhæver, at det aldrig må blive den enkelte lærers ansvar alene at gå imod de politiske

»Det er så nemt at sige, at vi bare skal have nogle reflekterede praktikere. Men den enkelte lærer kan ikke være et værn mod politiske ideologier.«

Ulf Dalvad Berthelsen

ideologier, som kommer med de didaktiske strategier.

“Det er så nemt at sige, at vi bare skal have nogle reflekterede praktikere. Men den enkelte lærer kan ikke være et værn mod politiske ideologier. Jeg ved godt, at der er mange, der har den opfattelse, men jeg mener ikke, det er fair at kræve. Selvfølgelig skal lærere reflektere, og det mener jeg bestemt også godt, at de kan. Men det her er en overordnet uddannelsespolitisk diskussion om, hvad vi vil med folkeskolen. Det er en diskussion, der ligger i forlængelse af den kritik, der har været rettet mod, at kompetencebegrebet er blevet det centrale omdrejningspunkt i målbeskrivelserne for folkeskolens fag,” siger han og tilføjer:

“Der er som sådan ikke noget galt i kompetencemål, ligesom der ikke er noget galt i at arbejde med didaktikker som Design Thinking, men det bliver meget nemt produktorienteret, hvis vi ikke tilgår det reflekteret.” ■

Læs mere:

Rikke Toft Nørgård m.fl.: Designtænkning som didaktisk metode: Læringsdesign for teknologisk forestillingskraft og handlekraft. Tidsskriftet Læring og Medier. 2016



RIKKE TOFT NØRGÅRD er lektor på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker i fremtidens uddannelse og er involveret i en række projekter, der udforsker krydsfeltet mellem uddannelse, filosofi, design og teknologi.



ULF DALVAD BERTHELSEN er lektor på DPU, Aarhus Universitet. Han forsker i sprog, literacy og integration af digitale teknologier i læringsmiljøer. Han underviser på DPU's kandidatuddannelse i didaktik – dansk.

Hvilket læringssyn er kernen i det her læremiddel? Og hvordan matcher det mit eget? Det er spørgsmål, lærere alt for sjældent stiller sig selv, når de udvælger didaktiske læremidler til for eksempel litteraturundervisningen i dansk. Lærere er simpelthen ikke trænedede i at reflektere over et læremiddels overordnede dannelsesideal, mener to forskere.

KÆRE LÆRER HAR DU REFLEKTERET OVER DIT DIDAKTISKE LÆREMIDDEL?



Af EVA FRYDENBERG HOLM

Når landets femteklasser skal lære at knække de litterære koder i dansk, lader de fleste dansklærere et didaktisk læremiddel danne ramme om undervisningen. Valget af læremiddel og den måde, det indgår på, har stor betydning for den undervisning, der udfolder sig i klasseværelset.

Det fortæller Marianne Oksbjerg, der er adjunkt i dansk og forsknings- og udviklingskoordinator på læreruddannelsen på UCN. For få uger siden afsluttede hun sin ph.d., hvor hun gennem kvalitative studier har undersøgt brugen af didaktiske læremidler i litteraturundervisningen på mellemtrinnet.

“Didaktiske læremidler er meget anvendte i danskundervisningen, så hvis vi kan sige noget om, hvordan lærerne bruger læremidler, så kan vi også sige noget om den undervisning, der foregår i skolen. Man kan bruge læremidlet som en form for kikkert

ind i undervisningen og få et billede af det læringssyn, der kommer til udtryk i undervisningen,” forklarer Marianne Oksbjerg.

Læremidlet rammer refleksionen ind

Konkret har Marianne Oksbjerg fulgt fire dansklæreres undervisning på mellemtrinnet og interviewet dem før og efter, de havde undervist. Det viste sig, at alle fire lærere valgte det samme læremiddel. Det var ikke så overraskende, da det er det mest anvendte læremiddel på mellemtrinnet. Men det viste sig også, at læremidlet var meget styrende for undervisningen hos alle fire lærere, også selv om det ikke matchede deres læringssyn.

“Den fagdidaktiske diskurs, som jeg fandt, at læremidlet indeholdt, blev i høj grad aktualiseret i alle lærernes undervisning. Også selv om to af dem gav udtryk for helt andre dannelsesforestillinger end dem, der lå i læremidlet – og dem, der kom til udtryk i deres egen undervisning. Man kan sige, at der på den måde var stor diskrepans mellem det, de selv syntes var det vigtigste, og det, jeg så og hørte,” konstaterer Marianne Oksbjerg.

Hun fortæller, at der, ifølge hendes fortolkning, var tale om et læremiddel, der lagde op til en meget instrumentel litteraturundervisning. En undervisning, hvor lærerne overhørte eleverne og lærte dem begreber. Mange begreber. Lærernes refleksioner gik på, hvordan de kunne lære eleverne de mange begreber, som læremidlet lagde op til.

“De reflekterede inden for rammerne af det didaktiske læremiddel i stedet for at reflektere over det læringssyn, der lå i kernen af det. De tog nærmest for givet, at læremidlet var godt, fordi alle bruger det. Der var ikke nogen overordnede refleksioner over, hvad man ville med undervisningen.”

Brug for didaktisk debat

Ifølge Marianne Oksbjerg viser de fire læreres valg af læremiddel – og deres refleksioner – noget interessant i forhold til fagforståelse og om deres egne forestillinger om en god dansklærer.

“Det var tydeligt, at de reflekterede over det og var frustrerede, hvis eleverne ikke forstod begreberne, for så kunne de ikke gennemføre en god danskundervisning. Det var det, der var hurdlen!” siger Marianne Oksbjerg og fortsætter:

“Det peger virkelig på, at der er brug for en vedvarende fagdidaktisk debat om, hvad vi vil med litteraturundervisningen – og undervisning i det hele taget. Om denne form for instrumentel undervisning er forenelig med et demokratisk dannelsessyn. Det mener jeg ikke.”

Bindeled mellem teori og praksis

At reflektere over og forholde sig til didaktiske læremidler er noget, der skal læres allerede på læreruddannelsen. Det mener Hanne Palsby Thingholm, der er ekstern lektor på Center for Undervisningsudvikling på Aarhus Universitet. I 2015 skrev hun ph.d.-afhandling om didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsen.

Konkret interviewede hun 17 lærerstuderende. Interviewene viste, at der var meget stor variation i, i hvor høj grad de didaktiske læremidler indgik i undervisningen. Nogle af de studerende fortalte, at de aldrig havde fået præsenteret læremidler. Andre, at de havde arbejdet grundigt med dem.

“Der var ikke nogen systematik eller tradition. Det lod nærmest til at være styret af underviserens personlige holdning. Nogle af underviserne anbefalede ikke at bruge dem – og talte dem ned, fordi det var kassetænk-

»Man kan bruge læremidlet som en form for kikkert ind i undervisningen og få et billede af det læringssyn, der kommer til udtryk i undervisningen.«

Marianne Oksbjerg

ning, der kunne dræbe underviserens eget engagement. Andre undervisere var meget optagede af dem – og havde måske selv udviklet nogle. Men refleksionen over læremidlerne skete i et fagligt kritisk perspektiv med fokus på, om de levede op til de nationale mål, og ikke på, hvordan man kunne arbejde med læremidlerne i praksis, hvordan man vurderede dem og reflekterede over dem, og hvordan man kunne redidaktisere og udvikle dem,” fortæller Hanne Palsby Thingholm.

I praktikken oplevede de studerende derimod et meget anvendelsesorienteret blik på didaktiske læremidler.

“De fik at vide, at det er godt at have et læremiddel at støtte sig til, for der er ikke tid til at opfinde den dybe tallerken hver dag. Det var sådan lidt: Vi har de her læremidler, ‘take it or leave it’. De oplevede ikke, at der blev talt om fagsyn eller den faglige progression,” fortæller Hanne Palsby Thingholm og fortsætter:

“Det er ret interessant, for didaktiske læremidler har for mig at se et stort potentiale for at være bindeled mellem teori og praksis, fordi de rummer både en faglig og en didaktisk diskurs. Men mine studier viste, at det ofte var det modsatte, der skete. De didaktiske læremidler skabte et ‘gap’, fordi der er en meget praktisk tilgang til læremidlerne i praktikken – og en meget teoretisk på uddannelsen.”

Refleksion kræver øvelse

Både Hanne Palsby Thingholm og Marianne Oksbjerg peger på, at det er måden, man som lærer reflekterer over de didaktiske læremidler på, der bør udvikles – både på læreruddannelsen og i praksis.

“Det er helt sikkert en kompleks affære at reflektere hele vejen rundt. Over blandt andet tekstsyn, tilgang og formål. Og det kan virke urealistisk i forhold til lærernes forberedelsestid. Og det var der også flere af lærerne, der fremhævede. Men jeg vil mene,



Læreren skal vælge et læremiddel, der matcher hendes læringssyn og de overordnede formål med undervisningen.

at det også handler om øvelse. Har man først forstået, hvad man skal have for øje, er det nemmere at grovsortere – og dermed vælge et didaktisk læremiddel, der matcher ens eget læringssyn og de overordnede formål: Hvordan tales der til eleverne? Hvad skal de? Skal de bare fremlægge nogle fast definerede begreber? Eller skal de også selv skabe noget?” siger Marianne Oksbjerg.

For Hanne Palsby Thingholm starter udviklingen af en mere reflekteret praktiker med at mindske ‘gabet’ mellem refleksionen over de didaktiske læremidler på læreruddannelsen og i praktikken.

“Det handler om at skabe en mere teorinær praksis i praktikken og en mere praksisnær teori på uddannelsen, så de kan supplere og gavne hinanden bedre. Jeg tror, at man skal tillægge sig et mindre enstregt blik på læremidler begge steder. På læreruddannelsen skal blikket ikke bare være kritisk og fagligt analytisk. Det skal også være et pædagogisk blik. Selv om man ikke har en 6. klasse på læreruddannelsen, kan man godt forholde sig til, om det overhovedet vil være relevant for en 6. klasse, og hvordan man fx kan undervisningsdifferentiere ud fra læremidlet.”

I praktikken opfordrer Hanne Palsby Thingholm til, at praktiklærere og studerende i fællesskab bruger tid på at reflektere mere kritisk-analytisk over læremidlets fagsyn, dannelsesideal og den faglige progression, der ligger i læremidlet.

“Det er vigtigt, at de spørger sig selv, om læremidlet repræsenterer en fagdidaktisk forståelse, en fremgangsmåde og en vægt-

ning, som de som undervisere kan se sig selv i. Hvis ikke, er der en risiko for, at læremidlet styrer deres undervisning i stedet for, at de som undervisere styrer undervisningen gennem brug af læremidler,” påpeger Hanne Palsby Thingholm og tilføjer:

“Det er jo ikke sådan, at uddannelsen er teori og skolen praksis. Uddannelsen har sin egen teori og praksis. Det har skolen også. Men det er vigtigt, at skolen bliver reflekteret på uddannelsen, og at uddannelsen bliver reflekteret på skolen.” ■

Læs mere:

Hanne Palsby Thingholm: Ph.d.-projekt: Didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis på læreruddannelsen, 2015



MARIANNE OKSBJERG er ph.d. og adjunkt i dansk og forsknings- og udviklingskoordinator på læreruddannelsen på UCN. Hun er desuden tilknyttet Nationalt Videncenter for Læremidler (læremiddel.dk). Hun har netop afsluttet sit ph.d.-projekt på DPU, Aarhus Universitet og UCN, der handler om, hvordan lærere forstår og underviser med didaktiske litteraturlæremidler.



HANNE PALSBY THINGHOLM er ekstern lektor på DPU, Aarhus Universitet. I 2015 skrev hun ph.d.-afhandling om didaktiske læremidler som kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsen. Hun arbejder med læredygtighed i egen virksomhed: www.læredygtighed.dk.

Scenariendidaktikken, der i disse år vinder frem i folkeskolen, kan vække elevernes indre motivation for læring og sætte dem i stand til at løse sammensatte problemstillinger. Men skal det lykkes, kræver det en lærer, der kan reflektere over sin praksis og agere i komplekse processer.

NÅR VIRKELIGHEDEN GIVER MENING I UNDERVISNINGEN

Af EVA FRYDENBERG HOLM

Når denne artikel lander i Asterisk, er det ikke uden betydning, om jeg har sat kommaer og nutids-r'er. Det betyder noget for den måde, du og alle andre læser artiklen på. Derfor giver det mening, at jeg har trænet min grammatik. Faktisk er det helt nødvendigt, hvis jeg skal passe mit job. Ligesom det er nødvendigt, at fx piloten har øvet sig ved hjælp af en simulator, inden han skal flyve et fly med passagerer.

Meningsfulde tilgange til det at lære er kernen i scenariendidaktikken, der i disse år vinder frem i folkeskolen. Hvis man gerne vil have, at eleverne lærer at stave, skal man sætte dem i et scenarie, hvor det giver mening at lære at stave korrekt.

“Scenariendidaktikken bringer den måde, man anvender faglighed på uden for skolen, ind i skolen,” forklarer Simon Skov Fougts, der er lektor ved afdeling for fagdidaktik på DPU, Aarhus Universitet.

Han fortæller, at scenariendidaktikken har rødder tilbage i blandt andre den amerikanske filosof og pædagog John Deweys tanker om ‘learning by doing’, og at den sigter mod at hjælpe eleverne til at finde deres indre motivation for at lære gennem handling. Samtidig træner den eleverne i at nedbryde komplekse problemstillinger.



SCENARIEDIDAKTIK

Scenariebaserede undervisningsforløb er kendetegnet ved, at eleverne samarbejder om at løse udfordringer i komplekse sammenhænge inspireret af verden uden for skolen. Scenariendidaktik handler om at tænke i undervisning i scenarier, hvor faglighed anvendes, i stedet for at tænke i isolerede fagligheder. Scenariet skal så at sige give en meningsfuld klangbund for det, der skal læres.

Faglige mål for øje

Scenariendidaktikken er langt fra en ny didaktisk tilgang, men når den i disse år vinder frem, sker det, ifølge Simon Skov Fougts, blandt andet som en reaktion på det, han kalder mange års læringsmålstyranni.

“Den tilbyder en mulighed for at gå en anden vej. Og samtidig er den mere veldefineret end for ti år siden. I dag findes der kurser og lærematerialer. Det gjorde der ikke dengang. Og så håber jeg da også, at scenariendidaktikken vokser, fordi man som lærer kan se det fornuftige i en tilgang, der skaber indre motivation hos eleverne.”

Trods sin begejstring for den didaktik, han har haft fingrene i igennem de sidste 20 år,

tøver Simon Skov Fougts ikke med at slå fast, at det kræver noget af læreren. Man skal kunne agere i og styre komplekse processer, og man skal reflektere grundigt over sin praksis.

