DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

3»15»SEPTEMBER

TEMA:

DYGTIGHEDSPÆDAGOGIK: OM ELITENS TALENTER OG TALENTERNES ELITE I UDDANNELSESSYSTEMET

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsmæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læserskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

REDAKTIONEN BESTÅR AF:

Marianne Brodersen
Adjunkt og ph.d.-stipendiat ved pædagoguddannelsen Roskilde, Professionshøjskolen UC Sjælland

Tekla Canger
Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen Zahle, Professionshøjskolen UCC

Birgitte Elle
Ph.d. og professor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)
Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Natasha Guindy
Lektor ved Pædagoguddannelsen Sydhavn, Professionshøjskolen UCC

Christian Sandbjerg Hansen
Ph.d. og adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Søren Langager
Lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Axel Neubert
Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

Maria Christina Secher Schmidt
Lektor og ph.d.-stipendiat ved Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen Metropol

Trine Øland
Ph.d., lektor og afdelingsleder ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Bodil Øster
Faglig leder på det socialpsykiatriske tilbud Slotsvænget, Lyngby-Taarbæk kommune

Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfællevurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på www.dpt.dk.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities(erih) over videnskabelige tidsskrifter i kategori c: research journals with an important local / regional significance in europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af european science foundation.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

3»15»SEPTEMBER

TEMA: DYGTIGSHEDSPÆDAGOGIK:
OM ELITENS TALENTER OG TALENTERNES ELITE I UDDANNELSESSYSTEMET

Talen om talent og elite i det danske uddannelsessystem er markant. "De særligt talentfulde skal have udfoldelsesmuligheder", der skal "ikke kun satses på bredden, men også eliten" er fremtrædende udsagn. I de seneste ti år har talentbegrebet fået en særlig drejning i uddannelsespolitik, hvor det først og fremmest handler om at give de dygtigste elever bedre muligheder for at udvikle deres evner. Men hvad er talent og elite og hvad bliver det til i pædagogiske sammenhænge?

Jesper Stilling Olesen, Jens Christian Nielsen, Suna Møller Christensen & Christian Sandbjerg Hansen:
Redaktionel indledning....2

Annette Rasmussen:
Talentudvikling og differentiering af elever i talentklasser....8

Jens Christian Nielsen, Lotte S. Skrubbeltrang & Jesper S. Olesen:
Idrætstalenters læringsaftale med den danske folkeskole
– om folkeskolens samarbejde med eliteidrætten om talentudvikling 20

Roddy Walker:
At lære at være elite - præfektrollen som markør i elevernes identitetsdannelse på en elitekostskole....30

Suna Christensen:
Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne....42

Bjørn Friis Johannsen & Jesper Bruun:
Talent, totem, tabu og anden naturtro....53

ØVRIGE ARTIKLER

Rikke Brown og Kia Wied:
Kan lysten drive værket i udskolingen?
Iagttagelser fra to studier af lyst som organiseringsprincip i udskolingen....63

Anne Oksen Lyhne:
Skolekultur og dyd. Om Aristoteles' teori om dyder og dennes relevans for pædagogikken....74

Annegrethe Ahrenkiel & Kim Rasmussen:
Børns relationer og venskaber – pædagogers opgave og ansvar?....82

ANMELDELSER

4 aktuelle boganmeldelser 92

TEMA >>>

DYGTIGHEDSPÆDAGOGIK:
OM ELITENS TALENTER OG TALENTERNES ELITE I UDDANNELSESSYSTEMET

Talen om talent og elite i det danske uddannelsessystem er markant. "De særligt talentfulde skal have udfoldelsesmuligheder", der skal "ikke kun satses på bredden, men også eliten" er fremtrædende udsagn. Der laves eliteforskerprogrammer, talentudviklingsprogrammer, eliteidrætsklasser, børneafdelinger af Mensa osv., alt imens sociologiske studier viser, at den økonomiske og kulturelle elite er en lukket affære. Men hvad er talent og elite og hvad bliver det til i pædagogiske sammenhænge?

I de seneste ti år har talentbegrebet fået en særlig drejning i uddannelsespolitik, hvor det først og fremmest handler om at give de dygtigste elever bedre muligheder for at udvikle deres evner. Tidligere indgik talentbegrebet i en anden uddannelsespolitisk diskurs, der lå i forlængelse af Salamanca-erklæringen fra 1994, som understregede, at "skolen skal rumme alle elever, uafhængigt af deres fysiske, intellektuelle, sociale, emotionelle og sproglige evner eller andre forhold. Dette gælder også handicappede og særligt talentfulde børn." Salamanca-erklæringen fremhæver børn med særlige talenter som en gruppe, der på lige fod med handicappede kan være svære at rumme i skolen. I Danmark er Salamanca-erklæringen blevet implementeret i folkeskoleloven som kravet om undervisningsdifferentiering. Det skulle sikre at alle elever lærte noget ved at de modtog passende faglige udfordringer.

Begreber og forestillinger om talent og elite har historisk set indgået i flere forskellige og nogle gange modstridende ideologier om de pædagogiske institutioner. De har fx spillet en vigtig rolle i lighedsideologien, der gjorde op med den niveaudelte skole, som blev kritiseret for at sortere efter klasse fremfor efter talent. I den sammenhæng blev det anført, at børn med talent ikke fik chancen for at udvikle deres potentiale, fordi de blev sorteret fra på et tidligt tidspunkt. Samfundet udnyttede derfor ikke den intelligensreserve, der lå i de lavere sociale klasser. I kritikken lå et opgør med den daværende samfundsmæssige elite, der baserede deres magt på medfødt stand og nedarvede privilegier frem for på evner og flid. Modsat har de også været brugt i kritik af lighedsideologien: de dygtige elever blev ikke stimuleret nok i en folkeskole med fokus på den brede midtergruppe, lød kritikken blandt andet.

I dag bruges talent- og elitebegreber ofte indenfor et økonomisk globaliseringsperspektiv, hvor Danmarks mulighed for at bevare sin velstand og velfærd beror på, at de dygtigste elever får de bedste muligheder for at udvikle deres talenter. I konkurrencestatsdiskursen tildeles "de dygtige" et særligt ansvar for at sikre konkurrenceevnen. Her er målsætningen på ingen måde social udligning, men derimod økonomisk vækst gennem dygtighedsdyrkelse. Talent og elite bliver på den måde samlekategorier for "de dygtige" og understøtter forestillingen om at naturlige talenter bliver til førende elite gennem investering i potentialerne.

Tale om og praktisering af talent og elite er således noget flertydigt og historisk omskifteligt. Nogle gange begrebssættes talentudvikling så det undergraver den herskende elites magtbase og andre gange så det fører til en plads i eliten. I visse versioner er talentudvikling et middel til at understøtte social mobilitet. I andre versioner cementerer talentudvikling allerede etablerede magthierarkier. Hertil kommer at elite synes at være en samlebetegnelse for et højt kompetenceniveau indenfor en myriade af indbyrdes adskilte og heterogene domæner. Nogle domæner er økonomisk lukrative, nogle giver deltagerne politisk indflydelse og magt og andre tilbyder prestige og status uden at det nødvendigvis følges af hverken penge eller magt. Endelig findes der også domæner, hvor talentdagsordenen ikke har vundet indpas, og hvor høj faglighed ikke italesættes som hverken talent eller elite.

Talent- og elitedagsordenen er iøjefaldende. Men det er ikke givet, hvordan den bliver udfoldet i praksis. Det afhænger af mange forskellige faktorer, herunder hvilke diskurser om talent og elite, der bliver aktiveret; hvordan der bliver knyttet forbindelser mellem nutid og fortid; og hvilke aktører der får indflydelse på tilrettelæggelsen af talent- og eliteprogrammer i uddannelsessystemet.

I dette temanummer af DpT er der fem bidragsydere, der gør os klogere på, hvad talent og elite er og bliver til i pædagogiske sammenhænge. De kommer omkring en række forskellige uddannelsesområder og slår ned på en række problematikker forbundet med praktiseringen af talent som udvælgelse, differentiering og elitedannelse.

Annette Rasmussen: skriver om talentudvikling og differentiering af elever i talentklasser i folkeskolen

Jens Christian Nielsen, Jesper Stilling Olesen & Lotte Skrubbeltrang: skriver om hvordan folkeskolen tegner særlige læringsaftaler med eleverne i talentklasser

Roddy Walker: skriver om hvordan elitedannelse finder sted på en eliteskole

Suna Christensen: skriver om hvordan talent praktiseres på erhvervsuddannelsesområdet og udgør en nyfortolkning af forholdet mellem boglighed og praktisk kunnen.

Bjørn Friis Johannsen og Jesper Bruun: skriver om talentudvælgelse på naturfag på universitetet som en form for naturtro.

En ting der springer i øjnene, når man læser på tværs af temanummerets bidrag er, at talentfænomenet ofte praktiseres på en måde, så talentprogram og profession knyttes tæt sammen. I Suna Christensens artikel om talentarbejde i erhvervsuddannelserne praktiseres talent som et brud med det hun betegner som skole-centrisme. På talentsporene værdsættes en praktisk og social kompetence til at kunne

udføre noget med sine hænder med fornemmelse for relationer og samspil i en konkret arbejdssituation. Talentdagsordenen giver tilsyneladende erhvervsskolerne anledning til at trække den professionelle arbejdskontekst ind i undervisningen – ikke bare som standard for hvad godt håndværk er, men også som en brobygning mellem uddannelse og elevernes fremtidige arbejdspladser. Talentdagsordenen kunne også have været realiseret som et højt teoretisk niveau, hvor håndværket blev forlænget med forskellige teoretiske færdigheder fra tilgrænsende fagområder som ingeniør, arkitekt o.l. Men det bliver de ikke. I Roddy Walkers artikel om elitekostskolen Herlufsholm forlænges læringsnetværket ind i erhvervslivet på den måde, at eleverne ved at blive Herlovianere lærer at begå sig i den økonomisk attråværdige elite i samfundet. Forbindelsen bliver trukket til et netværk af tidligere elever, alumner, der sidder på indflydelsesrige poster i erhvervslivet. For at kunne begå sig i dette netværk er det tilsyneladende afgørende at eleverne arbejder hårdt med at integrere flere sfærer i deres liv (herunder uddannelse, sport og foreningsaktiviteter) i en samlet identitet som Herlovianer. Forlængelsen af netværket fra skole til profession gør det også lettere for eleverne at se relevansen af det arbejde de yder i skolen med at tilegne sig faglige og sociale færdigheder.

Det er bemærkelsesværdigt, at talentdagsordenen bidrager med et alternativ til praktiseringen af en kontekstfri forståelse af læring. Det har siden Lave og Wenger introducerede begrebet situeret læring og dermed understregede at læring er uløseligt forbundet med den sociale kontekst, hvor den finder sted, været en kendt sag, at læring ikke blot er et kognitivt spørgsmål. Læring er indlejret i sociale praksisser med dertil hørende regler for samspil og udførelse af arbejde. Det problem synes talentprogrammerne at håndtere ved på forskellig vis at forlænge uddannelsesnetværket ind i det professionelle netværk.

I forbindelse med idrætsklasserne, der er særlige klasser for idrætstalenter i folkeskolen, opbygges der partnerskaber med lokale eliteklubber, som står for morgentræning og som efterfølgende aftager nogle af de færdige atleter.

På erhvervsuddannelserne udlægges talent som en processuel kvalitet, der udfoldes gennem løsning af en opgave og deltagelse i en professionel håndværksmæssig praksis. Derved knyttes talentudviklingen direkte til den praktiske udførelse af faget.

På Herlufsholm bindes skole sammen med erhvervsliv gennem en særlig etikette og fordring om høj faglighed som knytter Herlovianere sammen i et fællesskab, hvor de forstår og anerkender hinanden.

På de naturvidenskabelige uddannelser på universitetet er det en mulig forskerkarriere, der er endemålet for talentudviklingen. Bachelor og kandidatuddannelse bindes sammen med forskeruddannelse gennem talenternes evner til indgå i fagspecifikke arbejdsprocesser af social og kognitiv art.

Eleverne synes også at gribe denne mulighed ved at arbejde med på at knytte forbindelser mellem deres uddannelse og deres fremtidige liv som professionelle atleter, håndværkere, erhvervsfolk eller videnskabsfolk. Artiklerne viser på forskellig vis hvordan eleverne arbejder på at skabe meningsfulde forbindelser mellem deres nuværende status som elever eller talenter og den fremtid de håber på som del

af en elite. Det centrale spørgsmål for dem er, hvordan de bliver en del af eliten, og hvad de skal gøre for at når derhen. I artiklen af Roddy Walker er det målet for talentudviklingen, eliten, der er ekspliciteret for eleverne på Herlufsholm. Hvad de skal gøre for at nå eliten er derimod mere implicit, idet eleverne ikke er udvalgt på baggrund af et talent indenfor et bestemt område selv om de overvejende kommer fra familier der kan siges at tilhøre den økonomiske elite. Artiklen viser blandt andet, hvordan eleverne navigerer i det sociale praksisfelt på Herlufsholm for at finde ud af, hvad der skal til for at sætte kurs mod eliten. Svaret ligger i at finde ud af, hvad det vil sige at være en rigtig Herlovianer. Herlovianer fungerer som en tom betegner, som eleverne selv skal udfylde, men det kan ikke gøres på en hvilken som helst måde, hvis eleverne ønsker at blive genkendt som en Herlovianer af skolens personale, ældre og gamle elever. I Jens Christian Nielsen, Jesper Stilling Olesen og Lotte Skrubbeltrangs artikel er talentprædikatet derimod givet ved optagelsen til talentklasserne. De elever der får adgang er udvalgt, fordi de vurderes at have talent indenfor en bestemt idrætsgren. Men på samme måde som på Herlufsholm er det tydeligt at prædikatet ikke er et privilegium, men derimod noget eleverne arbejder på at leve op til. I artiklen analyserer de tre forfattere, hvordan eleverne anvises bestemte måder at gøre talent på. Den ønskværdige måde at være idrætselev på stadfæstes i en form for social læringskontrakt. Her tydeliggøres det for eleverne at præmissen for at gå i idrætsklasse er en positiv indstilling til at ville forbedre sig både i idræt og skole. De særlige standarder der er for at være udvalgt som talent eller optaget på en eliteskole fører i nogle tilfælde til en fordobling af de krav som eleverne skal leve op til:

I Idrætsklasserne mødes eleverne af en forventning om at følge et dobbelt udviklingsspor i skole og idræt, som i visse tilfælde praktiseres som dobbelt målrettethed.

På Herlufsholm opdager eleverne at et højt fagligt niveau er en selvfølge for en Herlovianer, hertil kommer så forventningen om et tilsvarende engagement i idræt og foreningsliv på skolen.

På erhvervsskolerne synes der mere at være tale om en alternativ dagsorden til at betragte kompetence som en teoretisk og boglig færdighed.

I og med at talentprogrammerne knytter talentmiljøer og elitemiljøer sammen og nivellerer nogle af overgangene mellem trinene på uddannelsestrappen og mellem uddannelse og profession, så rykker den differentiering, der finder sted op gennem uddannelsessystemet ned i aldersklasserne. Det bliver derfor meget vigtigt se på de adgangskriterier, der er til talentprogrammerne, fordi man må antage at elevernes fremtidsmuligheder bliver påvirket af om de får adgang til de særligt tilrettelagte spor med retning mod en plads i eliten. Annette Rasmussen fokuserer i sin artikel på talentprogrammernes tendens til at differentiere eleverne i forhold til den sociale kapital, de har med hjemmefra. Det afspejler sig både i opdelingen talenter og ikke-talenter og internt i gruppen af talenter. Her peger hun på, at der er stor forskel på om talenterne betragter deres eget talent som noget mere eller mindre naturligt eller som noget der er betinget af særlige interesser og støttende omgivelser. Vurderingen af eget talent kan også henføres til den sociale kapital, som de har opsamlet gen-

nem deres opvækst. På den baggrund argumenterer Annette Rasmussen, at talentbegrebet har en tendens til at tilsløre at talent altid er knyttet til en kontekst hvor det kan trænes og værdsættes og inkorporeres i elevens identitet. De elever der optages på talenthold kommer fra hjem, hvor der er en god kompatibilitet mellem de kompetencer og personlige egenskaber, som værdsættes på begge områder. Selvom de socioøkonomiske forskelle overordnet set er markant mellem talentfamilier og almindelige familier, så viser hun også, at talentklasserne rummer forskellige typer af talenter. Der er både nogle, der oplever talentklasserne som en naturlig forlængelse af det sociale og kulturelle miljø, de er vokset op i og nogle, der oplever, at de bryder med deres baggrund, når de slår ind på talentsporet. Undtagelsen bekræfter reglen i den forstand, at den tydeliggør, at det er betydningsfuldt at familien kan og vil lade sig koble til talentnetværket på en måde, der skaber sammenhæng i stedet for modsætninger.

Bjørn Friis Johannsen og Jesper Bruun behandler i deres artikel også spørgsmålet om, hvem der udvælges til talentprogrammerne. De ser nærmere på, hvordan undervisere på matematik og fysik på universitetet genkender talent i de studerende. De benytter begreberne totem og tabu til at beskrive, hvordan udvælgelsen foregår. Når matematikeren og fysikeren udpeger henholdsvis evnen til at visualisere komplekse sammenhænge og evnen til at komme i flow som det afgørende karaktertræk for at kunne nå eliten indenfor deres fag har det tydelige paralleller til antropologiske analyser af ånders udødelighed og kultoptagelse. I begge fortællinger om talent er det ifølge Bjørn Friis Johannsen og Jesper Bruun et karaktertræk ved dem selv, forskerne/underviserne genkender hos de studerende, de betragter som talentfulde. Talentudvælgelse indeholder et tydeligt element af social reproduktion, men analysen peger også på, at det, der trækkes frem som talentfuldt af forskerne, knytter sig til nogle fagspecifikke praksisformer. Visualisering er en særlig måde at arbejde med komplekse matematiske problemstillinger på og flow er en måde at søge efter svar i fysikken gennem vedholdende optagethed af en bestemt problemstilling. Visualisering og flow er således nogle særlige måder at indgå i faglige arbejdsprocesser på.

Gennemgående viser artiklerne, at talent og elite ikke er noget universelt, men noget der er knyttet til specifikke faglige og sociale praksisser i pædagogiske sammenhænge. Det er disse nogle gange eksplicitte og andre gange implicitte arbejdsformer og væremåder, som de studerende skal afkode og optræne for at blive genkendt og anerkendt som et talent indenfor det domæne, hvor de aspirerer mod eliten. De pædagogiske institutioner er generelt imødekommende overfor talentdagsordenen, blandt andet fordi talent- og eliteprogrammer gør det muligt at tiltrække særlige kategorier af elever og studerende og stimulere det, der i institutionssprog hedder profilering og skoleløft. Sådanne programmer gør det blandt andet muligt for folkeskolen at tage kampen op med privatskolerne, mens erhvervsskolerne kan bruge dem til at profilere sig på høj faglig standard. Ingen tvivl om at talentdagsordenen indvarsler en endeløs kamp om "de bedste elever", hvor taberskolerne er dem der står tilbage med elever uden anerkendte talenter. Talentprogrammer producerer således

også "talentløse" ligesom ikke alle talenter belønnes lige meget. Samtidig kan det også være vigtigt at åbne kategorien "de bedste elever" op og se nuanceret på, hvem den egentlig indeholder. Som det påpeges i temanummerets forskellige artikler, så rummer talentklasser forskellige talenttyper; idrætsklasserne rummer elever der er gode til idræt, men ligeså forskellige som andre elever, når det kommer til de øvrige fag; eliteskoler skaber deres egne talenter; og på erhvervsskolerne kan den ordblinde elev pludselig genkendes som talentfuld, fordi præmisserne for dygtighed ændrer sig.

Jesper Stilling Olesen, Jens Christian Nielsen, Suna Christensen (gæsteredaktører), og Christian Sandbjerg Hansen

Annette Rasmussen

TALENTUDVIKLING OG DIFFERENTIERING AF ELEVER I TALENTKLASSER

Dansk uddannelsespolitik har gennem de senere år haft stigende fokus på at fremme talentudvikling gennem uddannelserne. Fokuseringen på talent har på grundskoleniveau blandt andet ført til oprettelse af forskellige former for talentklasser, hvor særligt talentfulde elever kan dyrke og få ekstra udfordringer inden for bestemte områder. Når det gælder talent for skolearbejde som sådan, de bogligt stærke elever, er det blevet en udbredt praksis inden for landets kommuner at tilbyde undervisning for disse elever i såkaldte talentklasser, som foregår efter almindelig skoletid, ofte i ungdomsskoleregi. Denne artikel ser nærmere på, hvad der socialt og i relation til talent kendetegner de elever, som opsøger og følger en sådan talentklasseundervisning, og diskuterer dernæst talentklasser som en form for social differentiering legitimeret gennem uddannelsessystemet. Det empiriske grundlag for artiklens analyse af talentklasseeleverne er hentet i casestudier af talentklasser i forbindelse med evalueringen af et talentudviklingsprojekt. På den baggrund og teoretisk informeret af Bourdieus begreber om kapital opstilles en typologi af talentelever, hvis baggrunde og forståelser af egne talenter skitserer, hvorledes forståelse og udfoldelse af talent i skolen relaterer til forskelle i social baggrund.