“I scenariendidaktik skal pointen i at lære noget gives af scenariet. Det betyder, at man skal opstille scenarier, der minder om virkeligheden. Det betyder også, at man skal være meget bevidst om, hvad man sætter eleverne til, for det er gennem handlingen, eleverne lærer og motiveres. Det er komplekst, og det kan være svært at styre, fordi elevernes indre motivation er afgørende. Som lærer skal man kunne agere på flere niveauer og samtidig holde sig de faglige mål med undervisningen for øje.”

Et ondt problem

For Simon Skov Fougts er en af scenariendidaktikkens styrker, at den stiller eleverne opgaver, der ikke kun er ét svar på. Scenariendidaktikkens undersøgende tilgang til opgaveløsningen er inspireret af den tyske designteoretiker og universitetsprofessor Horst Rittel, der introducerede begrebet ‘wicked problems’ – onde problemer – tilbage i 70'erne.

“Et ondt problem er et problem, der ikke kun har én løsning. Derimod vil en løsning ofte medføre et nyt problem. For eksempel har indførelsen af kloakker gjort, at vi kan lede vores spildevand væk, men løsningen



I scenariedidaktik skal pointen i at lære gives af scenariet. Læreren skal være meget bevidst om, hvad hun sætter eleverne til, for det er gennem handlingen, eleverne lærer og motiveres.

har samtidig skabt nye problemer. Fx at roterne har fået adgang til vores huse,” forklarer Simon Skov Fougts og illustrerer med et eksempel, hvordan denne tilgang benyttes i scenariedidaktikken.

“En klasse skulle finde løsninger på, hvordan teknologi kunne hjælpe i plejen af mennesker med demens. En af grupperne udviklede en faldalarm, som slog alarm ved bestemte tiltninger, hvis borgeren faldt. Men teknologien medførte, at borgeren principielt nu kunne overvåges 24/7. Er det ok? Det handler om at sætte eleverne i situationer, der viser, at der ikke kun er én løsning – og at vores handlinger har konsekvenser. Det er en vigtig del af scenariedidaktikken,” fortæller Simon Skov Fougts.

Mens eleverne arbejder med scenarier og ‘wicked problems’, der ligger så tæt på virkeligheden som muligt, er det samtidig vigtigt, at læreren gør sig klart, at det, der sker i klasseværelset, aldrig fuldstændigt kan spejle verden uden for skolen. Læreren vil altid være lærer og eleven altid elev, og det skal læreren møde didaktisk.

“Scenariedidaktisk undervisning foregår på to niveauer. Når eleverne arbejder som for eksempel journalister på en redaktion, er vi på scenarioniveau, men når man tager en timeout fra redaktionen og forklarer, hvad et åbent spørgsmål er, befinder vi os på undervisningsniveau. På undervisningsniveauet er eleven lærende, på scenarioniveauet er eleven

producerende. Det ændrer ikke på, at der er et lærer-elev-forhold på begge niveauer, men det betyder, at både lærer og elever skal være bevidste om de to niveauer – og kunne indtage forskellige positioner,” forklarer han.

Viden i handling

Selvom Simon Skov Fougts peger på, at scenariedidaktikkens fremtog kan ses som en reaktion på mange års fokus på læringsmål, er der for ham ikke tale om et opgør med det at øve færdigheder i skolen. Men han mener, at man i langt højere grad skal sætte eleverne til at anvende det, de øver.

“Målet er, at man forsøger at sætte eleverne i situationer, hvor det, de lærer, anvendes, så det ikke bliver læringen, der er målet. Og det er det, scenariedidaktikken stræber mod,” siger han og peger på Donald A. Schön, der taler om tre former for viden, og som scenariedidaktikken også er inspireret af:

“Schön peger på, at der er tre forskellige faser i bevægelsen fra handling til refleksion, hvor handling og viden sammenkobles. Den første er *viden-i-handling*. Det er for eksempel, når man cykler uden at tænke over det. Den anden er *refleksion-i-handling*, når man er nødt til at overveje i situationen – for eksempel hvordan man kommer forbi bommen. Og så er der *refleksion-over-handling*. Det er her, læring opstår. Når man efterfølgende begynder at reflektere over, hvordan man løste et konkret problem, ind-

»Målet er, at man forsøger at sætte eleverne i situationer, hvor det, de lærer, anvendes, så det ikke bliver læringen, der er målet.«

Simon Skov Fougts

lejres det som viden i handling. Det er det, der sker i scenariedidaktikken, når man med en timeout giver mulighed for refleksion i og over handling, og det er helt nødvendigt for læreprocessen i skolen.”

Opstil pejlemærker

Når læring foregår ved hjælp af scenarier og rollespil, kan det som lærer være svært at holde fast i sin faglige bevidsthed og de faglige mål for undervisningen.

“Hvis vi for eksempel tager en klasse, der arbejder som avisredaktion, er der potentielt mulighed for at bringe mange fagligheder i spil. Men hvad er det, man skal lære dansk-fagligt? Scenariedidaktik udfolder fagligheden i al dens kompleksitet. Og det betyder, at man som lærer skal være ret skarp på de faglige mål. Det er fint nok, at der også er mulighed for at lære alt muligt andet, men de danskfaglige mål skal stå klare i dansk,” siger Simon Skov Fougts.

En vej til at holde fast i fagligheden er at opstille to-tre pejlemærker, der eksplicit angiver de faglige mål og viser, hvad eleverne bliver vurderet på, siger Simon Skov Fougts.

“Det kan reducere kompleksiteten i fagligheden. Og det kan hjælpe læreren med at holde fast i de faglige grunde til, at hun gør, som hun gør.” ■

Læs mere:

Simon Skov Fougts m.fl.: Hvad er scenariedidaktik? Aarhus Universitetsforlag, 2017



SIMON SKOV FOUGTS er lektor på DPU, Aarhus Universitet, og tilknyttet Nationalt Center for Skoleforskning som national forskningsleder på den internationale læseundersøgelse PIRLS. Han forsker bl.a. i scenariedidaktik og underviser på kandidatuddannelserne i didaktik.

Skolereformen stiller krav om, at eleverne skal interagere med det omgivende samfund via Åben Skole. Men læreren skal ikke træde i baggrunden; hun skal derimod sætte sin faglighed i spil og tage aktivt del i undervisningsforløbet. Sådan lyder det fra DPU-forsker Lars Emmerik Damgaard Knudsen, der efterlyser mere refleksion fra lærernes såvel som fra skoleledelsens side.

Læreren skal spille en tydelig rolle i den åbne skole



Af MATHILDE WEIRSØE

5.V skal på tur til Vikingskibsmuseet i Roskilde. Klasselæreren har tilrettelagt et forløb forud for besøget. Først introducerer hun eleverne til et historisk forløb om vikingetiden og Roskildes betydning som vikingeby. På museet lytter eleverne til et foredrag af museumsinspektøren, og derpå skal de selv løse opgaver ved at finde svarene på museet. Herefter skal de på virksomhedsbesøg hos en skibstømrer, der har været med til at bygge en af museets rekonstruktioner af det vikingekrigsskib, som eleverne efterfølgende skal sejle i. De får en introduktion til tømrerens

metoder og afprøver noget af værktøjet. Efter museumsbesøget skal eleverne skrive en opgave om vikinger i fagene dansk og historie. Og som afslutning skal de sammen med deres håndværks- og designlærer og deres matematiklærer udforme miniature vikingebåde af træ, som de skal søsætte i Roskilde Fjord.

Forløbet er lige efter bogen i henhold til skolereformens lovkrav om Åben Skole, der lægger op til, at eleverne skal lære at arbejde mere praktisk og undersøgende netop ved at lade skolen og praksis mødes. Det giver mere plads til, at det æstetiske og sanselige kan komme i spil i skolen. Det er til glæde for de fleste elever – og for nogle af lærerne. Andre lærere har svært ved at finde deres rolle i det,

forklarer Lars Emmerik Damgaard Knudsen, lektor på DPU, Aarhus Universitet. Han er aktuell med en ny bog, der tager temperaturen på den åbne skole gennem en række forskellige perspektiver.

“Der er ikke noget at sige til, at det er svært, for det kræver en form for eksperimentering med undervisningsrum og undervisningsmidler. Men der er ikke andet at gøre end at kaste sig ud i eksperimentet og se, om det vil bære – eller briste,” siger han og pointerer, at nogle lærere har det svært med det kontroltab, som følger med, når de på denne måde overlader scenen til praktikere uden for skolen.

To på scenen

Men læreren skal ikke forsvinde helt ud i kulissen, understreger Lars Emmerik Damgaard Knudsen. Hun skal derimod spille en væsentlig birolle som fagdidaktiker i forløbet.

“Desværre ser vi alt for ofte, at lærerens rolle bliver at være bussemand som den, der holder styr på tropperne og skælder ud. Det er ærgerligt for alle parter. Men hvis nu læreren i stedet reflekterer over den rolle som didaktiker og fagperson, hun skal være i, når hun står med eleverne på museet, så kan hun få en helt anden og mere givende rolle i forløbet. Det lader faktisk også til, at de eksterne organisationer sætter pris på, at læreren indgår aktivt i undervisningen,” lyder det fra Lars Emmerik Damgaard Knudsen.

Man kan selvfølgelig godt tage på Vikingskibsmuseet uden at tage reflekterede valg og uden at have tænkt et forløb godt igennem. Og det er der da også mange lærere, der gør, fordi de simpelthen mangler forberedelsestid, forklarer Lars Emmerik Damgaard Knudsen.

“Men hvis ikke man tænker forløbet godt igennem med fagdidaktiske briller på, så risikerer man, at få en ‘stangvare’ fra museet eller organisationen, som ikke passer til elevernes niveau eller det indhold, som klassen allerede arbejder med,” advarer han.

Der findes en række Åben Skole-portaler – fx Skoletjenestens, Skolen i virkeligheden, DGI's og folkekirkens – hvor læreren kan orientere sig og vælge et forløb for eleverne. Nogle kommuner har partnerskabsaftaler om forløb, andre steder skal lærerne selv finde de organisationer, som de skal samarbejde med.

“Uanset hvilket forløb læreren vælger, skal hun lægge en plan for forløbet og reflektere over, hvornår i det forløb eksempelvis museumsbesøget skal ligge. Og helt grundlæggende spørge sig selv: Hvilken funktion har besøget på Vikingskibsmuseet i forhold til

»Skolelederen kan med fordel fungere som sparringspartner i processen og efterfølgende i en fælles refleksion med læreren spørge til, hvad der gik godt, og hvad der gik mindre godt, og hvorfor.«

Lars Emmerik Damgaard Knudsen



ÅBEN SKOLE

Med Folkeskolereformen (2014) blev det lovpligtigt, at skolerne skulle åbne sig over for det omgivende samfund. Det skal skolen gøre ved at arbejde sammen med lokale organisationer som for eksempel idrætsforeninger, musik- og billedskoler eller ungdomsskolen.

Samarbejdet skal bidrage til:

- at eleverne lærer mere
- at eleverne får et større kendskab til samfund og foreningsliv.

Det omgivende samfund skal inddrages i skoledagen på en måde, der understøtter elevernes læring og trivsel.

Den åbne skole skal bidrage til variation i skoledagen og til at differentiere undervisningen, så den imødekommer og udfordrer den enkelte elevs faglige niveau.

Et Åben Skole-samarbejde skal give værdi til både den fagopdelte og den understøttende undervisning. Samarbejdet skal give størst mulig kvalitet og effekt på elevernes læring, trivsel og motivation.

Læringsaktiviteter i den åbne skole skal altid tage udgangspunkt i folkeskolens formål og fagenes mål.

Samarbejdet mellem skolen og lokalsamfundet skal styrke den lokale sammenhængskraft. Det skal også bidrage til, at eleverne stifter bekendtskab med foreningslivet og med de muligheder, som foreningslivet og lokalområdet rummer. Samarbejdet skal planlægges, så det understøtter Fælles Mål for fagene.

Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet

det undervisningsforløb, der er sat i gang?” siger Lars Emmerik Damgaard Knudsen.

Læreren skal ikke holde kæft

Han peger på, at de bedste forløb typisk opstår, når læreren samarbejder med de eksterne organisationer, og når læreren vel at mærke får en aktiv faglig rolle under besøget og tager sig tid til at tale med de eksterne organisationer om, hvilke former for forbedringer der passer til undervisningsforløbet og besøget.

“Læreren skal ikke bare holde kæft. Undervisningen hænger bedre sammen, hvis faglighederne spiller sammen. Læreren skal have en tydelig faglig rolle og turde sætte sin faglighed i spil – ikke kun i planlægning, men også undervejs,” siger Lars Emmerik Damgaard Knudsen og fortsætter:

“Som reflekterende praktiker skal man tænke over sin praksis før, under og efter forløbet og gerne diskutere det med de eksterne partnere, så det ikke kommer bag på dem, hvis læreren byder ind under besøget.”

For selvom meget af undervisningen overlades til de eksterne partnere, så behøver læreren ikke forsvinde helt ud af billedet.

“Der er eksempler på idrætsforløb med garvede trænere fra DGI, der jo er vant til at afholde prøver for deres idrætsudøvere – så hvorfor ikke også lade dem være med til at afholde prøver for de elever, de underviser i forbindelse med Åben Skole?” siger han og understreger, at læreren sagtens kan få en rolle i et sådant forløb.

“Det kræver, at hun tænker det godt igennem didaktisk og byder ind med sin faglighed. Og så er det jo læreren, der kender hver enkelt elev bedst.”

Blik for skolens læringsmål

Kunstmuseet Arken er et godt eksempel på en organisation, der har fået udarbejdet et godt koncept for skolebesøg. Der er tale om et reelt integreret partnerskab, hvor de starter med at tilbyde et kursus for lærerne, et forløb på skolen for eleverne og så et fælles forløb på museet. Forløbet slutter af med en udstilling. Det hele varer ikke bare én, men fem dage.

“Et rigtig godt forløb kræver også meget af de eksterne partnere. Det kræver fx, at organisationerne indstiller sig på, hvad skolens læringsmål er, og tilrettelægger forløb i overensstemmelse med dem. Det har Arken gjort. De har indrettet sig efter skolens behov, og det har gjort dem lette at samarbejde med for lærere,” fortæller Lars Emmerik Damgaard Knudsen.

Dobbelt refleksion

Åben Skole er en udfordrende arena for den reflekterende praktiker. Men det er også en arena, hvor der for alvor er brug for at reflektere over praksis. Men det er komplekst, for læreren skal ikke kun reflektere over sin egen praksis – hun skal også reflektere over sin egen praksis i det praktiske, som her er fremmed land, uden for klasselokalet. Refleksionen kan med andre ord ske på flere niveauer, forklarer Lars Emmerik Damgaard Knudsen.