Undervisningsministeriet satte med lanceringen af sin Talentrapport i 2011 for alvor talentudvikling på den uddannelsespolitiske dagsorden i Danmark. Rapporten blev til, idet VK-regeringen som opfølgning på sit arbejdsprogram *Danmark 2020* nedsatte en arbejdsgruppe under ledelse af professionshøjskolerektor, Stefan Hermann, med ledende personer fra uddannelses- og forskningsinstitutioner samt fra erhvervslivets og sportens verden, til at udarbejde strategier for talentudvikling i uddannelsessystemet. I rapporten konkluderer arbejdsgruppen, at der skal ske et løft af lærernes kompetence til at "differentiere opad" med særlig henblik på talentfulde elever. Den anbefaler, at undervisningsdifferentiering overføres til arbejdet med talentudvikling i den almindelige undervisning og herunder, at der arbejdes med at "spotte og udvikle elever med særlige læringspotentialer" (Undervisningsministeriet, 2011, s. 11 og s. 48).

Undervisningsministeriets talentrapport skriver sig ind i en international uddannelsespolitik, hvor global konkurrence og talentudvikling ses som primus motor for økonomisk vækst og social udvikling (OECD, 2009). Udbredelsen af denne politik sker på både skole og regeringsniveau; flere engelske, franske og amerikanske skoler har igangsat talentprogrammer og grupperingsinitiativer bl.a. for at imødekomme pres og forventninger fra middelklasseforældre (Ball, 2003, s. 70) og for at identificere og tilgodese en intellektuel elite (Ball, 2008, s. 180).

I Danmark er talentpolitikken også aktivt blevet promoveret gennem en Talentpulje, som skulle støtte udviklingen af talenter i det danske skolesystem; herunder blev der givet støtte til talentklasser i form af et *særligt undervisningstilbud* efter almindelig skoletid *for dygtige elever* i folkeskolens ældste klasser (Undervisningsministeriet, 2008), som i de efterfølgende år bredt sig til mange af landets kommuner.

Denne artikel omfatter en analyse af først hvad der socialt kendetegner eleverne i en sådan talentklasse og hvilke talenttyper eleverne gennem deres *talentstrategier* repræsenterer, dernæst hvordan elevernes forståelse og udfoldelse af talent knytter an til social baggrund, og en diskussion af hvilke implikationer det har for differentiering i skolen. Analysen er empirisk forankret i et af de Talentpulje-støttede projekter, som jeg var ansat som følgeforsker på (se også Rasmussen & Rasmussen, 2007; Rasmussen & Vilain, 2008; Rasmussen, 2011 og 2012). Jeg indleder artiklen med at skitsere, hvordan talentbegrebet bliver forstået - dels i den pågældende kontekst af talentudvikling, dels som ramme for analysen. Dernæst udfolder jeg den empiriske kontekst og metode for forskningen i det konkrete talentklasseprojekt. Det leder frem til første del af analysen om elevernes baggrunde og den hermed forbundne typologi af talenter. I anden del diskuterer jeg dernæst forbindelsen mellem den sociale og pædagogiske differentiering, som talentpolitikken udmønter sig i.

BEGREBET TALENT

I talentklasseinitiativet blev talent defineret ud fra følgende faglige og personlige kriterier (Rasmussen & Rasmussen, 2007, s. 11):

- Eleverne skal have et fagligt standpunkt over middel i fagene engelsk, dansk, matematik

- Eleverne skal have lyst, engagement og tid til at tage imod nye og større udfordringer såvel fagligt som personligt
- Eleverne skal være udadvendte
- Eleverne skal have lyst til at søge nye og større udfordringer ud over det sædvanlige
- Eleverne skal være i stand til at sætte mål for egen og gruppens indsats
- Eleverne skal være i stand til at sætte sig selv i gang (se opgaven)
- Eleverne skal være i stand til på realistisk måde at kunne evaluere egne og gruppens præstationer og sætte nye mål

Disse kriterier illustrerer den bredde af kvaliteter og karakteristika, som identifikationen af talenteleverne skulle indebære. Nogle af disse kvaliteter knytter direkte an til skolen og bliver vurderet i denne sammenhæng; andre er mere generelle og personlige. En lignende sondring optræder inden for en udviklingspsykologisk definition, som sondrer mellem to typer af talent, hvor den ene, skoletalent, relaterer til at være dygtig til at forbruge viden, og den anden udtrykker en kreativ-produktiv form for talent, der forekommer i nogle mennesker, på nogle tidspunkter og under nogle omstændigheder, men uden at den definerer de socioøkonomiske kontekster herfor (Renzulli, 2005).

Definitioner på talent opererer inden for en række andre skillelinjer som for eksempel, at talent er enten en medfødt eller en tilegnet og udviklet størrelse. Sommetider bruges talent synonymt med evner eller begavelse, hvilket kan associere til den opfattelse, at nogen er 'begavet' med det, mens andre ikke er, og at det ikke er noget, der skal arbejdes for og udvikles (Winstanley, 2004; Feldhusen, 1998). Talent kan desuden opfattes enten endimensionelt eller flerdimensionelt, hvor især en flerdimensionel opfattelse ses som mere velegnet til at inkludere forskellige kulturer (jf. Campbell & Eyre, 2007) og tangerer Howard Gardners teori om multible intelligenser. Gardners teori udbygger en traditionel opfattelse af talent som intelligens af biologisk oprindelse til at løse problemer eller skabe produkter i en bestemt kulturel sammenhæng. Teorien er således domæneorienteret, idet den fremhæver bestemte domæner som særligt fremtrædende for bestemte intelligenser (Gardner, 1997).

I forbindelse med identifikation og fremtrædelsesform kan det være vigtigt at sondre mellem talent som præstationer i form af *håndværksmæssighed og meritokra*ti og talent som potentialer (Sennett, 2006, s. 89). Richard Sennet kritiserer i forlængelse af denne sondring, at nutidens jagt på talent ikke er indholdsspecifik eller -bestemt, *ikke vægter bemestring og kendskab til et bestemt vidensområde,* men beror på *potentielle evner*, som rammer bredere og sigter direkte på personen fremfor dennes håndværk eller "merit" (Sennett, 2006, s. 95ff). Desuden kritiseres forestillingen om potentiale og evner, der er ubesmittede af erfaringen og ikke henviser til en bestemt kontekst. Det illustrerer han med eksempler, hvor der sigtes på at teste medfødte evner, men hvor testene viser sig kulturelt indlejrede og dybt afhængige af erfaring inden for den pågældende kontekst. Kritikkens pointe er ikke, at afvise eksistensen af (potentielle) evner og forskelle på folk, men at betone, at den sociale og kulturelle kontekst har stor betydning for identificering, udvikling og dyrkelse af talent.

Talent kan inden for en lignende optik forklares som produktet af en investering af tid og *kulturel kapital*, hvor sidstnævnte forklarer sammenhængen mellem social baggrund og succes i skolen (Bourdieu, 1997, s. 48). Den tidlige opbygning af kulturel kapital er en forudsætning for en hurtig og let senere tilegnelse, hvilket er indbegrebet af talent i skolen. Men en tidlig opbygning, der starter fra barnets første færd, sker kun for børn i familier, der er veludrustede med kulturel kapital, hvor opbygningsperioden omfatter socialiseringen gennem hele barndommen. Det betyder, at disse børn som regel vil have et forspring i skolen, og at denne overførsel af kulturel kapital fremtræder som den mest skjulte form for arvelig overførsel af kapital og, idet den er mindre kontroller- og mærkbar, kommer til at fremtræde som nærmest *naturlig* og derved bliver særligt betydningsfuld for den sociale reproduktion i skolen.

Den kulturelle kapital findes i tre former, i henholdsvis kropsliggjort, tingsliggjort og institutionaliseret form, hvor det er den kropsliggjorte, også benævnt habitus, der især er interessant i denne sammenhæng. Opbygningen af den kulturelle kapital i kropsliggjort form, som kultur eller dannelse, forudsætter en inkorporeringsproces, der involverer indprentning og assimilering og derfor koster tid som en personlig investering. Arbejdet med at tilegne sig kulturel kapital vedrører således personen selv, har karakter af selvudvikling og har udover tidsomkostningen en personlig pris i form af dennes *grebethed (libido)* i arbejdet med tilegnelsen med alle de afsavn, afkald og ofre, det indebærer (Bourdieu 2001, s.93ff). Med afsæt i denne forståelse sigter analysen af elevernes baggrunde på at identificere deres opvækstbetingelser, nære omgivelser og dermed forbundne kapitalformer.

FORSKNINGSKONTEKST OG METODE

Konteksten, som forskningen foregik indenfor, er som nævnt et talentklasseprojekt, der blev bevilget støtte af undervisningsministeriets talentpulje i ansøgningsrunderne 2006 og 2007. Talentklasserne blev i udgangspunktpunktet defineret som et særligt undervisningstilbud for dygtige elever i folkeskolens ældste klasser. Undervisningen i disse talentklasser foregik som ekstraundervisning inden for naturfag, matematik og engelsk. Den fandt sted på gymnasiet eller ungdomsskolen, uden for normal skoletid, som faste lektioner én eftermiddag om ugen og som et mindre antal "talent camps", hvor eleverne blev undervist og var sammen fra fredag eftermiddag til og med lørdag formiddag. Det var lærere fra både folkeskolen og gymnasiet, som forestod undervisningen i klasserne.