“Der kan ske en form for dobbelt refleksion, eller *double loop learning*, hvor man ikke kun reflekterer over selve forløbet, men også over hvilken betydning det får på længere sigt,” forklarer han og vender tilbage til eksemplet fra Vikingskibsmuseet.

“Som afrunding kan læreren igangsætte en fælles refleksion i klassen om, hvad den længerevarende læring ved museumsbesøget er. Det kan fx være, at eleverne forstår sig selv som roskildensere, der bor i en kommune, der har en væsentlig kulturel vikingehistorie,” siger Lars Emmerik Damgaard Knudsen.

Ledelsen skal tage medansvar

Hvor godt læreren lykkes med Åben Skoleforløbet afhænger blandt andet af lærerens grundsyn – er hun villig til at eksperimentere med sin undervisning, reflektere over og revidere sin praksis? Men kulturen og ledelsen på skolen spiller også ind, forklarer Lars Emmerik Damgaard Knudsen.

“Skolelederen kan med fordel fungere som sparringspartner i processen og efterfølgende i en fælles refleksion med læreren spørge til, hvad der gik godt, og hvad der gik mindre godt, og hvorfor. De gode erfaringer skal ledelsen hjælpe med at udbrede i lærerstaben, der så kan lade sig inspirere. På den måde kan ledelsen være med til at gøre hele konceptet Åben Skole til et fælles projekt, så læreren ikke står alene med ansvaret for, at forløbet bliver succesfuldt og lærerigt for eleverne.” ■

Læs mere:

Lars Emmerik Damgaard Knudsen: Relationer mellem teori og praksis i pædagogisk og lærerfagligt arbejde. Akademisk Forlag, 2018

Lars Emmerik Damgaard Knudsen m.fl.: Åben Skole. Syddansk Universitetsforlag, 2020



LARS EMMERIK DAMGAARD KNUDSEN er lektor på DPU, Aarhus Universitet. Han forsker bl.a. i sammenhængen mellem teori og praksis samt Åben Skole. Han underviser på Kandidatuddannelsen i didaktik – materiel kultur.

NYE BØGER

Nye bøger modtaget på redaktionen



ÅBEN SKOLE

Lars Emmerik Damgaard Knudsen, Laura Lundager Jensen, Anders Vestergaard Thomsen, Mette Fredslund (red.)

Åben Skole betegner samarbejdet mellem skoler og lokale organisationer, som blev indført med skolereformen i 2014, og betyder, at skolerne skal samarbejde i en helt anden skala end før set.

I denne antologi analyserer en række pædagogiske forskere en række pålæggende spørgsmål: Hvad er Åben Skole faktisk? Hvilke betydninger har Åben Skole for skolens fag og for de lokale organisationer? Ambitionen med bogen er at styrke den pædagogiske teoriudvikling på området. SYDDANSK UNIVERSITETSFORLAG

DIDAKTISKE REVOLUTIONER

Per Fibæk Laursen

Forfatteren tager læseren med gennem de væsentligste epoker af undervisningens historie. Bogen sætter af fra opfindelsen af professionel undervisning med latinskolerne i 1100-tallet. Det er den første revolution. Herfra springes der videre til industrialiseringens fokus på orden

og struktur, og hvad det gjorde ved den professionelle undervisning. Det er den anden revolution. Turen herfra går gennem reformpædagogikkens fokus på eleverne. Det er den tredje revolution. Hvad der sker herefter, er stadig åbent – er vi er på vej ind i en fjerde revolution? Revolutionerne har udviklet skolen. Det er takket være dem, at vi i Danmark i dag er gode til at undervise. Forfatteren peger i den sammenhæng på, at undervisningen udvikler sig bedst, når vi respekterer undervisningens og skoleudviklingens logik og lader dem udvikle sig på deres egne præmisser. HANS REITZELS FORLAG

KORT OG GODT OM LEG

Ditte Alexandra Winther-Lindquist

Hvad er leg egentlig? Hvorfor og hvordan leger børn? Hvad betyder leg for børns psykologiske udvikling? Hvordan leger børn i dag? Bogen identificerer og analyserer de mange forskellige former for leg og kommer med bud på, hvordan man kan skabe de bedste betingelser for børns leg. Voksne opfatter ofte børns leg som sødt tidsforbrug, men at lege kan

være dyb alvor for børn, og samtidig er legen helt nødvendig for deres udvikling. Når børn leger sammen, lærer de bl.a. at begå sig socialt og håndtere udfordringer og konflikter. Legen er et vigtigt fundament for børns udvikling og robusthed – også den farlige leg. Når der i dag er så mange sårbare og usikre unge, mener flere legeforskere, at det kan hænge sammen med, at den risikofyldte leg er dømt ude af børns legeliv. De voksne overvåger og er så fokuserede på sikkerhed, at børn i dag ikke får lov til at udforske verden på egen hånd.

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG

LÆREREN SOM AUTORITET

Peter Brodersen, Per Fibæk Laursen, Carsten Fogh Nielsen og Dorte Ågård

Nye lærere beretter ofte om ubehag ved og tvivl om deres autoritet og lærerrolle. Bogen tematiserer den opgave, som samfundet har givet læreren, med at indvie eleverne i de sagsforhold, der er defineret i skolelovgivningen. Gennem tre kapitler giver bogen læreren tre greb til at løfte opgaven med at tilkæmpe sig autoritet gennem faglighed, tillid og myndighed. Kapitlerne viser med scener fra det praktiske skoleliv, hvordan autoritet kan opbygges, og hvordan teorier om det kan forstås.

HANS REITZELS FORLAG

TEKNOLOGIFORSTÅELSE

Elisa Nadire Caeli

Nutidens børn er født i en digital tidsalder. De lærer hurtigt at trykke på taster og swipe på skærme. Men de forstår ikke automatisk, hvordan digitale teknologier er designet, eller hvad brugen af dem betyder for dem selv, vores fællesskaber og vores samfund. Derfor skal de udvikle teknologiforståelse.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE MED ETNISKE MINORITETSFAMILIER

Noomi Matthiesen og Maria Ovesen

Hvordan skaber man et ligeværdigt og tillidsfuldt samarbejde mellem lærere og forældre, skole og hjem? Hvordan etablerer man dialog, hvis den ene part ikke taler godt dansk? Denne bog undersøger de udfordringer og dilemmaer, der kan være knyttet til samarbejdet med etniske minoritetsforældre – og særligt de familier, der er udsatte. Bogen ser beskrivelsen af skole-hjem-samarbejde fra et forældreperspektiv. Målet er at støtte lærere og andre

pædagogiske professionelle i at se og analysere dilemmaer og udfordringer på nye måder for derved at få øje på nye veje at gå i praksis. Bogen belyser disse udfordringer og dilemmaer ud fra den almene skole-hjem-samarbejdspraksis, som i mange tilfælde kan være så 'selvfølgelig-gjort', at der opstår blinde pletter.

FORLAGET KLIM

KUNSTEN AT LÆSE

Thomas Illum Hansen

Børn elsker at få fortalt historier. De bliver grebet af humor og spænding. De spejler sig i fantasifulde universer. Men ikke alle børn elsker litteratur. De forbinder den med skole og pligtlæsning. Derfor skal de opleve, at dansk også er et kulturfag, hvor de udvikler deres sans for litteratur og lærer kunsten at læse.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

NØDUNDERVISNING UNDER

CORONAKRISEN – et elev- og forældreperspektiv

Lars Qvortrup, Karen Wistoft, Rune Lomholt, Jacob Christensen og Ane Qvortrup

Da coronapandemien brød ud i Danmark i marts 2020, blev alle elever med meget kort varsel sendt hjem som følge af skolelukninger. Undervisningen skulle i stedet gennemføres som hjemmeundervisning. To af de spørgsmål, der meldte sig, var: Hvad betød dette for elevernes læring, trivsel og sociale relationer? Og hvad betød det for forældrene, der skulle balancere mellem arbejde, hjemmeundervisning og familieliv? Mens alle skoler var lukkede, sendte en forskergruppe fra Aarhus og Syddansk Universitet et spørgeskema til elever og forældre i seks danske kommuner. På baggrund af 5.953 svar fra elever og 5.054 svar fra forældre er der udarbejdet en omfattende rapport med de umiddelbare svar.

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

KORT OG GODT OM BØRN OG GAMING

Trine Bjerremann Caspersen og Morten Saxtorff Andreassen

Hvad er op og ned i børns gaming? Er det skadeligt, når børn dagligt bruger timevis på at game? Går det ud over deres sociale liv og generelle udvikling? Bliver de mere voldelige af at spille skydespil? Hvordan undgår man afhængighed? Og hvordan håndterer man konflikter om skærm-tid mellem børn og voksne? Bogen har som formål at give svar på de mange spørgsmål, som bekymrede



A

forældre og andre voksne, der har med børn at gøre, ofte mangler reel viden om. Der er mange modsatrettede stemmer i debatten om børn og unges gaming-adfærd, som ofte bygger mere på følelser end på fakta.

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG

DEN GODE PRAKTIKVEJLEDER

Heidi Lykke Nissen, Louise Jeppesen og Lene Torp

Pædagogstuderende skal igennem i alt fire praktikforløb i løbet af deres uddannelse. Forløbene udgør en væsentlig del af uddannelsen til pædagog, hvor næsten en tredjedel af uddannelsen foregår i praktik. I disse praktikforløb opnår den studerende ofte sine første praksiserfaringer med det pædagogiske felt. Som praktikvejleder har man derfor en vigtig opgave i at understøtte, at den studerende får sat ord på sine erfaringer og sin begyndende pædagogiske faglighed. Denne bog tilbyder råd, værktøjer og øvelser til hverdagens praksis som praktikvejleder.

DAFOLO

VEU-HÅNDBOGEN – overblik og perspektiver på voksenuddannelse

Michael Andersen

Denne håndbog giver et overblik over det samlede offentlige voksenuddannelsessystem i Danmark. Første del giver et historisk rids af, hvorfor VEU-systemet ser ud, som det gør. Anden del præsenterer ti aktuelle temaer, mens tredje del systematisk gennemgår de enkelte voksenuddannelser.

SAMFUNDSLITTERATUR

EN MERE KREATIV SKOLE

Vibeke Boelt, Martin Jørgensen og Anne Littauer

Denne lære- og inspirationsbog handler om, hvad kreativitet er, og om, hvordan man kan gøre undervisning mere kreativ. Bogen består af 14 artikler og syv kortere tekster. Artiklerne handler alle om kreativitet



B

i teori og praksis. De er inddelt i tre hovedafsnit med hver sit grundspørgsmål. Det første med hovedvægt på 'hvorfor': Hvorfor fokusere på kreativitet? Det andet på 'hvad': Hvad er kreativitet, og kan kreativitet læres? Og det tredje med vægten på 'hvordan' man kan arbejde kreativt i skolen.

KVAN

KORT OG GODT OM PÆDAGOGISK ETIK

Bo Hejlskov Elvén

Hvad er pædagogisk etik? Hvad gør man, når man havner i et etisk dilemma? Hvordan håndterer man de udfordringer og uventede situationer, man møder i det pædagogiske arbejde? Denne bog handler om, hvilke tanker og følelser der styrer de valg, vi hver især træffer i hverdagen, og den hjælper med at håndtere de etiske dilemmaer, den fagprofessionelle kan havne i, når de mennesker, man arbejder med, ikke gør som forventet. Bogen udspringer af et forskningsprojekt om selvbestemmelse og lydighed og overfører disse begreber til genkendelige situationer i det pædagogiske arbejde. Den tager udgangspunkt i specialområdet, men handler om understøttende pædagogik i bred forstand.

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG

DET PÆDAGOGISKE PROJEKT

Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd

Denne bog er en introduktion til pædagogikken som fag og som praksis. Når man vælger pædagogikken som sin levevej, gør man det i reglen, fordi man er dybt optaget af at komme til at gøre en forskel for de børn, unge og voksne, man skal støtte og hjælpe. Engagementet i det pædagogiske projekt er grundlæggende. At blive professionel indebærer imidlertid også, at man gør sig klar til at tage ansvar for sin professionsudøvelse og for det, som i denne bog kaldes det pædagogiske projekt. Derfor skal man have et



C

grundigt kendskab til det, og man skal øve sig i at udøve, undersøge og udvikle sin praksis

AKADEMISK FORLAG

SAMTALER MED UNGE

Helle Antczak og Signe Steensbæk

Bogen er en praktisk guide til, hvordan socialrådgivere kan afholde samtaler, der sikrer, at unge bliver inddraget i beslutninger om deres egen sag. Guiden er udarbejdet på grundlag af analyser af over 300 videooptagelser af samtaler mellem socialrådgivere og unge samt aktuel forskning. Ud over at være en guide udfolder og diskuterer bogen nogle af de udfordringer, der knytter sig til udsatte unges livsvilkår, deres deltagelse i myndighedssamtaler og myndighedssamtalens organisatoriske omgivelser.

AKADEMISK FORLAG

KORT OG GODT OM MENTALISERING

Sophie Merrill Juul, Sebastian Simonsen og Sigmund Karterud

Mentalisering er evnen til at forstå sin egen og andres adfærd ud fra mentale tilstande som tanker, følelser og behov. Mentalisering er et relationelt fænomen – det foregår i vores relationer. Vi mentaliserer, når vi er sammen med andre mennesker og prøver at forstå deres bevæggrunde, og vi gør det ofte uden at tænke over det. Bogen handler om, hvad mentalisering er, hvordan det udvikles, og hvad der sker, når vores mentalisering svigter.

DANSK PSYKOLOGISK FORLAG

NYE KOMPETENCER I GYMNASIET

Lea Lund og Laura C. Feldby (red.)

I gymnasiereformen fra 2017 blev der lanceret fire nye kompetencer: innovative, digitale, globale og karrieremæssige. Denne bog giver et indblik i, hvordan undervisning i disse kompetencer kan se ud i praksis – samtidig med at de får forskningsmæssig tyngde. Forfatterens syns-

punkt er, at der i arbejdet med de nye kompetencer er hjælp at hente fra almindedaktikken.

FRYDENLUND

FAGDIDAKTIK I HÅNDVÆRK OG DESIGN

Bent Illum

Faget håndværk og design har siden 2017 erstattet de klassiske fag sløjde og håndarbejde i folkeskolen. Bogen gennemgår fagets historie og didaktik. Den fokuserer bl.a. på mesterlærers læringssystem, der er væsentligt i de kreative håndværksfag. Også fagets forskellige arbejdsområder og problemfelter gennemgås. Bogens sidste del giver en række forslag til og eksempler på undervisningsforløb fra 3. til 8. klasse. De skal ikke ses som en kanon, men som forløb der er gennemprøvede i folkeskoleundervisningen, og de kan derfor være inspiration for især nye lærere i faget.

FRYDENLUND

DIDAKTISK OPSLAGSBOG

Peter Brodersen (red.)

Bogen stiller skarpt på 52 opslag om klassiske og moderne didaktiske begreber. Hvert opslag præsenterer et begrebs teoretiske baggrund, dets betydning i praksis og dets bidrag til professionel analyse, forberedelse eller evaluering af undervisning. Det er f.eks. 'Lærroller', 'Stilladsering' og 'Øvelse'. Opslagsbogen er tænkt som en værktøjskasse, og opslagene er redskaber til at kvalificere didaktiske begreber og handlemuligheder i praksis.

HANS REITZELS FORLAG

TIDSSKRIFTER

KOGNITION OG PÆDAGOGIK

Nr. 116, august 2020: Tema: Ny FGU og erhvervsuddannelse

TIDSSKRIFT FOR ARBEJDSLIV

Nr. 2, juni 2020: Tema: Når forskelle udfordrer i arbejdslivet – krænkende handlinger, mobning, seksuel chikane samt diskrimination

DANSK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT

Nr. 2, 2020: Tema: Små børns udvikling – voksnes ansvar

UP – UNGE PÆDAGOGER

Nr. 2, 2020: Tema: Innovation og entreprenørskab eller demokratisk dannelse og kritisk tænkning

KVAN

Nr. 116, marts 2020: Tema: Test og prøver

Inde i 9. B presser praksis sig hele tiden på. Læreren har ikke tid til at konsultere sin viden om, hvad der teoretisk set er det rigtige at gøre. Han er henvist til at handle her og nu. Men hos den reflekterende praktiker er der ikke modsætning mellem at vide og at handle. DPU-forskerne Oliver Kauffmann og Clemens Wieser giver deres bud på refleksionens rolle og rammer i praksis.



Dine handlinger viser, hvad du ved

AF CARSTEN HENRIKSEN

Videokameraet er med, når Clemens Wieser, lektor ved DPU, Aarhus Universitet, stempler ind i 9. klasse for at fange den reflekterende praktiker i aktion. Notesblok og diktafon er ikke nok til at fastholde, hvad der sker i klassen, når der hele tiden sker noget, og når det ikke kun er vigtigt, hvad elever og lærer siger, men også hvad de gør.

“Jeg undersøger, hvordan lærernes tavse viden og deres udtalte fortolkninger af de situationer, der trækker og skubber dem, får dem til at handle på bestemte måder i forskellige situationer. Ofte sker tingene jo

ekstremt hurtigt i klassen. Som lærer skal man hele tiden træffe beslutninger og fx vurdere, hvilke elevkommentarer man skal tage op, hvilke man ikke behøver reagere på, og hvornår det er nødvendigt at sige til den elev, der bliver ved med at forstyrre, at nu er det nok. Det er vurderinger og afgørelser, enhver lærer inkluderer i sin praksis,” siger Clemens Wieser.

Gennem feltstudier i danske folkeskoler forsøger han at komme på sporet af, hvad det egentlig er for en viden, lærere har. Clemens Wieser forsker i, hvordan lærere og pædagoger som reflekterende praktikere omsætter deres teoretiske viden til handling, og hvordan deres refleksion over praksis faktisk kommer til udtryk.

Arven fra Aristoteles

Hvad forholdet mellem teori og praksis er, og hvilke former for viden der findes, er spørgsmål, der er lige så gamle som den vestlige filosofi selv. Hos Aristoteles (384-322 f.v.t.) finder vi en tredeling af viden, der gennemsyrrer de forståelser, vi har af viden i dag, forklarer Oliver Kauffmann, lektor ved DPU, Aarhus Universitet.

Aristoteles skelner mellem episteme, phronesis og techne. Episteme er den teoretiske, videnskabelige viden, der kan formuleres eksplicit i påstande om, hvordan tingene i verden er, og som giver begrundelser for, at det netop er sådan, de er. At vide noget betyder dermed også at kunne forklare hvorfor, siger Aristoteles om denne vidensform.

“Den forestilling om viden har været dominerende inden for både filosofi og videnskab, men har også gjort sig gældende i praksis – og gør det hele tiden. Især gennem kravet om begrundelser. Også i praksis er det en udbredt forestilling, at man eksplicit kan og skal kunne begrunde sine antagelser om, hvordan ting bør gøres, selv om det ofte er noget, man netop ikke kan,” siger Oliver Kauffmann.

Techne som vidensform handler om at beherske en nærmest håndværksmæssig teknik til at kunne fremstille og bearbejde ting og foretage bestemte handlinger ved at følge metoder, manualer eller regler. Inden for pædagogikken lærer man sig dog ofte op ad andre forståelser af viden, fx takt, der er forbundet med Aristoteles’ begreb om phronesis.

“Phronesis er udtryk for en situationsbestemt dømmekraft. I pædagogisk sammenhæng kommer det fx til udtryk som en evne til i en undervisningssituation at gøre det rigtige uden nødvendigvis at kunne præcisere, hvori det består eller forklare, hvorfor det her og nu er rigtigt. Det udelukker naturligvis ikke, at læreren i en institutionaliseret sammenhæng kan læne sig op ad et didaktisk stillads. Men evnen til at kunne gøre det pædagogisk rigtige har i situationen sjældent rod i en eksplicit viden om, hvorfor det er rigtigt,” siger Oliver Kauffmann.

Viden er personlig

Tilbage i 9. klasse, som denne dag skulle lære økonomi. Clemens Wieser iagttog, hvordan læreren bad eleverne skrive deres ønsker for fremtiden ned på et stykke papir – lige fra hvad de gerne ville i vinterferien, til hvad de drømte om at opnå på længere sigt. Fra elevernes egne ønsker gik læreren over til at tale om økonomiske begreber.

“Ikke alle 15-årige interesserer sig umiddelbart for økonomi, og de har måske svært ved at forholde sig abstrakt til emnet. Det var et smart træk af læreren, at han for at få alle med ombord gjorde elevernes egne ønsker til undervisningens omdrejningspunkt og derfra bevægede sig ind i de generelle økonomiske begreber,” siger Clemens Wieser.

Selv om dette greb selvfølgelig kan planlægges didaktisk, og masser af lærere gør det samme, er det ifølge Clemens Wieser i sidste ende i kraft af sin tavse, personlige viden, at læreren får det til at lykkes. Begrebet om tavs, personlig viden henter Clemens Wieser hos Michael Polanyi (1891-1976). Sammen med Pierre Bourdieu (1930-2002) og Theodore Schatzki (1956 -) er han blandt hovednavnene i den såkaldte praksisteori, som Clemens Wiesers forskning baserer sig på.

»Lærere og pædagoger har altid to rum for deres praksis. I det ene er de sammen med børnene. Det andet træder de ind i, når timen er slut, eller når det er fyraften.«

Clemens Wieser

TRE FORMER FOR VIDEN

Aristoteles (384-322 f.v.t.) skelner mellem tre typer viden:

- Episteme**
Teoretisk, videnskabelig viden, der begrunder, hvorfor tingene er, som de er
- Techne**
Teknisk, håndværksmæssig viden, der gør en i stand at fremstille og bearbejde ting
- Phronesis**
Praktisk, handlingsorienteret viden, baseret på klogskab og dømmekraft

“Al tænkning har enten at gøre med handlinger, eller med noget som bliver tilvirket, eller noget som bliver betragtet” (Aristoteles)

Praksisteori er teori om, hvordan praksis faktisk fungerer, hvilke elementer den består af, hvad det er for en slags viden, praktikere har, og hvordan de gør brug af den. En af praksisteoriens grundantagelser er, at deres viden og de teorier, de arbejder ud fra, er personlige. I praksisperspektiv er en god teori en personlig teori, som orienterer lærens praksis, uden at det sker bevidst.

“Det er ikke en eksplicit teori, som man kan henvise til i fx en bog, og som man kan give læreren i hånden og sige: Her har du en god teori; gå nu ind i klassen og undervis ud fra den! Teorien lever derimod tavst indlejret i den enkelte lærer,” siger Clemens Wieser.

Personlig viden er et langt stykke ad vejen tavs viden, knyttet til den person, der har den. Den kan ikke formuleres som objektiv viden, i betydningen intersubjektiv viden, der gælder på tværs af personer.

“Personlig viden kan ‘ses’, når man fx iagtager, hvad en erfaren lærer gør med eleverne i klasseværelset. Men hvis jeg efter timen beder ham fortælle mig, hvad det var, han gjorde, er det ikke sikkert, han kan forklare det. Jeg kan få en fortælling om de erfaringer, der ligger til grund for hans handlinger, men sjældent få at vide, hvad den præcise mening med dem var,” siger han.

Tavs viden er fx på spil, når læreren betragter en gruppe elever i færd med at løse en opgave. På deres ansigtsudtryk og kropsholdning kan han aflæse, om de er ‘inde’ i opgaven eller ej, og om de faktisk arbejder med den.

“Tavs viden er svær at gøre eksplicit, men det er ekstremt vigtig viden! For det er i kraft af den, at læreren fx kan se, om eleverne har brug for hjælp til at forstå, hvad opgaven går ud på eller til at komme videre med arbejdet,” siger Clemens Wieser.

Bevidsthedens gåder

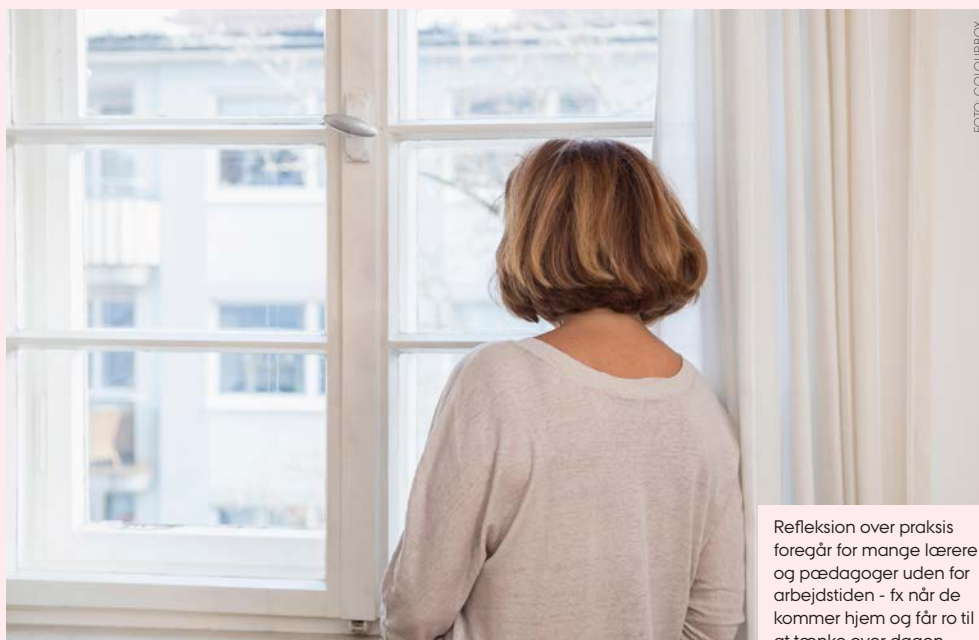
Oliver Kauffmann forsker i forskellene mellem tavs viden og bevidst, eksplicit viden og mellem bevidste og ubevidste lærings- og kognitionsprocesser, samt hvordan disse spiller sammen. Fra kognitionsforskningen og inden for neuropsykologi og -biologi ved vi, at der er en kontrast mellem det at have oplevelser, forstået som indtryk eller perceptioner, vi er bevidste om, og det at blive påvirket af vores omgivelser og reagere på dem, uden at vi er bevidste om det.

“Der er flere vanskeligheder forbundet med at forstå bevidsthedens funktion og rolle i forhold til vores muligheder for erkendelse og handling. Man kan sammenligne bevidstheden med vores synsfelt. Vi ser ikke alting i synsfeltet lige klart. Måske tror vi endda at se ting i det, som vi faktisk ikke ser eller kun skimter svagt, men som vi netop tror vi ser, fordi synet skaber en helhed for os. På samme måde opfatter vi ikke hullerne i vores bevidsthed, men den forleder os, ja narrer os, på en eller anden måde til at tro, at vi er bevidste om det hele. Men vi er netop ikke bevidste om det, vi ikke er bevidste om. Derfor kræver det, at man går en omvej for at nå frem til det, der virker uden om bevidstheden, ja måske endda for at forstå bevidstheden selv,” siger Oliver Kauffmann.

Ifølge Oliver Kauffmann kan det virke som en gåde, hvordan denne tilsyneladende udfyldning af vores bevidsthed i samspillet mellem bevidste oplevelser og indtryk, vi strengt taget ikke er bevidste om, kommer i stand. Men en række af de mekanismer, der spiller ind, kan udforskes både begrebsligt og

»I interaktionen med børnene lægger praksis et tryk på lærerne og pædagogerne, der kræver, at de agerer her og nu.«

Clemens Wieser.



Refleksion over praksis foregår for mange lærere og pædagoger uden for arbejdstiden - fx når de kommer hjem og får ro til at tænke over dagen.



EVIDENS UDEN AUTORITET

Siden de moderne naturvidenskabers fremkomst i 1600-tallet har vidensformen **episteme** været dominerende. Den teoretiske, videnskabelige viden opfattes af mange som den eneste 'rigtige' viden med sine begrundede påstande om, hvordan verden er. Påstande, der kan underbygges eller afkræftes gennem empiriske undersøgelser og observationer.

Opfattelsen af viden som episteme ligger bag begrebet **evidens**, sådan som begrebet især bruges i dag. I den evidensbaserede tilgang til pædagogisk praksis antages, at det er muligt at udlede eksplicitte og objektive videnskabelige teorier om fx hvilke pædagogiske og didaktiske metoder og tilgange, der har størst effekt i forhold til læring og trivsel. Teoriene kan repræsenteres i sproget gennem kategorier, begreber og modeller, som professionsudøvere kan anvende i praksis.

Selvom denne vidensform er udbredt inden for uddannelsespolitik og blandt mange forskere, er den sjældent lige så udbredt blandt professionsudøverne i praksis. Den britiske uddannelsesforsker Tim Cain spurgte i et studie fra 2016 lærere, hvordan de bruger evidensbaseret viden i deres arbejde. Konklusionen var, at denne vidensform kun har begrænset autoritet hos lærerne - og kun når den evidensbaserede viden ikke er i konflikt med deres egne erfaringer. Lærere er altså mere tilbøjelige til at følge deres erfaringer, end hvad der er evidens for.

Kilde: Clemens Wieser

empirisk. Også til gavn for pædagogikken, mener han.