De 'dygtige elever' blev rekrutteret fra de lokale skoler i hele kommunen. Det var elever fra 8. klasse og 9. klasse, som tilsvarende kom til at gå i en talentklasse for enten 8. eller 9. klasses elever. I udgangspunktet var det eleverne selv, der havde meldt sig til deltagelsen – eventuelt med vejledning fra forældre eller lærere – både det første og det andet år; elevernes egen forståelse af talent spillede således en afgørende rolle for, hvilke elever der kom til at indgå i talentklasserne. Til det første års talentklasser havde langt flere elever meldt sig interesseret, end der var plads til i klasserne, hvorfor der tillige var en udvælgelsesproces i form af skriftlige optagelsesprøver, hvor den

tredjedel (ca. 30 elever) der klarede sig bedst i prøverne kom ind. Til det andet års talentklasser blev der oprettet i alt tre klasser, hvori alle 53 ansøgere blev fordelt.

Følgeforskningen, defineret som en dialog- og procesorienteret evaluering (Baklien, 2004), fokuserede bredt på såvel de uddannelsespolitiske baggrunde og organiseringen af tilbuddet som dets pædagogiske indhold og målgruppen af elever. Den blev gennemført ved empirisk metodetriangulering, der overordnet omfattede dokumentanalyser, observationer og interview med deltagerne i projektet, samt en spørgeskemaundersøgelse med elevernes forældre. I nærværende analyse trækker jeg særligt på elevernes ansøgninger om deltagelse, på elev og lærerudsagn fremkommet gennem interview og observationer, der er relateret til såvel undervisningen inden for talentprojektets rammer som til den undervisning, eleverne ellers møder i deres hjemskoler, samt på den bredere og mere generelle viden om elevernes baggrunde, som er indhentet gennem spørgeskemadata fra forældrene fra talentklasserne gennem begge år, dvs. et samlet antal besvarelser på 81 ud af 83 mulige, rettet mod at belyse elevernes kapitalformer og deres dermed forbundne talentressourcer.

ELEVERNES BAGGRUNDE

I nedenstående tabel er forældrenes uddannelsesniveau sammenlignet med uddannelsesniveauet for alle 40-44-årige i regionen i 2005.

Sammenligningen peger på, at talentelevernes forældre har betydeligt

HØJESTE UDDANNELSE FOR TALENTKLASSEFORÆLDRE (2007 OG 2008) OG FOR 40-44-ÅRIGE I REGIONEN (2005)

UDDANNELSE	FORÆLDRE ANTAL	FORÆLDRE PCT.	40-44-ÅRIGE I NORDJYLLAND, PCT.
Folkeskole	2	1 %	26 %
HF eller studentereksamen	1	1 %	2 %
HHX/HTX	1	1 %	2 %
Erhvervsfaglig/faglært uddannelse	40	25 %	47 %
Kort videregående uddannelse (under 3 år)	16	10 %	5 %
Mellemlang videregående uddannelse (mindst 3 år)	48	30 %	14 %
Lang videregående uddannelse (mindst 5 år)	44	28 %	4 %
Forskeruddannelse	3	1 %	0 %
Andet eller uoplyst	5	2 %	0 %
I ALT	**160**	**99 %**	**99 %**

Kilde til 40-44-årige: "Uddannelse i Region Nordjylland", UNI-C 2007, tabel 1.1. (Rasmussen, 2011, s. 112)

mere uddannelse end gennemsnittet i regionen; der er en langt mindre andel med erhvervsfaglige uddannelser og en langt større andel med videregående uddannelser. Dette uddannelsesmønster smitter af på forældrenes beskæftigelser, hvor relativt mange af mødrene er ansat i funktionærstillinger, og mange af fædrene er beskæftiget som faglærte, i akademiske professioner eller som højere funktionærer (Rasmussen, 2011, s. 113). Ud fra deres uddannelses og beskæftigelsesmønster tilhører talentelevernes forældre de grupperinger, som ud fra en socioøkonomisk vurdering har højest status i samfundet (Petersen & Nielsen, 2008, s. 110).

Også med hensyn til *social kapital* rangerer eleverne og deres familier højt. Eleverne er generelt meget aktive i deres fritid og dyrker mange aktiviteter inden for både sport og musik, hvor nogle er vant til at engagere sig stærkt i et bestemt område og måske være med på konkurrenceplan. Flere af forældrene bestrider tillidsposter i foreninger eller bestyrelser og kan mobilisere ressourcer og viden i forskellige former (Rasmussen, 2011, s. 118), som kan være en fordel for deres børn i uddannelsessammenhænge.

I deres skriftlige ansøgninger for at tilmelde sig talentklasserne angiver eleverne forskellige begrundelser. Nøgleord i disse begrundelser er udfordring, brobygning, fællesskab, studietur, forældre- og/eller læreropfordringer. Mange anvender udtrykket, at de savner "større udfordringer" som hovedmotivation for at søge optagelse i talentklassen, hvilket matcher meget godt, at dette også anvendes som et af de officielle kriterier for at blive betragtet som et talent. I interviewene begrundede eleverne yderligere deres ansøgning med, at de var blevet *opfordret af enten lærere eller forældre* til at søge ind, samtidig med at de understregede det som deres *egen* beslutning. Selvom forældrene kun tildeles en indirekte betydning, fremgår deres rolle som vigtig for elevens beslutning, idet de kan trække på ressourcer og yde støtte i situationer, hvor eleven oplever modstand eller usikkerhed (Ball, 2003; Power m.fl., 2003; Lareau, 2003).

> *Mange anvender udtrykket, at de savner "større udfordringer" som hovedmotivation for at søge optagelse i talentklassen*

EN TYPOLOGI AF TALENTER

Elevernes talentforståelse og opfattelse af eget talent viser sig i høj grad forbundet med den sociale baggrund, de kommer fra. Om talent falder dem nemt eller opleves som noget, der skal kæmpes og arbejdes hårdt for, fremgår i en kvalitativ analyse af det empiriske materiale som sammenhængende med deres kulturelle kapital i form af uddannelsesressourcer og sociokulturelle rammer. I analysen har jeg først kategoriseret elevinterviewene i forhold til sociale baggrundsvariable (forældrenes uddannelsesniveau) og hvordan

de fremtræder ud fra mine observationer og lærerinterview. Dernæst har jeg fokuseret særligt på at illustrere to ekstrem- (høj og lav) og to mellempositioner i forhold til social baggrund – begrebsliggjort gennem forekomster af kapital. For hver af disse positioner samtidig har jeg set på repræsentanter fra begge køn og – i det begrænsede omfang det var muligt – forskellig etnicitet. Jeg har ved at sammenholde de interviewedes sociale baggrund (kapitalsammensætning og -mængde) og udfoldelse af talent (andres opfattelse af dem i talentklassen) med deres opfattelse af eget talent (udtrykt i interviewet) konstrueret fire talenttyper.

Konstruktionen er således fremkommet gennem analysen af, hvorledes talent opfattes og udfoldes i spændingsfeltet mellem arv og miljø – mellem noget naturligt iboende og noget kulturelt tilegnet – og relaterer til rigelige eller begrænsede ressourcer i uddannelsesmæssig henseende (kulturel kapital). Mellem de to binære poler af talentudfoldelser og -ressourcer fremkommer talenttypologien, som udtrykker en teoretisk konstruktion og dermed antagelsen om en bredere forekomst end blot inden for det studerede felt af talentklasser. I analysen er talenttyperne baseret på portrætter af enkeltelever, hvor det imidlertid er en pointe, at den enkelte elev ikke skal ses som substantielt lig med typen men et illustrativt udtryk for denne.

Det markante talent er kendetegnet ved at opfatte sig og blive opfattet som generelt dygtige i skolen – både inden for de humanistiske og naturvidenskabelige fag. Denne elevtype siger eksempelvis, at hun (i dette tilfælde illustreret ved en pige) *"altid har været god til de boglige fag (…) og sådan bredt over det hele"* (Rasmussen & Vilain, 2008, s. 15) og giver med ordet 'altid' talent en betoning som nærmest *naturlig* eller medfødt. Udover at have talent for skolen har eleven tilsyneladende masser af overskud til at orientere sig for andre ting – at dyrke fritidsaktiviteter og søge udfordringer på andre områder - end de boglige. Eleven kommer fra hjem med rigelige ressourcer, hvad angår viden (uddannelse) og social status, og forholdet til skolen og kammeraterne fremstilles som ukompliceret. Hun giver udtryk for, at de ved, at der er store forskelle på elevers formåen i skolen, men på trods af egne fortrin på det boglige område falder det hende let at omgås og kommunikere med andre elever, som ikke har samme egenskaber. Selvom hun ikke føler sig udenfor klassefællesskabet på sin hjemlige folkeskole, oplever hun talentklassefællesskabet som socialt berigende, idet hun her kan være sammen med mennesker som har samme interesse som hende selv. Talentet fremstår hos det markante talent som noget naturligt iboende; det altid været der.

Det stille talent er kendetegnet ved at være lidt tilbageholdende med at betegne sig selv som talenter. Hun kommer fra en gennemsnitsfamilie, hvad angår uddannelse (forældrene har mellemlange uddannelser) og status (funktionærer). Hun tilskriver ikke sit talent nogen særlig betydning, *"ved ikke om jeg har noget decideret talent"*(Rasmussen & Vilain, 2008, s. 18) og opfatter heller ikke, at hun i kraft af talent skiller sig ud fra de andre elever i sin skole. Den pågældende elev udviser en trang til *ikke* at skille sig ud fra mængden og omskriver derfor talent til en interesse for nogle af skolens fag; "jeg interesserer mig meget for naturvidenskabelige fag" (ibid.), som hun udtrykker det. Talent

fremstår hos eleven som den lystbetonede interesse for skolen, hvis vigtigste forudsætning er skolen selv og de sociale fællesskaber, den tilbyder. Hun betoner det eksempelvis som vigtigt at have *kvindelige lærere*, der viser sig som "gode til det naturvidenskabelige" og klassekammerater (med samme stærke interesse for skolen) for at kunne fastholde denne. Det stille talent er på flere måder drevet af det sociale og tillægger de sociale betingelser stor betydning for sine faglige interesser, som hun gerne vil udvikle men ikke på bekostning af fællesskab.