“Man kan sige, at læring fra et didaktisk perspektiv er usynlig. Når vi befinder os i et klasseværelse, udsættes vi for alle mulige påvirkninger, som vi ikke har kontrol over eller er bevidste om. Og selvom vi fx kan opregne alle de farver, lyde og andre stimuli, vi udsættes for, har vi jo på ingen måde dermed indsigt i, hvor meget af det der påvirker os uden om bevidstheden – eller hvordan. Men at det er vigtigt, er der ikke tvivl om. Der er jo en grund til, at vi lægger en grøn dug på eksamensbordet og ikke en rød. Vi ved, at sådanne ting betyder noget, men hvordan det egentlig skal udfoldes i de konkrete læringsrum, og hvordan det spiller ind, når vi kommer med vores didaktiske modeller, ved vi endnu ikke så forfærdelig meget om. I det lys kunne en tættere kobling mellem pædagogisk forskning og eksperimentel udforskning af bevidstheden være frugtbar,” siger han.

Refleksion efter fyraften

På samme måde som bevidstheden er svært at få greb om, påpeger Clemens Wieser, at refleksion over praksis er en vanskelig øvelse for praktikere – netop fordi de er praktikere. Når læreren arbejder i klassen eller pædagogen med børnene, kan de ikke holde pause fra deres handlinger for at spørge deres teoretiske viden til råds. De kan ikke stoppe op og give sig til at reflektere og forholde sig kritisk undersøgende til situationen, for situationen er altid ved at udvikle sig, eller der er opstået en ny situation.

“Tavs viden udfolder sig i og gennem handlingen. I interaktionen med børnene lægger praksis et tryk på lærerne og pædagogerne,

der kræver, at de agerer her og nu. De kan ikke læne sig tilbage og overveje, hvad det egentlig betyder, det en elev siger lige nu, og hvordan det ville være bedst at reagere på det,” siger Clemens Wieser.

Mens det ikke er muligt at forholde sig kritisk vurderende til praksis, mens man står midt i den, ser det anderledes ud, når arbejdsdagen er slut.

“Lærere og pædagoger har altid to rum for deres praksis. I det ene er de sammen med børnene. Det andet træder de ind i, når timen er slut, eller når det er fyraften. Det er her, de, mens de måske sidder hjemme i sofaen, tænker over, hvordan dagen gik, hvad der gik godt, og hvad de skal gøre anderledes næste gang,” siger Clemens Wieser.

Disse to rum kalder han for hhv. ‘rummet for involveret praksis’ og ‘rummet for reflekterende praksis’. De to rum arbejder tæt sammen. I rummet for reflekterende praksis problematiserer praktikeren sine handlinger og begynder at reflektere over dem. Det sker på ‘en baggrund af fejltagelser’ – en figur, Clemens Wieser henter fra Michel Foucaults (1926-84) forelæsninger om selvomsorg og om, hvordan den professionelle drager omsorg for egen praksis.

“Læreren går som regel ind i klasserummet med en række intentioner om, hvad der skal ske, og hvad man skal opnå. Men undervisning er social interaktion, og man kan aldrig helt vide, hvor interaktionen fører hen. Når læreren siger noget, fortolker eleverne budskabet, og når eleverne responderer på det, læreren siger, er det omvendt op til læreren at fortolke denne respons,” siger Clemens Wieser.

Fænomenet kaldes dobbeltkontingens og er et vilkår for al social interaktion. At noget er

kontingent betyder, at det afhænger af noget andet. Hvad der kommer ud af lærerens intention, afhænger for det første af, hvordan eleverne fortolker og reagerer på den, og for det andet af, hvordan læreren fortolker og reagerer på elevernes reaktion.

“Dette fortolkningsspil foregår i alle klasser, og det stopper ikke, så længe man er i klasseværelset. Der vil sikkert ske nogle ting, læreren ikke havde regnet med ville ske, uanset hvor godt forberedt han var, og så må han reagere prompte for at balancere det, der sker i situationen, med det, han havde planlagt, skulle ske,” siger han.

Problematismen af praksis sker, når læreren oplever, at forskellen mellem intention og det, der faktisk sker, bliver for stor.

“Læreren kan så vælge at reflektere over, hvordan han på baggrund af sine erfaringer og sin teoretiske viden kan bygge bro mellem sine intentioner og kommende mulige reaktioner på dem i klassen. Det sker altså på en baggrund af fejltagelser, hvor læreren har erkendt, at hans personlige sandhed om, hvad det vil sige at undervise eller arbejde pædagogisk, er kommet til kort over for hans konkrete erfaringer,” siger Clemens Wieser.

Gennem refleksion åbner læreren sig for en ny sandhed om, hvad der bør gøres i en given pædagogisk situation. Læreren stævner ud fra sit ‘ontologiske hjemland’, som Clemens Wieser med endnu en Foucault-henvisning kalder det – dvs. den trygge havn, hvor læreren hidtil har følt sig hjemme med sin personlige sandhed.

“I dette reflekterende øjeblik står læreren som et skib ud fra sin havn og sejler omkring på åbent hav for at finde en ny sandhed. Refleksionen sker ikke kun i forbindelse med, at læreren læser en teoribog, tager på kursus eller diskuterer med sine kolleger. Den kan finde sted i mange situationer, også efter fyraften over en øl sammen med en god ven. Når han finder et match mellem en mulig ny sandhed og den problematiske situation, der affødte refleksionen, tager han sandheden til sig og skaber et nyt ontologisk hjemland, som bliver fundamentet for hans tavse, personlige viden, når han næste gang går ind og møder klassen,” siger Clemens Wieser og kalder denne fortløbende bevægelse for den reflekterende praktikers funktionelle cirkel.

Men selvom den reflekterende praktikers viden er tavs, og hans teorier personlige, opstår de ikke ud af ingenting.

“Den reflekterende praktiker bygger sin personlige teori og viden ud fra ekspliciteret pædagogisk og videnskabelig teori og viden, især gennem sin uddannelse. Men det er

»I min optik er og bør refleksion være forbundet med dannelse.«

Oliver Kauffmann

vigtigt at understrege, at personlig teori og tavs viden nok så meget bygger på personlige erfaringer med praksis og den indre dialog mellem disse erfaringer og de prøver, de hele tiden bliver sat på i praksis,” siger han.

Refleksion som dannelse

Hos Donald A. Schön (1930-1997) reflekterer praktikerne både over sine handlinger på afstand af dem, men også imens han udøver dem. Schön bruger i den forbindelse begrebet ‘refleksion-i-handling’.

“Det kan lyde banalt, at professionsudøvere gennem refleksion over det, de gør, skal blive i stand til at gøre det bedre. Men det er ikke så banalt, når man tænker på, hvad Schön var oppe imod, da han skrev sine bøger om den reflekterende praktiker i 1980’erne. De kan ses som en institutionskritik af det, han kalder teknisk rationalitet – en tendens til at formalisere og teknificere uddannelsessystemet og basere professionsudøvelse på regler snarere end refleksion,” siger Oliver Kauffmann.

Han mener, at praktikerens refleksion ikke skal begrænse sig til at være refleksion over en bestemt professionspraksis indefra. Den bør også pege ud over den.

“I min optik er og bør refleksion være forbundet med dannelse. I sin klassiske udgave hos Wilhelm von Humboldt i starten af 1800-tallet er dannelse et spørgsmål om personlig udvikling. Refleksionen kommer her ind som en evne til at se hen over det, Humboldt kaldte fakultære skel – dvs. tendensen til at lade fag, videnskaber og professioner udgøre deres egne lukkede systemer – og have blikket for problemstillinger, der går på tværs af dem, og som de er fælles om,” siger Oliver Kauffmann.

Han peger på, at fag som videnskabsteori og filosofikum har været og er udtryk for tilhørsforhold til den slags refleksion. En refleksion, der dog også kan tage overhånd med akademiseringen af kunstneriske såvel som professionsuddannelser.

“Vi kender alle karikaturen med sygeplejersker, der ved mere om Løgstrup end om, hvordan man lægger forbindinger. Selvom Schön slår et slag for refleksionen, har han

også blik for, at der findes en række færdigheder, som ikke er specielt reflekterede, men som man er nødt til at lære for at kunne agere i en bestemt profession. Men selvom tiden er løbet fra det humboldtske universitet, hvor den almene dannelse udgjorde fundamentet for de fagspecifikke uddannelser, ville det være ønskværdigt, hvis man også i dag forsøgte at nedbryde de skel mellem fag og professioner, der fortsat findes. Det kan netop ske gennem en refleksion, der rækker ud over egen praksis. En refleksion, der ved, at den faglige nysgerrighed, vi alle er drevet af, kan udformes forskelligt, og at andre perspektiver end vores eget kan være frugtbare,” siger Oliver Kauffmann.

I forlængelse af Schöns kritik af et stift uddannelsessystem mener han, at en vigtig opgave for læreren som reflekterende praktiker må være at tilsætte undervisningen et element af uforudsigelighed.

“Uforudsigelighed opstår, når læreren understøtter elevernes nysgerrighed, og undervisningen derfor kan tage en drejning, der ikke nødvendigvis var planlagt. Elevernes og lærerens eller børnene og pædagogens fælles grundlæggende nysgerrighed må være den bærende motivationskraft i enhver pædagogisk sammenhæng. Trods de ret stramme bånd for, hvordan fx læringsmål skal udmøntes didaktisk i skolen, findes der heldigvis lærere, der uden at der findes metoder for det, alligevel har både kløgt og mod til at understøtte nysgerrigheden. Og som har en tavs indsigt i, hvordan man kan gribe situationen og pludselig gøre tingene på måder, der ikke stod noget om i ugeplanen eller på skemaet. Det er, hvad jeg vil kalde klog uforudsigelighed som pædagogisk ideal for den reflekterende praktiker,” siger Oliver Kauffmann. ■



OLIVER KAUFFMANN er lektor ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker bl.a. i forbindelsen mellem tavse og eksplicite lærings- og vidensformer og bevidsthedens betydning for læring. Han underviser på DPU's kandidatuddannelse i Pædagogisk filosofi.



CLEMENS WIESER er lektor ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker bl.a. i professionelles viden og kompetencer og pædagogisk praksis i grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. Han underviser på DPU's kandidatuddannelse i Generel pædagogik.

Legen er den vigtigste aktivitet i dagtilbud, og den skal tilbage og stå centralt i pædagoguddannelserne, lyder det fra to forskere fra DPU. For leg opstår ikke af sig selv blandt børn; den skal inspireres og understøttes af omgivelserne. Det kræver pædagoger, som kan være både reflekterende, handlende og legende i deres praksis.

PÆDAGOGER SKAL VÆRE LEGENDE PRAKTIKERE

Så langt tilbage som i 1826 formulerede Friedrich Fröbel, at legen var menneskets mest udtryksfulde måde at være menneske på, og ser man på børn i alderen tre til fem år, så leger de op mod halvdelen af deres vågne tid, hvis de får mulighed for det.

Igennem en længere årrække efter årtusindskiftet var der et stærkt politisk fokus på børns læring og forberedelse til skolelivet, når det handlede om udviklingen af dagtilbud i Danmark. Der udviklede sig et instrumentelt syn på leg som noget, der mest skulle tjene som en løftestang for en optimeret indlæring af 'det vigtige' i form af tal, bogstaver og sprog. Men vindene har skiftet i de senere år, og med den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 dukkede den børneinitierede leg op igen som et grundlæggende omdrejningspunkt i formålsparagraffen. Og det var der god grund til, hvis man spørger Ditte Winther-Lindqvist, der leder forskningsprogrammet *Småbørnsliv i dagtilbud* ved DPU, Aarhus Universitet.

"Evnen til at kunne indgå i et fællesskab udvikles igennem børns leg. Det samme gør kreativiteten, empatien og evnen til at sætte sig i den andens sted. Legen er den vigtigste aktivitet i dagtilbuddene, og den bidrager til barnets alsidige udvikling på alle måder. Det gælder ikke kun for det individuelle barn, men også for gruppen," siger Ditte Winther-Lindqvist og understreger samtidig, at det er en væsentlig pointe, at legen ikke bare kommer af sig selv.

"Børn er ikke dybt kreative og fantasifulde fra starten. Det bliver de af at lege, men leg er ikke bare noget, der opstår. Der skal være plads til leg. Omgivelserne skal stimulere fantasi og lyst til leg, og de voksne omkring børnene skal understøtte børnenes leg og også turde gå foran i den," understreger hun.

Leg er nemlig ikke ukompliceret, og udviklingen af legekultur og gode legemiljøer i dagtilbuddene stiller ganske store krav til det pædagogiske personale omkring børnene. Pædagogerne skal på samme tid være legende og reflekterende i deres praksis. Det er på ingen måde nemt, og udviklingen i pædagoguddannelserne igennem de sidste par årtier gør, ifølge Ditte Winther-Lindqvist, at de nyuddannede i udgangspunktet står ringere rustet end tidligere til at løfte den udfordring.

Kunst inspirerer til leg

LegeKunst er et af de store udviklingsprojekter, som lige nu ser på børns leg og pæda-

gogers rolle i udviklingen af legekulturer og en legende praksis i dagtilbud. Projektet tager udgangspunkt i, hvad kunst, kultur og æstetiske læreprocesser i hverdagen betyder for børns leg og dannelse samt for de voksne omkring dem. I tilknytning til LegeKunst er der iværksat en omfattende følgeforskning med deltagelse af forskere fra DPU og fra professionshøjskolerne.

"Det har længe været en praksis, at man tog børnene med på kunstmuseer, eller at man fik en kunstner eller en musiker til at komme i børnehaven. Men idéen i vores projekt er at finde ud af, hvad det er, der sker, når børn møder kunst og kultur, hvordan det kan danne børnene og inspirere deres leg i dagtilbuddet," siger lektor Lars Geer Hammershøj fra DPU, Aarhus Universitet. Han er en af de forskere, som undersøger, hvad der sker, når

»Det kræver nok lidt en omkalfatring at tænke på legen som en meget vigtig kompetence hos pædagogerne.»

Ditte Winther-Lindqvist

LegeKunst møder børn og pædagoger ude i daginstitutionerne.

"LegeKunst er ikke et læringsprojekt, og vi har ikke nogle klare læringsmål, som skal indfries. Det er afgørende, at legen bliver et mål sig selv. Det handler om at videreføre den åbenhed, der ligger i kunst og kultur. En åbenhed overfor hvad man skal, hvad der kan ske, og hvad man kan finde på," siger Lars Geer Hammershøj.

Indsætterne i LegeKunst iværksættes ved, at kulturinstitutioner og kunstnere samarbejder med de deltagende dagtilbud. Hovedparten af bevillingen til projektet går til, at kunstnerne kan komme ud i længere forløb i dagtilbuddene, og til at pædagogerne kan have tid til at deltage. I de projekter, som Lars Geer Hammershøj har undersøgt, har den involverede kulturinstitution været Musikmuseet. Derudover har han blandt andet fulgt en kunstnerisk legeagent i en daginstitution i Nordsjælland.

"Det væsentlige er, at dét, som kunsten og kulturen kan, skal blive i børnehaven eller

vuggestuen. Det skal ikke være enkeltstående oplevelser, hvor man bagefter blot går tilbage til at arbejde på den samme måde som altid," siger Lars Geer Hammershøj og forklarer, at forskerne bruger aktionslæring som metode, hvor pædagoger, ledere, kunstnere, LegeKunst-vejledere og forskere skal gå sammen om at udvikle projektet med et fokus på at forankre det ved at ændre praksis i hverdagen.

"Kunstneren har eksempelvis et forløb over nogle gange i dagtilbuddet. Undervejs har man løbende refleksionsmøder, hvor man finder ud af, hvad der skete, hvad der virkede, og hvad der ikke fungerede. Nogle gange er børnene også med. I starten er det kunstneren, som er på, men ca. halvvejs bytter man roller. Herefter er det så pædagogerne, som overtager og står i spidsen for aktiviteterne inspireret af det, som kunstneren eller kulturformidleren er kommet med," siger Lars Geer Hammershøj.

Gå med i den spontane leg

I et samskabelsesprojekt som LegeKunst trækker de forskellige deltagere på det, de hver især har og kan. Pædagogerne har deres faglighed, og det er dem, der kender børnene. De har så set, hvad kunstneren har lavet med børnene, det lader de sig inspirere af, men de gør det på deres egen måde på baggrund af løbende fælles refleksioner i deres pædagogiske praksisfællesskab.

"I Nordsjælland, hvor jeg fulgte et forløb, reflekterede pædagogerne over den måde, som kunstneren havde arbejdet med musik på. Musikken fungerede som dramaturgi. Først var det rigtigt højt og med et højt tempo, så blev det mere almindeligt og til sidst helt stille. Det kunne de rigtig godt lide, men deres greb var i stedet at flytte forløbet udenfor. Så styrtede vi ellers rundt på legepladsen til musik, for man er meget mere fysisk, når man er ude. I de løbende refleksionsmøder pegede pædagogerne også på deres erfaringer med at lave nogle mere vilde, men ufarlige ting med børnene," siger Lars Geer Hammershøj.

Samtidig peger han på betydningen af spontanitet – at legen også opstår, hvor man ikke har planlagt eller forventet den. En af de pædagoger, som deltager i projektet, fortalte eksempelvis om en lille dagligdags oplevelse, som hun havde tænkt over. De skulle ind til frokost, og så var der nogle af børnene, som satte sig på numsen og skubbede sig baglæns ind.

"Normalt ville hun have sagt 'ej stop nu det pjat, vi skal ind og spise'. Men her reflekterede hun nu over, at det her jo faktisk var meget

»Vi har ikke brug for flere diagnostikere. Vi har derimod brug for dygtige pædagoger, der kan handle, og som kan få ting til at ske omkring børnene på en god måde.«

Ditte Winther-Lindqvist



LEGEKUNST

Dagtilbud i 20 kommuner deltager i LegeKunst, som løber fra 2019-2023 og er finansieret med 70 millioner, heraf 25 millioner fra Nordea Fonden. LegeKunst fokuserer på følgende kernebegreber: Leg, dannelse, kunst, kultur, samskabelse og æstetiske processer. Forskning er en vigtig del, og der er i alt syv følgeforskningsprojekter på fem UC'er og DPU, Aarhus Universitet, som er koordineret af Lars Geer Hammershøj, lege- og dannelsesforsker ved DPU, Aarhus Universitet. Forskerne deltager i forløbene sammen med pædagoger, pædagogstuderende, kunstnere og børn, og sammen skaber de viden om, hvordan mødet med kunst og kultur fremmer børns leg og dannelse.

sjovt, og så satte hun sig på numsen og gjorde det samme som børnene. Det er jo et godt eksempel på at få øje på legen og gå ind i den med børnene på de tidspunkter, den pludselig opstår,” siger Lars Geer Hammershøj.

De samme overvejelser måtte forskerne også igennem. De skulle deltage i legen på lige fod med alle andre, og det viste sig også hurtigt, at de måtte skifte uniform. De fulgte en legekunstner, der havde en decideret legeuniform på i form af farverigt tøj med masser af pailletter, og her nyttede det simpelthen ikke noget at ligne forskere, når man skulle følge børns leg. De to forskere fandt derfor også røde pailletjakker frem, for på den måde signalerede de over for børnene, at nu legede de også.

I LegeKunst optræder pædagogen som en legende praktiker, der med legekunstner Yasmin Elvira Steenholdts formulering både tør gå forrest og åbne for leg såvel som følge med ind i den spontane børneleg. Men pædagogen er samtidig en reflekterende praktiker, der løbende træder et skridt tilbage for sammen med kollegerne at bearbejde, hvad der skete mellem børnene, og hvordan man kunne arbejde videre med det i den pædagogiske praksis.

“En af måderne er selvfølgelig at være reflekterende, men en anden måde er i høj grad også at være legende. For at være legende skal man være åben for, hvad der sker. Og det er der mange pædagoger, som synes at have svært ved i dag,” siger Lars Geer Hammershøj.

Ikke brug for diagnostikere

Der er LegeKunst-koordinatorer på pædagoguddannelserne ved fem af professionshøjskolerne, og ambitionen er, at projektets forskning og erfaringer senere skal implementeres i pædagoguddannelsen.

Spørger man Ditte Winther-Lindqvist, så peger hun også på, at der i høj grad er behov for pædagoger, der kan være både legende og reflekterende praktiker i dagtilbuddene, men de seneste ti års ændringer af pædagoguddannelsen betyder, at det er en rolle, som nye pædagoger er dårligt forberedt på.

“Det, der generelt er sket, efter at pædagoguddannelsen er blevet en bacheloruddannelse, er, at den fagidentitet, som pædagoger havde tidligere, hvor der var fokus på viden i handling – altså at man ikke kun forstår, hvad der er på spil, men også er i stand til at handle på det – er blevet nedprioriteret til fordel for en større boglig refleksivitet, hvor de studerende nu i stedet skal læse Luhmann og Foucault,” siger Ditte Winther-Lindqvist og fortsætter:

“Resultatet er, at den nyuddannede pædagog i højere grad er blevet forberedt på en rolle som en slags iagttagende diagnostiker frem for en handlende refleksiv praktiker, der ved, hvad han eller hun skal gøre med det, der observeres.”

Hun understreger, at det ikke er et spørgsmål om, at nye pædagoger skal være mindre reflekterende eller ikke skal lære at se mønstre og tænke over deres egen praksis, men om, at den form for teoretisering, som er kommet ind i uddannelserne, måske skygger for at få blik for, hvad det i virkeligheden er, der foregår blandt børnene, og på den måde hæmmer udviklingen af et refleksivt pædagogisk praksisfællesskab.

“Vi har ikke brug for flere diagnostikere. Vi har derimod brug for dygtige pædagoger, der kan handle, og som kan få ting til at ske omkring børnene på en god måde. Her er legen en glimrende arena for at få øje på, hvem børnene er som mennesker, hvad det er for ting, de bøvler med, hvad det er for ting, de er dygtige til, og hvad det er for ting, de synes er sjove. For pædagogen handler det om at reflektere over, hvad det er, som sker og handle på den baggrund ved at benytte sig af det vindue ind i barnets verden,” siger Ditte Winther-Lindqvist.

Via legen kan pædagogen hjælpe børnene til at udvikle kulturelle redskaber og erfaringer, der hjælper dem til at indgå i fællesskaber. For, som hun siger: Når man er god til at lege, er man også god til alt muligt andet socialt.

Arbejdsdelingen i dagtilbud

Ditte Winther-Lindqvist peger på, at der tit kan være en slags arbejdsdeling i institutionerne, hvor det er den unge mandlige medhjælper, der leger med børnene, mens det er de garvede og fastansatte, der så tager sig af alle de andre opgaver med dokumentation og forældresamarbejde.

“Alle skal ikke være lige gode til alt, men der skal være en anerkendt plads til den legende pædagog i dagtilbuddet. Det kræver nok lidt en omkalfatring at tænke på legen som en meget vigtig kompetence hos pædagogerne. Og så skal man selvfølgelig fastholde, at den høje faglighed er noget, alle pædagoger har, også når det kommer til leg. Det dur ikke, at det kun er nogle enkelte pædagoger, der leger med børnene. Legen er noget, som fælles refleksioner i det pædagogiske praksisfællesskab gerne skulle understøtte,” siger Ditte Winther-Lindqvist.

Men det er også en udfordring, mener hun, for pædagogerne skal kunne lægge meget

af det fra sig, som vi forbinder med at være voksne.

“Det er alt det her med at være ansvarsfuld, hele tiden at have ansvaret for tiden og formålstyranniet, hvor enhver aktivitet skal begrundes i noget andet. Vi kan se i forskningen, at i de sekvenser, hvor det lykkes pædagogerne at lege godt med børnene, det er der, hvor de ikke har 3000 andre gøremål eller en masse dokumentation, som de skal varetage samtidig,” siger Ditte Winther-Lindqvist.

Lars Geer Hammershøj peger på, at der også er barrierer, der skal arbejdes med, for at de voksne kan gå ind i en rolle som legende praktikere

“Når børn leger, så er de jo meget kropslige. De bevæger sig. De opfører en bestemt rolle, eller de handler i det her fantasiunivers, som de har skabt. Så man skal bruge sin krop, man skal faktisk gå ind i det her, som kroppen har skabt, og det kan godt være svært for voksne, for der skal man jo både være parat til at være lidt fjollet og måske se lidt mærkelig ud. Og jeg tror også, at vi har et andet blik på kroppen i dag, end vi havde tidligere. Vi ser os selv meget udefra. Så der synes at være et problem her. Derfor mener jeg, at pædagogprofessionen skal have fokus på at udvikle modet til at være åben og gå ind i legen og modet til faktisk også at bruge sin krop. Det kræver selvsagt også en løbende refleksion over, hvad det er for barrierer, der hæmmer en selv, når det handler om leg i det pædagogiske arbejde,” siger Lars Geer Hammershøj.

Vigtigt at pjatte

Det må godt være sjovt at være pædagog, og det må godt være sjovt at uddanne sig til pædagog. Det skal det faktisk helst, lyder det fra både Ditte Winther-Lindqvist og Lars Geer Hammershøj.

“En af de interessante refleksioner, som pædagogerne fra projektet LegeKunst fremhævede, var betydningen af, at de kunne pjatte mere med børnene. Det var ikke sådan, at børnene så ikke lyttede til dem, eller at de mistede autoritet. Tværtimod oplevede de faktisk, at børnene havde større respekt for dem, når de så sagde noget, der var alvorligt. De gik samtidig mere aktivt ind i legen og satte færre begrænsninger i forhold til deres egen rolle, end de måske normalt ville have gjort,” siger Lars Geer Hammershøj.

Og her er betydningen af humor ret overset, mener han.

“Alle ved, at når børn leger godt, så har de det sjovt. Jo bedre en leg, jo mere griner de. Humor er også en måde at åbne sig på. Altså det at være en ‘pjattende pædagog’, det

»For at være legende skal man være åben for, hvad der sker. Og det er der mange pædagoger, som synes at have svært ved i dag.«

Lars Geer Hammershøj

er formodentlig ret vigtigt at kunne, for der signalerer man til børnene, at vi kan godt se ud på andre måder, end vi plejer i hverdagen. At der er alt muligt, som kan lade sig gøre. Det er ikke så vigtigt at være sjov, det er mere at kunne forholde sig til tingene på en måde, hvor man prøver at ‘pjatte’, for så kan der opstå noget nyt, som ikke var sket ellers. Kreativitet er jo også at kunne se på det velkendte på nye måder, og ved at reflektere over det kan man så udvikle den pædagogiske praksis i hverdagen.”

Fem lege på rygraden

Ditte Winther-Lindqvist peger på væsentligheden af at få legen og den legende tilgang tilbage på pædagoguddannelserne.

“Man har haft en tendens til at tænke, at det med legen ordner børnene selv, og så henvist til børnenes legekultur. Der er man så i virkeligheden kommet til at svinge nogle børn. For vi kan se, at der er nogle børn, som lejlighedsvis eller permanent falder uden for de her kreative spiraler af legefællesskaber,” siger Ditte Winther-Lindqvist og fortsætter: “De børn har brug for hjælp til at komme ind i legen, og det gør man altså kun ved at træne dem i det og hjælpe dem med det, vise dem, hvad der virker og hvordan. Der har vi nogle gode erfaringer med metoder, hvor man mere systematisk leger med børnene ud fra nogle bestemte repertoarer, som de så får til deres rådighed. Og det er jo typisk børn, som der ikke bliver talt så meget med i hjemmet, som ikke kommer så mange steder hen, og som har forældre, der ikke er så opmærksomme på at stimulere deres børn. Så man får en slagside i dagtilbuddet, hvis man ikke gør noget for at stimulere de børn.”

Det er ifølge Ditte Winther-Lindqvist nogle af de ting, man bør arbejde med på pædagoguddannelsen.

“Når man undersøger de barrierer, der forhindrer mange voksne i at gå med i legen, så er der to forklaringer. Den ene er en forlegenhed, og den forlegenhed bliver

forstærket, hvis der er andre voksne til stede. Det kan man overkomme, hvis man løbende reflekterer over det og arbejder med det i løbet af sin uddannelse og i sit pædagogiske praksisfællesskab efterfølgende. Den anden barriere er, at man ikke ved, hvad man skal lege,” siger Ditte Winther-Lindqvist og peger på, at her kan de gamle børnelege være et middel. Og dem er de kommende pædagoger nødt til at lære på deres uddannelse

“De klassiske børnelege som tre mand frem for en enke og lignende er nærmest uddøde i vores kultur. Den overførsel, der tidligere fandt sted fra store børn til små børn nede i gården, sker ikke længere, fordi grupper af store børn og små børn ikke er så meget sammen i fritiden. Men de gamle gruppelege og regellege kunne inkludere børn på tværs og sikre dem en rolle i et legefællesskab,” siger Ditte Winther-Lindqvist.

Hun mener, at alle nye pædagoger skal kunne mindst fem grundlege på rygraden.

“Der er jo nogle legeskabeloner, som man altid kan variere og eksempelvis skifte trolde ud med robotter, hvis det er det, der optager børnegruppen. Men man skal have en basis i, hvordan man kan samle en hel børnegruppe engageret omkring et fællesskab, og her er leg det allerbedste. Det skal pædagogerne selvfølgelig være gode til, men det er ikke alle pædagoger, der er trænet i det. Det, håber jeg, ændrer sig fremadrettet. Der skal mere fokus på leg og pædagogens deltagelse i leg, så erfaringerne med forskellige positioner i legen kan bidrage til et kompetenceløft.” ■



Lyt til denne artikel: dpu.au.dk/podcast

Læs mere:

Lars Geer Hammershøj: Dannelse i uddannelsessystemet. Hans Reitzels Forlag, 2017.