Det flersidige talent er kendetegnet ved at betragte talent som noget, der skal arbejdes for, og udtrykke en vilje til det. Han (i dette eksempel illustreret ved en dreng) forbinder talent med originalitet og en 'risiko' for at blive betegnet som en nørd, men tillægger samtidig dette en vis prestige, hvilket også gælder for det miljø, han kommer fra. Eleven har tilsyneladende ikke noget imod at skille sig ud som en af de dygtigste i skolen; tværtimod er det noget han arbejder aktivt på at gøre. Hans baggrund er især kendetegnet ved social kapital, idet forældrene ofte er stærkt engagerede i såvel deres børns skoleforhold som i anden politisk virksomhed. Han er dog samtidig i nogen grad en opkomling, idet ingen af forældrene i dette tilfælde har lange akademiske uddannelser. Men de er bredt orienterede og engagerede i andre sfærer end skolens og erkender den sociale betydning af flersidigheden, som også gør det muligt at mobilisere ressourcer på tværs af kontekster. Eleven dyrker sport på eliteplan, men han udtrykker ingen tvivl om, at skolen i sidste instans nyder højeste prioritet. Det flersidige talent udnytter styrken i at være bredt orienteret samtidig med at uddanne sig på et højt niveau til at opnå en god position i samfundet; en aktiv mobilisering af social kapital (Ball, 2003; Bourdieu, 1997).

Det stræbsomme talent er kendetegnet ved at stræbe efter en højere uddannelse og højere social status end forældrenes. Han kommer fra en familie, hvor forældrene ikke har lange uddannelser, faktisk slet ingen, og erfarer derved skolen som et møde mellem forskellige sociokulturelle verdener. Hans 'anderledes' kulturelle baggrund betyder dog ikke, at hans skolemæssige ambitioner er mindre, tværtimod udtrykker han det som en bevidst målsætning at tage en uddannelse som læge, hvilket vil indebære social opstigning til en bedre position i samfundet. Det betyder også, at det er forbundet med en form for afsavn at forfølge denne strategi, at han i nogen grad giver afkald på noget i sin oprindelse eller i sig selv, idet han hele tiden er i stærk konkurrence med andre og i denne proces måske støder nogen fra sig. Det kommer til udtryk, når han siger, at han skal kæmpe for ikke at lade sig slå ud af ensomhed eller modspil. For det stræbsomme talent fremstår talent således også som en evne til at vælge fra. Konkurrence og kritik fremstår som væsentlige komponenter i den stræben, som skolen ses som den vigtigste garant for. Eleven mærker, at talent ikke kommer af sig selv men er noget, der skal *udvikles* gennem hårdt arbejde, idet grebetheden af spillet er væsentlig for at komme videre i uddannelsessystemet (Bourdieu, 2001, s. 93). Denne grebethed er også udtrykt som en *investering*, der indikerer en fornemmelse for, at uddannelse kan betale sig i det lange løb (Bourdieu, 1991). Det skal bemærkes, at Bourdieu låner mange begreber fra det økono-

miske sprog til sine analyser af felter eller *markeder*, som ikke er økonomiske i snæver forstand og heller ikke skal ses som udtryk for en reduktion af interaktionen inden for forskellige felter til rent økonomiske transaktioner (ibid.).

DIFFERENTIERET TALENTUDVIKLING?

Om talent opfattes som det at *have let ved det* eller målrettet *stræben* og i konkurrence med andre at præstere det ypperste, hænger tæt sammen med, hvilken type og mængde af kulturel kapital i form af uddannelsesressourcer og sociokulturelle rammer, eleverne har adgang til.

De markante og flersidige talenter er velforsynede med kulturel kapital og gebærder sig 'hjemmevant' i forhold til talent, som de er tilbøjelige til at beskrive og forstå som noget naturligt iboende. De oplever ikke talentet som resultat af en tilegnelsesproces, for den er sket umærkeligt for dem selv og deres nærmeste som en fortløbende socialisering gennem hele barndommen. At vokse op i en familie veludrustet med kulturel kapital giver en ballast i forhold til at begå sig i skolen og blive vurderet som et talent, der således fremtræder som en skjult form for arvelig overførsel af kapital (Bourdieu, 1997, s. 49).

De stille og stræbsomme talenter er derimod mere fremmede i forhold til talent, som de ikke har samme selvfølgelige forhold til som de to andre talenttyper. De er tilbøjelige til at beskrive deres eget talent som 'en særlig interesse' for fagene i skolen, som har ført til, at de klarer sig godt i skolen. Deres erfaring er, at talent ikke kommer af sig selv men afhænger af både en særlig indsats fra dem selv og af et godt læringsmiljø med nogen, de kan identificere sig med. Det gælder såvel for det stille talent, som måske interesserer sig for noget, der er lidt atypisk for sit køn, som for det stræbsomme talent, der gennem uddannelse kan være på vej mod en social status og anerkendelse, som en kulturelt anderledes baggrund ellers kan stå i vejen for.

Når man kommunikerer til en gruppe af elever, at de er begavede eller har talent, indebærer det forskellige risici. Dels kan nogle af eleverne opfatte deres evner som en given helhed, der ikke kræver en indsats for at blive udviklet (jf. også Winstanley, 2004). Dels kan det afstedkomme negative reaktioner fra jævnaldrende, når elever bliver betegnet som begavede eller talentfulde. Selvom dette ofte beskrives som et særligt dansk Jantelovsfænomen, har studier andre steder i verden vist lignende tendenser (Feldhusen, 1998). I forlængelse heraf kan man også indvende, at det er pædagogisk ukorrekt, når man indirekte fortæller det store flertal af eleverne, at de er ikke-begavede og ikke har talent.

Sondringen mellem de få talentfulde og det store flertal knytter an til en principiel uddannelsespolitisk problematik om differentiering af undervisningen. I folkeskolelovens paragraf 18 fremgår hensigten om undervisningsdifferentiering som, at *undervisningen skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger* (§ 18, stk. 1 og 2).

Loven er i princippet åben for en fortolkning i både individualistisk og fællesskabsorienteret retning, selvom den i sin formulering vægter det individuelle. Den individuelle del af opgaven forstærkes gennem de senere års øgede test- og standardiseringstiltag i uddannelsessystemet, som er fokuseret

på elevbedømmelse og -selektion. Også andre tiltag har i de seneste år styrket den individuelle tendens, herunder ikke mindst satsningen på talentudvikling. Denne satsning på at udvikle særligt udvalgte talenter retter sig således mod en niveauopdeling af eleverne, som i højere grad lægger op til *elev*differentiering og -selektion end til *undervisnings*differentiering (Nielsen, 2006).

I undervisningsministeriets Talentrapport fremtræder denne form for differentiering i en af anbefalingerne, som foreslår at

"der sker en passende lempelse af begrænsningen for holddannelse på baggrund af den løbende evaluering, således at holddannelsesreglerne for børnehaveklassen til 7. klassetrin ændres, så de svarer til de regler, der i dag gælder for 8.-10. klasse. Det anbefales, at regeringen i samarbejde med KL (Kommunernes Landsforening) tager initiativ til, at der igangsættes en række systematiske forsøg på skoler med udgangspunkt i langt mere fleksibel holddannelse, og at disse forsøg følges op af videnskabelig effektforskning." (Undervisningsministeriet, 2011, s. 59)

Spørgsmålet om hvilken form for differentiering er centralt i forhold til lovkravet om, at skolen skal sørge for passende udfordringer for alle. Det integrerede klasserum med meget spredte elevforudsætninger udgør en stor udfordring for undervisere (EVA, 2004), som kan opnå en umiddelbar lettelse ved at inddele eleverne efter niveau og således *elev*differentiere. Men med en *fleksibel holddannelse* på de tidlige klassetrin, uanset at den sker ud fra en *løbende evaluering*, risikerer skolen at bidrage til yderligere fremme af den sociale reproduktion, som den gennem sine sociale matricer (Bourdieu, 1997) aktivt bidrager til. I forhold til anbefalingen af at igangsætte systematiske forsøg ledsaget af videnskabelig effektforskning, kan det diskuteres hvor kritisk videnskabelig en sådan forskning vil være, når "behovet for en stærkere differentiering" er forhåndsindskrevet som en præmis for forsøgene (Undervisningsministeriet, 2001, s. 54).

KONKLUSION

Inden for rammerne af talentudviklingsprojektets kriterier fortolkes talent primært i relation til skolen og dens fag. Derudover udtrykker kriterierne for talentklassen en række personlige egenskaber som lyst, engagement, udadvendthed, målrettethed, initiativ og selvstændighed, som antageligt gælder i akademisk henseende, om end de er fremstillet som mere generelle egenskaber og potentialer. Dette peger på en snæver forståelse af talent som en endimensionel størrelse fremfor en flerdimensionel, som en individorienteret og psykologisk frem en sociokulturel(Gardner, 1997). Men en sådan definition, hvor talent fremstilles som universelt forekommende egenskaber og (medfødte) potentialer, uafhængig af kontekst, udfordres af spørgeskemadata fra talentklasserne, hvoraf det fremgår, at de fleste elever kommer fra familier, der er kendetegnet ved høj kulturel kapital (Bourdieu, 1997) og høj social status (Petersen & Nielsen, 2008).

Interviewdata fra følgeforskningen indikerer, at talentklasseeleverne og deres forældre lægger stor vægt på at kunne træffe valg og selvstændige beslutninger. Nogle elever betoner i højere grad deres personlige egenskaber som en interesse for skolearbejdet og vilje til at arbejde hårdt og opnå gode resultater end, at de anser sig

Annette Rasmussen er lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet

som fremragende og ekstraordinære talenter. Sådanne opfattelser udtrykker sammen med de sociale karakteristika af eleverne, at deres udfoldelser af talent knytter stærkt an til sociale strukturer og vurderinger; selvom de fra et deltagersynspunkt fremstår som tilsyneladende frie og rationelle valg.

Forståelsen af talent som et medfødt *potentiale* er problematisk, idet identifikationen af det er socialt betinget og stærkt kontekstafhængig. På trods af at test og prøver retter sig mod at måle præstationer på et givent tidspunkt og ikke mod at indfange personlige og sociale kompetencer under stadig udvikling, er det langt overvejende sådanne redskaber til anvendes til identificere det (Feldhusen, 1998), hvilket giver begrebet en uberettiget objektiv og universel karakter.

> *At betegne nogle børn som talenter skaber et modsætningsforhold til de børn, som ikke opnår denne betegnelse*

Talentudvikling som en anledning til at differentiere og udskille en gruppe af børn til særlige aktiviteter udtrykker en anden generel problematik. At betegne nogle børn som talenter skaber et modsætningsforhold til de børn, som ikke opnår denne betegnelse. Hvis målsætningen er, at en begrænset procentandel af eleverne skal opnå betegnelsen talenter, vil det indirekte betyde, at det store flertal af børn fremstår som *talentløse* (Sennett, 2006), hvilket for denne gruppe af børn, fremfor at anspore til talentudvikling, kan have modsat virkning.