Lars Geer Hammershøj: Kreativitet – et spørgsmål om dannelse. Hans Reitzels Forlag, 2012.

Ditte Winther-Lindqvist: Leg. Dansk Psykologisk Forlag, 2020



DITTE WINTER-LINDQVIST er lektor i udviklingspsykologi på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker bl.a. i børns leg, overgange og kvalitet i dagtilbud og underviser på Kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi.



LARS GEER HAMMERSHØJ er lektor i Pædagogisk sociologi på DPU, Aarhus Universitet, og forskningskoordinator på projektet LegeKunst. Han forsker i leg, dannelse og kreativitet og har skrevet flere bøger om disse emner. Han underviser på bachelor- og kandidatuddannelserne i uddannelsesvidenskab.

Hvad sker der, når en pædagogisk filosof fra DPU rejser til Australien med kufferten fuld af kritiske spørgsmål for at gå ophavsmanden til Synlig læring på klingen? Han kommer på sporet af en anden John Hattie, der ikke kun kan tale om læringseffekter, men også om lighed, retfærdighed og sågar dannelse som meningen med uddannelse.

HVAD ER EGENTLIG MENINGEN, HATTIE?

TRIGGER WARNING

Denne artikel handler om den samtalebog, DPU-lektor Steen Nepper Larsen har udgivet sammen med uddannelsesstatistikeren John Hattie. Artiklen bygger dog alene på interview med Steen Nepper Larsen. Det er derfor hans filosofiske og sociologiske kritik af Hatties forskning, der er artiklens omdrejningspunkt. Men den gennemgående pointe skriver de begge under på: Kritik må funderes i det åbne møde med den, man er uenig med.

Få har domineret dansk og international uddannelsespolitik de seneste 10 år som John Hattie. Hans begreb Synlig læring bragede gennem lydturen, og lærere og skoleledere i hobetal kom på kursus og tog til konference om det magiske fænomen, der blev koblet sammen med læringsmål og skulle hjælpe skolereformen gennem fødselsveerne. Også selvom John Hattie advarede den daværende undervisningsminister mod skolereformen, især mod det udvidede timetal, og faktisk aldrig har gået ind for bindende læringsmål, fortæller Steen Nepper Larsen, lektor ved DPU, Aarhus Universitet.

Han har løbende anmeldt John Hatties bøger, og det er næppe nogen hemmelighed, at hans kritik af Hattie har været krads. Hattie fik ry for at være ham, der med sine ranglister over, hvilke faktorer i skolen der giver de største læringseffekter, legitimerede et evidensbaseret og læringsmålstyret uddannelsessystem. Men under arbejdet med at anmelde *10 Mindframes for Visible Learning* fra 2017, fik Steen Nepper Larsen den tanke, at der måske fandtes en anden Hattie.

“Det viste sig, at Hattie nu også stillede filosofiske spørgsmål: Det handler ikke kun om, hvordan vi uddanner, men nok så meget om hvorfor. Det er ikke nok at måle læringseffekter. Ifølge Hattie må vi også have en diskussion om meningen med det hele,” fortæller Steen Nepper Larsen.

Steen Nepper Larsen kontaktede derfor John Hattie og foreslog ham, at de skrev en bog sammen. Det er en god idé, svarede Hattie, og i foråret 2018 tog Steen Nepper Larsen ham på ordet og rejste til Australien.

Filosofisk linse

Over 14 dage mødtes de jævnligt på universitetet i Melbourne, hvor John Hattie residerer på femte sal. Her diskuterede de en række grundspørgsmål i relation til uddannelse ‘set gennem to linser’, som forlaget Routledge skriver om bogen *Synlig læring og pædagogisk filosofi* på sin hjemmeside.

Ifølge Steen Nepper Larsen markerer pædagogisk filosofi en tøven, før man falder for et videnskabeligt eller teoretisk paradigme.

“Desuden er det et grundstudie af, hvordan der historisk har været tænkt og praktiseret pædagogik, og hvordan pædagogiske begreber ændrer betydning over tid. Fx hvordan kreativitet flytter sig fra at være en evne forbeholdt Gud, der skabte verden

»Mit Hattie-projekt var altså en slags test af det, jeg selv går ind for: kan man føre en frugtbar samtale med nogen, man er fundamentalt uenig med?«

Steen Nepper Larsen

ud af ingenting, til at være en moderne kompetence, alle tilsyneladende er tvunget til at lære, så vi kan klare os i konkurrencen. Eller hvordan læring flytter sig fra at være et dynamisk modstandsbegreb mod Den sorte skole og indlæring af fast pensum til at være et styringsbegreb med bindende læringsmål. Pædagogisk filosofi er altså at arbejde med forskydninger i ords betydninger og den magt de har,” forklarer han.

Endelig består pædagogisk filosofi ifølge Steen Nepper Larsen i at tænke fundamentalt over, hvad der er på spil, når mennesker udsættes for uddannelse – eller for pædagogik i videste forstand. Det handler for det første om relationen mellem underviser, elev og undervisningens indhold.

“I den relation er det ikke mig eller dig, dvs. underviser og elev, der er det interessante, men sagen, som vi to skal udforske sammen – hvad enten det er plankton eller Platons idélære. Relationen mellem dig og mig afpsykologiseres til fordel for genstanden, som i den fælles undersøgelse skal gøre os begge klogere. Den trekant findes ikke hos Hattie, der undersøger læringseffekten af bestemte faktorer. Og eftersom læreren i Hatties system er den vigtigste enkeltfaktor, handler læring primært om relationen mellem lærer og elev. Det vigtige er, hvad læreren gør ved eleven, og hvordan han gennem refleksion og sit blik for den enkelte elev kan skabe de største læringseffekter. Men ved principielt at erklære stoffet, dvs. undervisningens indhold, ligegyldigt i forhold til læringseffekten, begår Hattie en fatal brøler, fordi han kommer til at legitimere den udbredte tale- og tankeform, at det er vigtigere ‘at lære at lære’ end at gå i dybden med stoffet,” siger Steen Nepper Larsen.

Når mennesker udsættes for uddannelse, sker der for det andet det, at de gennem mødet med uddannelsesinstitutionen

transformeres fra privatsubjekt til myndig samfundsborger.

“Formålet med uddannelse handler altså ikke først og fremmest om at sikre mig selv en høj livsindkomst eller om at blive en produktiv agent i statens tjeneste. Men om, at det menneske, der træder ind på en uddannelsesinstitution, skal blive en myndig, kritisk og argumenterende deltager i et samfundsfællesskab. Og den opfattelse deler Hattie,” siger Steen Nepper Larsen.

Hvad med dannelsen?

Og så er der dannelsen, som Steen Nepper Larsen har særligt blik for. Når mennesker uddannes, finder der en dannelsesproces sted. I bogens introduktion lanceres samtalerne som et møde mellem Mr. Visible Learning og Mr. Bildung – underforstået, at Steen Nepper Larsens position har rod i den tyske dannelsesstradition fra 1800-tallet. Dannelsesdiskussionerne i bogen tager da også afsæt i 1800-tals tænkere som Wilhelm von Humboldt og G.W.F. Hegel samt 1900-tallets filosofiske hermeneutik hos Hans-Georg Gadamer, som Steen Nepper Larsen præsenterer Hattie for. Og de trækker tråden frem til begrebet om karakterdannelse i OECD’s Education-2030-program.

“Hattie er dybt optaget af, hvordan vi gennem uddannelse former mennesker. Han har ikke meget til overs for privatskoler, men har snarere et klassisk velfærdsstatsligt ‘take’ på skolen. Uddannelse er noget alment, og det almene er et samfundsanliggende. Derfor er det statens opgave at tilvejebringe den bedste skole for alle,” siger Steen Nepper Larsen.

Skåret ind til benet handler dannelse om, at man i mødet med uddannelsessystemet åbner sig for det ukendte og bliver en anden i løbet af den dannelsesrejse, uddannelsen kan ses som. For Humboldt bestod dannelse i den rigest mulige vekselvirkning mellem menneske og verden og, omsat til universitetet, mellem de studerende, underviserne og videnskaberne. Steen Nepper Larsen blev overrasket over, at det tilsyneladende også er sådan, Hattie ser på det – selvom han formulerer det på en anden måde. Uddannelse skal ikke blot befæste den identitet, man har i forvejen. Den skal heller ikke blot skubbe én frem mod en på forhånd defineret slutidentitet, hvor man med eksamensbeviset i hånden har papir på, at man nu har opfyldt bestemte læringsmål og derfor kan varetage bestemte funktioner i samfundet.

“Hattie mener, at uddannelsesplanlægningen, der skal skabe sikkerhed og måske endda garanti for, at bestemte mål indfris, har taget

»Vi betaler en høj pris for den måde, synlig læring er blevet generaliseret på og indført som koncept i uddannelsessystemer verden over.«

Steen Nepper Larsen



Mr. Bildung alias Steen Nepper Larsen tager i sin forskning afsæt i den tyske dannelsesstradition fra 1800-tallet, fx von Humboldt og Hegel samt 1900-tallets filosofiske hermeneutik hos Gadamer.

JOHN HATTIE OG SYNLIG LÆRING

John Hattie, f. 1950 i New Zealand, professor emeritus ved University of Melbourne, er ophavsmand til begrebet Synlig Læring. Det betyder med Hatties ord, at "lærere ser læring gennem elevernes øjne, og at elever ser sig selv som deres egne lærere".

For læreren handler det om at gøre målet og skridtene frem mod målet synlige for eleverne og evaluere undervejs. Læreren skal løbende give eleverne feedback på deres arbejde, ligesom eleverne skal give feedback til sig selv og hinanden.

I bogen *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, sammenfattes metastudier om læringseffekter af forskellige indsatser i skolen. Metastudierne er baseret på mere end 50.000 enkeltstudier med over 80 millioner deltagende elever verden over.

På baggrund af metastudiet opstiller Hattie den berømte og berygtede rangliste over 150 af disse indsatser efter deres målbare effekt på elevernes resultater. Hattie har selv gjort opmærksom på, at alle indsatser afhængigt af sammenhængen kan have læringseffekt, og at man derfor ikke blot kan vælge fx de øverste 10 på listen.

Principperne bag Synlig læring er siden blevet til et skoleudviklingsprogram, Visible Learning Plus, som afholder seminarer og gennemfører skoleudviklingsprojekter verden over.

Kilde: visible-learning.org

overhånd. 'Efterhånden er der ingen, der tør vove noget', siger Hattie. Og det er netop der, dannelsen kommer ind som et tredje sted mellem de to identiteter. Et sted, som ikke er kendt på forhånd og hverken kan eller skal defineres, fordi det opstår i det fortløbende mellemværende, man har med tilværelsen. Pædagogisk filosofi er i den forstand at se uddannelse som transformerende rejser ind i det ukendte, hvor du gennem møder med det andet og de andre kan gå hen og blive en overraskelse for dig selv," siger Steen Nepper Larsen.

John Hattie og Steen Nepper Larsens samtalebog hedder *The Purposes of Education*, og netop flertalsformen er pointen. Uddannelse har nemlig flere formål, men Hattie er bekymret for, at de fra politisk hold vil blive reduceret til snævre og centralt bestemte læringsmål.

"Hatties ideal er, at man gennem skole og uddannelse kan skabe lighed og retfærdighed i samfundet. At den enkelte skolelærer har øje for hver enkelt elev og kan hjælpe eleverne hver især til at blive glade mennesker med selvtillid," siger Steen Nepper Larsen.

Kritik er en gave

Han havde ikke regnet med, at Hattie ville være så åben og imødekommende over for kritik.

"Han kørte mine dansksprogede anmeldelser gennem Google Translate, læste dem, inden vi mødtes, og påpegede, hvor han mente, jeg havde misforstået noget eller ikke

havde ret. Han sagde: 'kritik er en gave, tænk at blive taget alvorligt!' Men jeg er også klar over, at en samtalebog med en filosof for Hattie kan være en måde at lukke den flanke af, hvor man kunne beskyldes ham for mangel på dybere refleksion over sit eget forehavende," siger Steen Nepper Larsen.

Frygten for at blive Hatties filosofiske alibi fik dog ikke Steen Nepper Larsen til at betvivle frugtbarheden af sit projekt.

"Jeg finder det trist og meget lidt frugtbart, når forskellige teoretiske positioner inden for videnskaben strides uden at snakke sammen. Mit Hattie-projekt var altså en slags test af det, jeg selv går ind for: kan man føre en frugtbar samtale med nogen, man er fundamentalt uenig med? Og som man i øvrigt mener har haft skadelig indflydelse på dansk uddannelsespolitik – ikke mindst forestillingerne om, at læring er eller pinedød skal være synlig på kommando. Det var en grundtanke hos Karl Marx, at hvis man ønsker at skærpe sin kritik, må det ske i mødet med det, man er kritisk over for. Det går ikke at pege fingre ad det, man er uenig i, uden at sætte sig ind i det først," siger han.

Kan læring ses?

Synlig læring er filosofisk set uholdbart, mener Steen Nepper Larsen. Hans hovedansvarlige over for Hattie er, at læring er alt for komplekst et fænomen til, at man kan få øje på det eller pege på de ting, der får det til at blive synligt.

Hattie:

»Kritik er en gave, tænk at blive taget alvorligt!«

Nepper:

»Hatties formalisering af komplekse lærings- og erkendelsesprocesser til effektmålinger med en meget lille tidsfaktor strider mod al den viden, vi har om, hvordan mennesket som historisk væsen gør sig komplekse, sociale erfaringer.«

“Den tankegang, at man ved at trykke på bestemte knapper kan skabe læring, der nærmest omgående bliver synlig og kan måles som en slags ‘instant coffee’, er helt forkert. Hvad skulle kriterierne være? Sammenligning af karaktergennemsnit eller trivselsdata før og efter undervisningen? Hatties formalisering af komplekse lærings- og erkendelsesprocesser til effektmålinger med en meget lille tidsfaktor strider mod al den viden, vi har om, hvordan mennesket som historisk væsen gør sig komplekse, sociale erfaringer,” siger Steen Nepper Larsen.

Undervisning skal sætte præg på det liv, vi lever, og udmøntes og afprøves i forskellige praksisformer, før man kan finde ud af, om det var noget, vi lærte noget af, og i givet fald hvad, mener Steen Nepper Larsen.

“Læring tager tid. Men Synlig læring er kortsigtet og interesserer sig ikke for tidshorisonter på 10 eller 20 år. Det, man som elev eller bare menneske i det hele taget møder eller udsættes for, skal jo sætte sig i én og finde udtryk i de sociale og kulturelle fællesskaber, man indgår i, før man kan tale om effekter,” siger Steen Nepper Larsen.