REFERENCER

Baklien, B. 2004: Følgeforskning. I *Sociologi i dag*. Årgang 34, nr. 4/2004.

Ball, S.J. 2008. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.

Ball, S.J. 2003. *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage.* London, Routledge Falmer.

Bourdieu, P. 2001. *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. 1997. The Forms of Capital [orig.1986]. I *Education. Culture, Economy, and Society.* Red. Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A.S. Oxford University Press. (46-58)

Bourdiue, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Reprinted 2012. Cambridge: Polity Press.

Campbell, J. & Eyre, D. 2007. The English Model of Gifted and Talented Education: Policy, Context, and Challenges. I *Conceptions of Giftedness. Sociocultural Perspectives*. Red. S.N. Phillipson & M. McCann. London: Lawrence Erlbaum Associates, Pbls. (459-476)

Feldhusen, J. F. 1998. A Conception of Talent and Talent Development. I *Talent in Context. Historical and Social Perspectives on Giftedness*. Red. R.C. Friedman & K.B. Rogers. Washington DC: Americal Psychological Association. (193-209)

EVA, 2004. *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Gardner, H. 1997. *De mange intelligensers pædagogik*. Gyldendal Undervisning.

Lareau, A. 2003. *Unequal childhoods: Class, Race and Family Life*. University of California Press.

Nielsen, V.O. 2006. Undervisningsdifferentiering i skolehistorisk og samfundsmæssigt perspektiv. *KvaN*. Nr. 75, årg. 26., august 2006.

Petersen, A. N. & Nielsen, T. M. 2008. *Børns familier*. Danmarks Statistik, september 2008.

OECD. 2009. *Education at a Glance*. OECD Indicators. September 2009.

Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. 2003. *Education and the Middle Class*. Maidenhead: Open University Press.

Rasmussen, A. 2012. The use of talent classes to reproduce differentiated education. *Ethnography and Education.* Vol. 7, nr. 1, marts 2012.

Rasmussen, A. 2011. *Talent og skole i sociologisk perspektiv*. Aarhus: Via Systime. 2011.

Rasmussen, A. & Vilain, H. 2008. *Et spadestik dybere*. Afsluttende rapport for følgeforskningen om talentklasser. Forskningsrapport 20. Center for uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet

Rasmussen, A. & Rasmussen, P. 2007. *Jeg har altid haft nemt ved tingene.* Rapport fra følgeforskningen. Forskningsrapport 18. Center for uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.

Renzulli, J.S. 2005. The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative produktivity. I *Conceptions of Giftedness*. Red. R.J. Sternberg & J. E. Davidson. New York, NY; Cambridge University Press. (246-279)

Sennett, R. 2006. *Den ny kapitalismes kultur*. Forlaget Hovedland.

Undervisningsministeriet. 2011. *Talentudvikling. Evaluering og strategi*. Talentrapport af arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet. April 2011.

Undervisningsministeriet (2008). *Oversigt over projekter, der har modtaget støtte fra talentpuljen*. Uddannelsesudvalget, UDU alm. del - Bilag 104. Lokaliseret 20-02-2015 på http://www.ft.dk/samling/20081/almdel/udu/bilag/104/625767.pdf

Winstanley, C. 2004. *Too Clever By Half. A fair deal for gifted children.* Stoke on Trent, UK: Trentham Books Ltd.

Jens Christian Nielsen, Lotte S. Skrubbeltrang & Jesper S. Olesen

IDRÆTSTALENTERS LÆRINGSAFTALE MED DEN DANSKE FOLKESKOLE

– OM FOLKESKOLENS SAMARBEJDE MED ELITEIDRÆTTEN OM TALENTUDVIKLING

De sidste ti år har der været et stigende fokus på at udvælge og udvikle talenter i det danske uddannelsessystem, hvor talentudvikling i stigende grad anses som en forudsætning for at kunne konkurrere internationalt. Det har bl.a. givet sig udslag i, at folkeskolen har fået mulighed for at udbyde tematiske linjer for elever, der udviser en særlig interesse eller et særligt talent for en bestemt aktivitet. Netop fordi disse klasser appellerer til mange elever og der samtidig er et begrænset optag, så bliver det noget som eleverne kæmper for at få adgang til. Det skaber en situation, hvor der kan indgås en særlig aftale mellem elev og skole om, hvad de kan forvente sig af hinanden. I denne artikel undersøger vi, hvordan denne mulighed for at indgå en ny læringsaftale forvaltes i folkeskolen, og hvad henholdsvis folkeskolen og de udvalgte elever får ud af at tiltræde aftalen. Vi ser specifikt på idrætsklasser, som er det mest udbredte eksempel på temaklasser i Danmark og analyserer, hvad aftalen omhandler, hvordan den indgås og hvordan den håndhæves.

Idrætsklasser som temalinje er udviklet i samarbejde mellem et antal folkeskoler, Team Danmark og Dansk Idrætsforbund (DIF). Idrætsklasser er et kombineret skole- og idrætstilbud i udskolingen. En central del af konceptet er, at eleverne udover undervisning i de obligatoriske fag modtager ekstra idrætstimer til idrætsspecifik aldersrelateret træning (jf. Pryce m.fl. 2006). Med etableringen af idrætsklasserne er eliteidrætten og folkeskolen blevet institutionelt forbundet i en praksis, hvor der udvælges og optimeres talenter. Dette er sket med afsæt i revideringen af loven om eliteidræt i 2004, hvor en nedre aldersgrænse på 15 år for de idrætsudøvere, der er genstand for Team Danmarks virke, blev ophævet (jf. Warren Petersen 2012). Etableringen af idrætsskoler i folkeskoleregi indgår som et centralt element i Team Danmarks samarbejde med en række kommuner, de såkaldte elitekommuner, der er forpligtiget på en bred kommunal satsning på eliteidrætten.

For at komme i betragtning til eliteidrætsklasserne skal ansøgerne anerkendes som talenter eller talentfulde idrætsudøvere i deres respektive idrætsgren. Til grund for denne vurdering ligger en større optagelsesprocedure, som har til formål at udvælge de største talenter indenfor hver idrætsgren og tilbyde dem et fleksibelt tilrettelagt uddannelsesforløb i folkeskolens udskolingstrin. Optagelsesprøverne medførte, at idrætsklasserne fra begyndelsen stødte an mod et af de centrale principper i folkeskolen om, at den er for alle uanset evner og social baggrund. Frem til folkeskolereformen fra 2013 (Undervisningsministeriet 2014) blev idrætsklasserne drevet på en dispensationsordning, der gav dem mulighed for at optage idrætselever på baggrund af en idrætsfaglig vurdering. Den nye folkeskolereform afspejler, at talentudvikling i løbet af de sidste ti år har fået en stadigt mere integreret plads i den samlede opgave, som folkeskolen skal løse (jf. Rasmussen 2011 og Undervisningsministeriet 2011). Det politiske og juridiske forløb, op til idrætsklasserne blev lovliggjort, indikerer ret kraftigt, at den danske talentudviklingsmodel er baseret på et samarbejde, der går på tværs af to sociale verdner med forskellige normer og værdier. På et normativt plan er eliteidræt elitær og frasorterende, mens folkeskolen er egalitær og inkluderende. Men stikker man et spadestik dybere i grundlaget for de to institutioners virke, er modsætningen noget mindre entydig. Det beror bl.a. på, at Team Danmark er forpligtet på at skabe internationale topresultater på en social og samfundsmæssig forsvarlig måde, mens folkeskolen dels med Salamancaerklæringen er forpligtet på også at rumme de særligt talentfulde elever, dels at folkeskolen i stigende grad anskues i et performativt og komparativt internationalt konkurrenceperspektiv, hvor udviklingen af flere talenter og sikringen af deres udfoldelse skal sikre Danmarks konkurrencedygtighed i det globale videnssamfund (Undervisningsministeriet 2011 og Pedersen 2011). Så selvom der er indlysende forskelle på det normative udgangspunkt, er der med tiden sket et skred, således at værdier fra de to institutioner flyder ind over hinandens domæner og skaber et vist værdifællesskab.

ARTIKLENS METODISKE OG TEORETISKE PERSPEKTIVER

Artiklen baserer sig på empirisk materiale fra det igangværende 4-årige forskningsprojekt *Plads til idrætsta-*

lenter i den danske folkeskole, som forventes færdig i begyndelsen af 2016. Projektet finder sted i et samarbejde mellem Aarhus Universitet, Aalborg Universitet, Undervisningsministeriet, Team Danmark, DIF og 15 af landets elitekommuner. Forskningsprojektet arbejder både med register- og surveydata og med etnografiske casestudier i fire udvalgte elitekommuner. I disse kommuner har vi bl.a. observeret og deltaget i dele af eller hele optagelsesforløbets sportslige screeninger, optagelsesprøver og udvælgelsesprocesser. Ligesom vi har foretaget observationsstudier af idrætselevernes hverdag og idrætsklassernes praksis, hvor vi bl.a. har haft et fokus på samarbejdsflader mellem skole, elitesport og hjem, og vi har foretaget en lang række interview med idrætsklassernes centrale aktører: idrætselever, forældre, lærere, trænere og elitekoordinatorer mv. (jf. Olesen m.fl. 2015). Nærværende artikel baserer sig primært på observationsstudier af optagelsesforløbet. Desuden inddrager vi viden fra projektets register- og surveystudie med alle idrætsklasseelever fra 7.-9. klasse på 15 folkeskoler i 14 elitekommuner (Nielsen & Olesen 2014). Alle navne på personer er i det følgende anonymiserede.