Han pointerer, at mange forskere er optaget af spørgsmålet om, hvordan læring egentlig foregår.

“Begynder som ubevidst, implicit eller kropsliggjort læring udfordrer forestillingen om, at læring overhovedet kan synliggøres, for foregår der ikke altid mere under overfladen, end vi er bevidste om? Og hvem har nogensinde kunnet fikse og entydigt se, hvad der sker i en lærende hjerne, inkarneret i en lærende krop i social udveksling med

verden og andre mennesker, i ét glimt?” spørger Steen Nepper Larsen.

Synlig læring bygger på det, Steen Nepper Larsen kalder en naiv empiristisk kortslutning.

“For mig at se må udgangspunktet altid være en agtelse for, at der foregår mere i og blandt eleverne, end vi kan se. Denne filosofiske besindelse er Hattie faktisk åben for. Af sit videnskabsteoretiske forbillede Karl Popper har han lært, at der aldrig kan være et en-til-en-forhold mellem verden og det, vi mener at vide om den. Hattie har altså øje for, at der altid vil være en læringsmangfoldighed på spil, der ikke kan reduceres til synlige effekter af undervisningen,” siger Steen Nepper Larsen.

Problemet er, at skolerne under synlig læring-paradigmet netop bliver fikseret på det umiddelbart synlige, fx testresultater, karaktergennemsnit og trivselsdata.

“Det, der ikke er umiddelbart synligt, risikerer dermed at blive dømt ude som noget, der ikke er interessant, fx elevernes langsigtede erkendelse, deres glæde ved hinanden, uanset om de får høje eller lave karakterer, eller at deres baggrund i en bestemt socialklasse måske stille og roligt er i færd med at blive transformeret,” siger Steen Nepper Larsen.

Blik for den enkelte

Ifølge John Hattie spiller det ikke nogen rolle for læringseffekten, hvilket fag der undervises

i. Når Steen Nepper Larsen spørger ham, om det i forhold til at skabe synlig læring virkelig er de samme faktorer, der gør sig gældende, uanset om der står historie, idræt, kemi eller madlavning på skemaet, lyder svaret fra Hattie, at der statistisk ikke kan konstateres nogen signifikant effekt af fag eller undervisningens indhold.

“Vi betaler en høj pris for den måde, synlig læring er blevet generaliseret på og indført som koncept i uddannelsessystemer verden over. Det udmøntes i universelle ‘best practices’ for, hvordan en skole kan opnå de største læringseffekter. Forstået som praksisser, der er uafhængige af de subjekter, der er involveret, og desuden uafhængige af fag, tid og kontekst. Men i mine øjne kan didaktikken ikke være en konstant, men må være en variabel, der afhænger af indholdet, af det man skal lære, af faget. Der

findes ikke noget, der hedder ‘best practice’ i pædagogiske sammenhænge. Der vil altid være konkrete mennesker involveret, konkret tid, sprog, krop og kontekst vil altid blande sig og forhindre os i at opnå den evidens for en bestemt teknik eller metode, som vi fx tilstræber i lægevidenskaben,” siger Steen Nepper Larsen.

For John Hattie er uddannelsesstatistik vigtig, fordi den kan give os videnskabeligt funderet overbliksviden over, hvad der virker bedst i forhold til at skabe læring.

“Men selvom Hatties tilgang til uddannelse er statistisk og derfor i sagens natur består af generaliseringer, er han alligevel opmærksom på, at man på den enkelte skole altid må tage højde for, hvad det er for elever, der går på netop den skole. Hattie har, eller havde i hvert fald mens han talte med mig, i den grad blik for det enkelte menneske – og her gik man og troede, at han blot var statistiker,” siger Steen Nepper Larsen. ■

Læs mere:

John Hattie, Steen Nepper Larsen: *The Purposes of Education. A Conversation between John Hattie and Steen Nepper Larsen*. Routledge, 2020
Steen Nepper Larsen: *Know Thy Impact – blinde vinkler i John Hatties evidens-credo*. I: Jørn Bjerre m.fl.: *Hattie på dansk*. Hans Reitzels Forlag, 2017



STEEN NEPPER LARSEN er lektor ved DPU, Aarhus Universitet. Han forsker bl.a. i videnskabs-teori og pædagogisk filosofi. Han underviser på DPU's bachelor- og kandidatuddannelse i Uddannelsesvidenskab.

ERHVERVSUDDANNELSERNES IMAGEPROBLEM KRÆVER MERE END REFORMER

Hvorfor er det så svært at få erhvervsuddannelserne til at fremstå som et ligeværdigt alternativ til de gymnasiale uddannelser? Fremfor igen og igen at reformere erhvervsuddannelserne, må vi tænke nyt, når vi skal forstå og løse deres imageproblem. Det bunder nemlig mest af alt i nogle kulturelle og sociale strukturer, som ligger uden for uddannelsessystemets mure, skriver DPU-forsker Ida Juul, der i denne kommentar retter pilen mod arbejdsgiverne.



Af IDA JUUL

Har uddannelsesreformer overhovedet nogen betydning? Det spørgsmål må vi stille os selv, efter at det danske erhvervsuddannelsessystem har gennemgået flere grundlæggende forandringer i løbet af de seneste 45 år – uden af den grund at opnå større succes. Efterhånden har erhvervsuddannelserne opbygget et gevaldigt imageproblem, som bevirker, at de unge stadig – og i stigende grad – vælger de gymnasiale uddannelser frem for erhvervsuddannelserne.

I starten af 1990'erne var det godt 40 procent af de 25-30 årige, som havde en erhvervsuddannelse som højeste fuldførte uddannelse. I 2018 var tallet faldet til 24,1 procent. I hovedstaden var tallet endda helt nede på 18 procent.

Almen dannelse i erhvervsuddannelserne

Set i lyset af de gymnasiale uddannelsers kolossale succes giver det mening, at mange af de reformer, som erhvervsuddannelserne har gennemgået, har haft som formål at tilnærme de to uddannelsessystemer hinanden. Mere præcist har erhvervsuddannelserne indarbejdet, hvad man opfattede som de

vigtigste faktorer bag de gymnasiale uddannelsers succes. EFG-reformen fra 1977 var en reaktion på den stigende tilgang til gymnasierne og den tilsvarende faldende tilgang til erhvervsuddannelserne. Arbejdsgiverne frygtede dengang, at erhvervsuddannelserne, som hidtil havde repræsenteret et positivt alternativ til en fremtid som ufaglært, ville udvikle sig til uddannelser for dem, som ikke havde forudsætningerne for at gennemføre en gymnasial uddannelse. Reformen sigtede derfor mod at indarbejde to væsentlige styrker ved de gymnasiale uddannelser, nemlig for det første muligheden for at udskyde det endelige erhvervsvalg, og for det andet betød reformen, at de almene fag blev styrket, idet EFG-basisåret kom til at bestå af fag som samtidsorientering, virksomhedslære, samarbejdsfag og dansk. Reformen havde også en mere overordnet uddannelsespolitisk målsætning, nemlig at nedbryde de kulturelle kløfter i befolkningen ved at sikre, at alle uanset uddannelsesbaggrund havde et vist fundament af almen viden.

Det er bemærkelsesværdigt, at tilnærmelsen mellem de to uddannelsessystemer skulle ske via indholdsmæssige og pædagogiske tilpasninger af erhvervsuddannelserne og ikke ved at indarbejde elementer fra erhvervsuddannelserne i det almene gymnasium.

En styrket erhvervsfaglig profil

1977-reformen fik ikke flere til at vælge EFG frem for gymnasiet, der fortsat oplevede stigende tilstrømning. Selve basisåret var heller ikke nogen ubetinget succes, idet mange af de unge, som rent faktisk havde valgt en erhvervsuddannelse, havde gjort det, fordi de var interesserede i et bestemt fag og derfor ikke så nogen fordel i, at deres endelige erhvervsvalg blev udskudt. For en del af EFG-eleverne var det også en skuffelse igen at blive konfronteret med de skolefag, som de troede, de havde lagt bag sig med valget af en erhvervsuddannelse.

EFG-reformens manglende succes førte til, at 1991-reformen eksplicit satsede på at opdyrke de særlige potentialer, som erhvervsuddannelserne repræsenterer. De almene fag skulle nu underordnes de fagrettede og understøtte disse og mistede dermed deres berettigelse som selvstændige fag. Hvor slagordet for EFG-reformen fra 1977 var ligeværd, var det for 1991-reformens vedkommende helhedsorientering og styrkelse af den erhvervsfaglige profil.

Men heller ikke denne reform formåede at standse tilstrømningen til det almene gymnasium. Til gengæld kan man argumentere for, at denne reform i højere grad søgte at imødekomme den gruppe, som reelt var motiverede



FOTO: SCANPIX
Arbejdsgiverne skal ud over at stille praktikpladser til rådighed, bidrage til at øge kendskabet til de job- og videreuddannelsesmuligheder, som en erhvervsuddannelse åbner for.

for at vælge en erhvervsuddannelse, fremfor at rette opmærksomheden mod dem, som til industriens store fortrydelse var mere tilbøjelige til at vælge en almen gymnasial uddannelse.

Individualiseret uddannelsesstruktur

Et tredje eksempel på, hvordan de forskellige erhvervsuddannelsesreformer har rettet fokus mod forskellige målgrupper, er 2000-reformen. Restgruppe-problematikken eller 95 procent-målsætningen, som den blev kaldt, satte sit stærke præg på reformen, idet erhvervsuddannelserne blev pålagt et særligt ansvar for at uddanne den potentielle restgruppe. Samtidig skulle også industriens behov for veluddannede unge imødekommes. Slagordet for denne reform blev derfor rummelighed via øget valgfrihed. Ideelt set skulle klassen som læringsrum erstattes af individuelle læringsstier gennem uddannelsen, en målsætning, som dog i 2007 blev erstattet af spor på forskelligt niveau og en genintroduktion af klassen som læringsrum. De gode intentioner om at imødekomme alle typer af elever via en hyper-individualiseret uddannelsesstruktur kombineret med et politisk og økonomisk pres på de unge for at gå i gang med en ungdomsuddannelse, uanset om vedkommende var motiveret eller ej, resulterede i en meget uhomogen elevsammensætning på uddannelserne, hvilket hverken gavne erhvervsuddannelsernes kvalitet eller renommé.

Faglighed i fokus

Med den seneste reform, som trådte i

kraft i 2015, kom faglighed igen i fokus, og erhvervsuddannelserne skulle nu ikke længere påtage sig et særligt ansvar for den potentielle restgruppe. Tværtimod blev der indført et adgangskrav på 02 i dansk og matematik fra folkeskolens afgangsprøve, dog med mulighed for dispensation. Men en ligestilling med de gymnasiale uddannelser, var der ikke tale om, idet adgangskaraktererne her var mindst 5,0.

Heller ikke 2015-reformen formåede at øge andelen af en ungdomsårgang, som vælger en erhvervsuddannelse. Tværtimod faldt antallet af elever, der startede på en erhvervsuddannelse. Men som noget positivt er frafaldet på uddannelserne faldet fra 28-29 procent i perioden fra 2012 til 2014 til 24 procent i skoleåret 2015/2016.

Også arbejdsgivernes ansvar

Hvorfor har hverken forsøget på at dyrke erhvervsuddannelsernes særlige karakteristika eller forsøgene på at nedtone disse kunnet løse uddannelsernes imageproblem? Forklaringen er formentlig den, at uddannelsessystemer i højere grad, end vi bryder os om at erkende, afspejler kulturelle, sociale og økonomiske skel, som findes uden for uddannelsessystemet. Set i det lys, er der grænser for, i hvilket omfang uddannelsessystemet isoleret set vil kunne modvirke det faktum, at boglige og teoretiske færdigheder i vores samfund tillægges højere værdi end praktiske, og at akademiske jobs tilskrives mere prestige end faglærte. Hermed ikke sagt, at uddannelsesreformer ikke har betydning. Men valget af

»I starten af 1990'erne var det godt 40 procent af de 25-30 årige, som havde en erhvervsuddannelse som højeste fuldførte uddannelse. I 2018 var tallet faldet til 24,1 procent.«

Ida Juul

en erhvervsuddannelse adskiller sig jo netop fra valget af en gymnasial uddannelse ved udover at repræsentere et valg af uddannelse i endnu højere grad repræsenterer valg af fremtidigt erhverv. Der er derfor grund til at spørge, om de arbejdsgivere, som er bekymrede for, at de i fremtiden vil komme til at mangle faglært arbejdskraft, selv gør tilstrækkeligt for at få valget af en erhvervsuddannelse til at fremstå som et attraktivt valg. Her tænker jeg ikke blot i forhold til at stille det fornødne antal praktikpladser til rådighed, men også i forhold til at øge kendskabet til de job- og videreuddannelsesmuligheder, som en erhvervsuddannelse åbner mulighed for. I stedet for så entydigt at fokusere på selve den skolebaserede del af erhvervsuddannelserne og manglen på praktikpladser er det måske værd at overveje, hvad der skal til for, at de jobs, som erhvervsuddannelserne retter sig mod, fremstår som 'konkurrencedygtige' alternativer til de akademiske jobs. ■

Læs mere:

Ida Juul og Louise Hvitved Byskov: To be or not to be a hairdresser type? Journal of Vocational Education & Training. 2019



IDA JUUL er lektor på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker primært i erhvervsuddannelsessystemet. Hun underviser på Bacheloruddannelsen i uddannelsesvidenskab.

Få overblik med Pædagogisk indblik

Du behøver kun kigge ét sted for at få overblik over dansk og international forskning om dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse.

DPU og Nationalt Center for Skoleforskning udgiver i samarbejde med Aarhus Universitetsforlag en serie af forskningsoversigter om aktuelle pædagogiske emner – blandt andet undervisningsforstyrrende uro i skolen, digitale læremidler i danskfaget, børns leg og senest elevtrivsel i gymnasiet.

Pædagogisk indblik er til lærere, pædagoger, ledere, konsulenter og beslutningstagere, der arbejder med pædagogik og uddannelse.

Oversigterne udkommer som e-bog og kan hentes gratis på:



dpu.au.dk/paedagogiskindblik



Seneste Pædagogisk indblik:

Elevtrivsel i gymnasiet

Hvad kan dansk og international forskning fortælle os om elevtrivsel i gymnasiet? Hvad tænker elever og lærere, og hvordan kan gymnasier arbejde med at styrke deres elevers trivsel? Det kan du blive klogere på i den seneste udgave af Pædagogisk indblik, som ungdomsforsker Jens Christian Nielsen står bag.

Du kan også lytte til podcasten
Elevtrivsel i gymnasiet



dpu.au.dk/podcast