Indledningsvis skitserede vi kort den optagelsesprocedure, der ligger til grund for optagelse i idrætsklasserne. I de følgende afsnit ser vi først nærmere på, hvad der forventes af kommende idrætsklasseelever, og dernæst hvilken rolle skolen spiller i selektionsprocessen, og hvad det er for en aftale idrætsklasserne søger at indgå med eleverne. Vi anskuer måden, hvorpå skolen i samarbejde med idrætsklubberne formidler og forhandler idrætsklassens mål og praksisser, som en form for kontraktliggørelse (Andersen 2007). Vi argumenterer for, at skolen i samarbejde med klubben indgår en uformel social kontrakt med idrætsklasseeleverne, hvor de forpligtes på forskellige udviklingsmål – det vi benævner som en ny læringsaftale. I den forbindelse søger vi inspiration hos Niels Åkerstrøm Andersen som i sin forskning har identificeret en stigende tendens til, at de offentlige forvaltninger og institutioner indgår kontrakter med borgerne (Andersen 2008).[1] Andersen fokuserer især på forvaltningen af socialpolitikken, hvor han argumenterer for, at der er blevet koblet et økonomisk perspektiv på borgerkontrakten. Hjælp bliver anset som en knap ressource, der derfor skal effektiveres og økonomiseres. Men ikke al hjælp bliver set som en entydig udgift, da nogle former for hjælp kan karakteriseres som en investering. Det medfører også, at der særligt investeres i de klienter, hvor hjælpen formodes at give et afkast, medens de grupper, hvor det modsatte er tilfældet, risikerer at miste tilbuddet. Desuden peger Andersen på, at det italesættes i kontrakterne, at hjælpen skal medvirke til en positiv ændring, hvorved investeringsfiguren også kobles med en selvansvarlighedsfigur. Om en investering er god eller dårlig afgøres i høj grad af, hvorvidt klienten er motiveret eller ej (Andersen 2007). Det vil svare til at et bestemt skoletilbud gøres betinget af om eleverne udviser den rette motivation og indstilling til at træne og lære.

AT BLIVE OPTAGET SOM IDRÆTSELEV – UDVÆLGELSE OG KORREKTION

I dette afsnit ser vi nærmere på hvilke kriterier, der bliver lagt til grund for optagelse i idrætsklasserne. Vi er interesseret i om kriterierne for optagelse på det idrætslige område smitter af på

det skolemæssige område, og i hvordan elevernes evner og indstilling vejes op mod hinanden. For at komme i betragtning til idrætsklasserne skal ansøgerne gennem en optagelsesprøve og anerkendes som talenter inden for en idrætsgren. Der er en smule variation i de forskellige kommunale praksisser for optagelsesprøverne, men den gennemgående model for optagelsesforløbet til idrætsklasserne er, at der afholdes informationsmøder på idrætsskolerne, hvor interesserede kan høre om konceptet og de erfaringer, man hidtil har gjort sig. Derefter sender idrætsudøverne en ansøgning om optagelse med en udtalelse fra nuværende træner og skole. Efterfølgende inviteres alle ansøgere til en optagelsesprøve i form af en træningssession, hvor der finder en sportslig screening sted. Den varetages typisk af trænere fra eliteklubberne eller specialforbundene. Da optagelseskriterierne og -prøverne fra begyndelsen har været en kontroversiel del af idrætsklassekonceptet betones det tydeligt, at optagelsesprøverne til idrætsklasserne ikke vedrører elevernes skolefaglige niveau, og at den sportsfaglige kompetencescreening varetages af idrætsklubber og specialforbund. Men eftersom konceptet også skal sikre at talentudviklingen ikke sker på bekostning af elevernes skolegang, bliver det tydeliggjort bl.a. i informationsmaterialet, at skolen også skal prioriteres højt. Dermed får skolen en anledning til at lægge faglige krav ind i aftalen. Der er således et større apparat af aktører impliceret i optagelsesprocessen, hvilket signalerer, at en grundig udvælgelse prioriteres højt, og at der vil blive investeret ressourcer i de elever, der kommer gennem nåleøjet, såfremt de viser sig at have det fornødne talent (jf. Andersen 2008).[2]

De individer, der ses som mest værdige til at få støtte, er derfor dem, der viser indre motivation og en villighed til at optimere og forbedre sig selv

Til trods for den grundighed, der bliver lagt i udvælgelsesproceduren, så er det forbundet med en vis usikkerhed for udvælgerne at udpege de idrætstalenter, der med tiden kan blive en del af senioreliten. Det hænger sammen med, at det kun er deres øjeblikkelige niveau, der er synligt for udvælgerne – og for så vidt også for idrætseleven selv og dennes forældre. Spørgsmålet om hvor langt de kan nå indenfor deres idræt er et åbent spørgsmål, der bl.a. afhænger af hvordan de udvikler sig fysisk, og om de kan bevare motivationen til at træne målrettet i en længere årrække etc. Trænerne fra klubber og forbund peger således samstemmende på, at den vigtigste kvalifikation hos en idrætselev er, at han/hun er motiveret og villig til at udvikle sit talent. De individer, der ses som mest værdige til at få støtte, er derfor dem, der viser indre motivation og en villighed til at optimere og forbedre sig selv (jf. Olesen m.fl. 2015).

Selvom det i lovgivningen og det kommunale informationsmateriale betones, at det er det idrætslige talent, der er adgangsgivende og ansøgere udelukkende vurderes sportsfagligt til optagelsesprøven, er skolen ikke fravæ-

rende i optagelsesproceduren. Som en del af optagelsesproceduren skal ansøgerne ikke bare have en udtalelse fra deres klub, men også fra deres nuværende skole. Det pointeres ligeledes til informationsmøder og eksplicit i nogle af informationsmaterialerne for idrætsklasserne, at det er en forudsætning, at skolen prioriteres. I en elitekommunes brochure om idrætsklasserne er det fx tydeligt formuleret, at det er en præmis for et godt idrætsklasseforløb og en forventning, at ansøgeren er indstillet herpå:

Det er en afgørende forudsætning for et godt forløb, at du [ansøgeren] både kan og vil prioritere det skolemæssige.

Som citatet indikerer, er der udover forventningen om, at de satser på deres idræt også en forventning om, at ansøgerne prioriterer skolen højt. Optagelse i idrætsklasserne anviser således et dobbelt udviklingsspor, hvor sport og skole skal gå hånd i hånd. Dette er tråd med den danske model for talentudvikling, hvor koblingen mellem elitesport og uddannelse er central. Det er fx en klar målsætning for Team Danmark, at idrætstalenter også skal gennemføre en ungdomsuddannelse og sidenhen have mulighed for at tage videre uddannelse sideløbende med elitesporten. Elitesporten er på den måde med til at opskrive betydningen af uddannelse samtidigt med at elitesporten også er med til at forme udøvere i retning af, at arbejde målrettet og fokuseret med uddannelse, da de ikke har tid til for meget slinger i valsen.

Til optagelsessamtalerne er klub, skole og hjem alle til stede fx repræsenteret ved en lærer og en træner og hjemmet repræsenteret ved eleven og dennes forældre.[3] Samtalerne forløber gennemgående gnidningsfrit, fordi der er en udbredt forståelse parterne imellem om, hvad man kan forvente af en god idrætsklasseelev. Det er kun undtagelsesvist, at skolens repræsentant har behov for at korrigere eleven eller forældrene. I næste afsnit vil vi se nærmere på, hvad skolen korrigerer i forbindelse med optagelsesprøverne, fordi det er gennem korrektionerne, at det præcise indhold af læringsaftalen træder frem (jf. Bossen & Lauritsen 2007 og Strauss 2010).

MANGLENDE PRIORITERING AF SKOLEARBEJDE KORRIGERES

Ansøgeren Kasper går i 7. klasse og er optaget til at skulle begynde på idrætsskolen i 8. klasse efter sommerferien. Han drømmer om en professionel karriere og ønsker at komme så langt som muligt, fx som professionel i Sverige eller hvis alt lykkes NHL. På kort sigt er målet at være på klubbens U16-førstehold. Ishockeytræneren indskyder, at det mål ikke er urealistisk på nogen måde. Kasper siger stort set det, der forventes af en idrætsklasseelev, og han påkalder sig næsten ingen korrektion. Han er især glad for idræt, men han har det ok med skolen. For en sikkerheds skyld understreger læreren, at det er vigtigt at få sig en god uddannelse. Derefter bliver Kasper spurgt, hvordan han har det med at analysere en tekst i dansk. Han svarer, at det er kedeligt, men det er vigtigt nok. Selvom Kasper temmelig åbenhjertigt erkender, at det keder ham, så påkalder det ingen korrektion, fordi han anerkender, at det er vigtigt.

Det, der påtales og korrigeres, er indstillingen til skole og lektier. Ansøgerne forventes at tage styringen med lektierne ved at planlægge, hvornår de skal laves. Det gælder fx tennisspilleren Oliver, der forklarer at han laver

lektier, når der er tid til dem. Læreren svarer: *"Det er vigtigt at planlægge lektier i god tid. Så er der ikke det at bekymre sig om – og så kan man bedre koncentrere sig om at spille tennis"*. Denne formaning får Olivers mor til at bakke sin søn op: *"Oliver laver altid sine lektier."*.

Læreren reagerer, når ansøgerne ikke giver udtryk for, at det er dem, der styrer og planlægger, hvornår der skal laves lektier, men lader det være op til, hvornår der er tid mellem træninger. Læreren vender ligefrem prioriteringsrækkefølgen om: Først lektier, så kan du koncentrere dig om at spille tennis. At Olivers mor indtager en forsvarende rolle i eksemplet er bemærkelsesværdigt, da forældre sjældent tager ordet i samtalerne. Men hun forsvarer sønnen, fordi læreren italesætter Oliver som en, der tager let på lektier. Moren har tydeligvist aflæst, at det ikke er en værdsat positionering for en idrætselev. Så hun fremhæver, at Oliver altid får lavet sine lektier. Udsagnet tjener også til at vise, at her er der tale om en familie, som har styr på og bakker op om, at deres søn passer sin skole.

FORSIGTIGHED KORRIGERES

Eleverne bliver til optagelsessamtalerne gennemgående bedt om at beskrive, hvilken slags elev de er, og hvad læreren kan forvente af dem i den nye klasse. Niklas betegner sig selv som en lidt stille elevtype, som mange gange godt kan svarene. Afdelingslederen for skolen korrigerer: *"Det er også en proces at lære at komme lidt mere på banen"*. Det centrale i korrektionen er, at den elevtype som Niklas beskriver sig selv som, bliver behandlet som et dårligt udgangspunkt for læring. Det er en elevtype, der har behov for udvikling i retning af en elevtype, der tør stille sig ud på banen og ikke trykker sig ved sidelinjen. Generelt ser vi, at forsigtighed og frygt for at fejle hos eleverne korrigeres. Forsigtigheden kan betragtes som en trussel mod det læringsmiljø, der skabes i idrætsklasserne, hvor fejl tales frem som positivt. Fejl bliver således indskrevet i en læringsdiskurs, hvor de ikke er udtryk for dumhed, men en kilde til refleksion og læring for eleven.

MANGLENDE AMBITIONER KORRIGERES

Ansøgerne bliver konsekvent spurgt om, hvad deres drøm eller langsigtede mål er. De fleste svarer, at de ønskerat nå til tops i deres sport, blive professionel, spille superliga eller komme til udlandet. Derefter bliver de spurgt om deres kortsigtede mål de næste ét til to år. Her er de fleste med større eller mindre præcision i stand til at opstille (del)mål, som det er realistisk, de kan indfri. Det gælder imidlertid ikke for Jakob, der spiller fodbold. Han har ikke et klart formuleret mål. Afdelingslederen korrigerer ham ved at forklare, at det kan være en god idé at sætte sig delmål. Hvis ansøgerne ikke har mål eller delmål, så bliver det udpeget som en mangel for en idrætselev. Det er ønskværdigt, at ansøgerne kan opstille realistiske og ambitiøse målsætninger som de er indstillede på at arbejde efter at indfri. Det efterspørges således, at idrætselever kan reflektere over, hvor de sportsligt er niveaumæssigt og hvilke mål de gerne vil nå. Senere i samtalen siger Jakob dog, at han godt vil på et ligahold og blive en dygtig målmand. Så han har hurtigt fanget budskabet om, at en idrætselev skal kunne sætte sig udviklingsmål.

ET DOBBELTUDVIKLINGSSPOR SOM CODE OF CONDUCT FOR EN MØNSTERIDRÆTSELEV

Optagelsessamtalerne tilbyder skolen en platform, hvor den har mulighed for at gøre forældre og ansøgere medansvarlige for et kommende idrætsskoleforløb. Dette åbner op for etablering af et adfærdskodeks for den gode idrætselev, som både kan og vil prioritere skole og sportslig udvikling ligeligt. Optagelsessamtalerne giver således ikke kun skolen mulighed for at sammensætte homogene klasser, men med optagelsesprøverne får skolen nu i samarbejde med klubberne således mulighed for at forpligte kommende elever på skolefaglig udvikling foruden det sportslige fokus der naturligt er indlejret i idrætsskolekonceptet. I optagelsessamtalerne har vi set, hvordan eleverne foranlediges til at påtage sig denne dobbelte ambition gennem korrektioner og justeringer på udtalelser, der leder væk fra den ideelle subjektivitet. Mens de elever, der formår at koble uddannelse og idræt sammen som noget, der skal følges ad, går gennem samtalerne uden korrektion.

HÅNDHÆVELSE AF AFTALEN – MED KNIBTANGEN SOM VÆRKTØJ

Selvom eleverne sammen med deres forældre gøres ansvarlige for at følge et dobbelt udviklingsspor til optagelsessamtalerne, så har skole og klub gennem deres partnerskab også fået et nyt disciplineringsredskab i hånden. Det kan beskrives som en knibtang, der griber om idrætseleven fra to sider ved at sanktionere på sport ved forseelser i skolen. I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan knibtangen tales frem under optagelsessamtalerne.

Eksistensen af knibtangen kommer bl.a. til udtryk under optagelsessamtalerne med en fodboldspiller ved at afdelingslederen, der repræsenterer skolen, gør opmærksom på, at: *"Jeg taler sammen med talentchefen i klubben en gang om måneden"*. Det institutionaliserede samarbejde i form af faste møder mellem klub og skole giver en løbende dialog, hvor der kan drøftes eventuelle problemer i skolen med aktører fra klubber og omvendt. Det er også her, der kan aftales eventuelle tiltag eller sanktioner overfor elever, der ikke passer deres skole og idræt.

Det tætte samarbejde illustreres også under samtalen med Marius, der spiller fodbold og søger optagelse til 7. klasse, hvor knibtangen tages i brug af læreren. Marius fortæller, at han er ok med lektier, men læreren er ikke helt tilfreds med dette svar, der følger op med denne påtale: *"Det er vigtigt at passe skolen – det kommer først. Ikke glemme afleveringer, så tages det op både i skolen og til fodbold."*.

Af citatet fremgår den disciplinerende effekt af koblingen mellem skole og klub tydeligt. Leves der ikke op til aftalen om, at idrætseleven skal yde en passende indsats i skolen, tages det op til fodbold. Citatet illustrerer, at den gode idrætselev forventes selv at tage ansvar for, at prioritere skolen, men også at det har konsekvenser både i skole og sport for den idrætselev, der bryder aftalen.

På caseskolerne eksisterer der også flere historier om idrætselever, der til morgentræningen er blevet sat til at lave de afleveringer, som de er bagefter med i skolen. Historier der både tales frem af lærere, trænere og koordinatorer, og som eleverne også har hørt om, og som de er sig bevidste om eksisterer som en mulig sanktion, hvis de ikke passer deres skolegang og derved bringer sig selv på kant med aftalen.

Knibtangen kan også benyttes af forældrene, hvilket fx demonstreres under samtalen med Mikkel. Læreren spørger ind til Mikkels indstilling til lektier. Mikkel siger, at han laver lektier til tiden, han er god til at disponere tiden, han har gode arbejdsrytmer, hvor han planlægger og strukturerer. Til trods for disse normefterlevende svar, så topper hans mor alligevel op med knibtangen: *"Vi har styr på det. Hvis ikke skolen passes, så er der ikke plads til så meget sport"*. Her træder moren frem som advokat for skolen, og den underforståede aftale om, at det er en forudsætning, at skolen passes. Det er også tydeligt, at de fleste forældre bakker kraftigt op om, at skolen prioriteres højst, måske i erkendelse af, at det er de færreste idrætselever, der kommer til at leve af deres sport. På dette punkt er der tydelige paralleller til de iagttagelser Hanne Knudsen har foretaget af skolehjem-samarbejde, hvor hun påpeger, at der er klare forventningsstrukturer til, hvilke subjektpositioner, forældre legitimt kan indtage i samarbejdet. Knudsen identificerer en stigende tendens til, at samarbejdsrelationen mellem skole og hjem indeholder udtalte forventninger til forældrene om at påtage sig et ansvar, hvor familien bliver en del af læringsrummet og skal tage ansvar for at sikre elevens evne til at ville udvikle sig positivt fagligt og socialt (Knudsen 2010). De fleste idrætsfamilier tilhører desuden middelklassen (Nielsen & Olesen 2014),[4] der har en positiv indstilling til at støtte elevernes skolegang og som prioriterer et aktivt familieliv højt (Lareau 2011).

Gennem koblingen med elitesporten får folkeskolens idrætsklasser altså et disciplineringsredskab i hånden, som den ikke har til rådighed i de almindelige klasser.

Gennem koblingen med elitesporten får folkeskolens idrætsklasser altså et disciplineringsredskab i hånden, som den ikke har til rådighed i de almindelige klasser. Idrætseleverne forpligtiges ikke bare på den rette indstilling til elitesport og deres sportslige udvikling, men også til skolegang og faglig udvikling. Det er en vedblivende forpligtigelse på at ville arbejde med at forbedre deres potentiale og fortsat være i positiv udvikling[5].

EN AFTALE HAR MINDST TO PARTER – GEVINSTER OG RISICI VED DEN NYE LÆRINGSAFTALE

Med udbuddet af temalinjer får folkeskolen mulighed for at indgå en ny læringsaftale med ansøgerne. Det er muligt at stille krav til elevernes faglige forudsætninger på det tematiske felt – i dette tilfælde idrætsfaglige krav – og stille krav til elevernes indstilling til både træning og undervisning. I forbindelse med idrætstemaet knyttes folkeskolen tæt til eliteidrættens organisationer, klubber og foreninger, hvorved deres forskellige normer og værdier delvist væves sammen og ska-

Jesper Stilling Olesen er lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet

Lotte Skrubbeltrang er adjunkt ved Institut for Medicin og Sundhedsteknologi på Aalborg Universitet

Jens Christian Nielsen er lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet

ber en forventning om, at eleverne er udviklingsfokuserede og målrettede på begge felter. I idrætsklasserne finder vi således et adfærdskodeks om, at idrætselever skal være indstillet på at arbejde ihærdigt på at udvikle sig som talent, men også et udtalt ønske om, at de har den samme indstilling til deres skolearbejde. Den gode idrætselev fremtræder som en, der både ønsker at investere i sport og uddannelse, og som søger at indfri de evner individet har sportsligt og skolemæssigt. Gennem samarbejdet med eliteidrætten skabes der en læringsaftale, som gør det nemmere at ansvarliggøre eleverne for deres egen udvikling og læring. Skolen får ved optagelsessamtalen lejlighed til at indgå en ny og forpligtende aftale med hjemmet om at understøtte ansvarliggørelsen af eleverne. Hvis ikke eleverne lever op til deres ansvar, har skolen ligeledes fået adgang til et disciplineringsredskab, som vi har kaldt knibtangen, der i samarbejde med klubberne gør det muligt at fastholde eleverne på et dobbelt udviklingsspor. Det er nærliggende at slutte, at det samarbejde mellem skole og klub, der i udgangspunktet var tænkt som forsvarlig talentudvikling, hvor talenterne bliver sikret en uddannelse at falde tilbage på, let kan føre til, at der lægges et krydspres på eleverne, som levner dem meget få pusterum i en travl hverdag og weekend. Den måde skolearbejdet italesættes som et parallelt udviklingsspor er desuden en stramning i forhold til de formuleringer, der står i kommunernes informationsmateriale om, at et vist fagligt overskud er en fordel for at få tid til den store træningsmængde. I informationsmaterialet tales der om elevernes faglige kunnen, hvorimod det er elevernes indstilling til at arbejde målrettet, der tales frem under optagelsessamtalerne.

Selvom idrætsklaserne som vi har argumenteret kommer i besiddelse af et disciplineringsredskab og formår at aktivere både elevernes og forældrenes selvansvarlighed, så kommer skolerne også selv under pres fra familierne, fordi de også gives mulighed for at træde i karakter som (for)brugere af skoletilbud. Med etableringen af temalinjer lægges der direkte op til at familierne skal vælge mellem kvalitativt forskellige skoletilbud til deres børn. Det indebærer at familierne tager stilling til de enkelte tilbuds kvalitet, og at de stiller krav om at temalinjerne lever op til de forventninger, som skolerne skaber hos dem. På den måde aktualiserer idrætsklasserne sammen med de øvrige temalinjer ikke blot en ansvarlighedslogik, men også en brugerlogik, hvor det er skolerne, der bliver holdt ansvarlige for at levere en ydelse, der lever op til forældrenes ønsker om et særligt tematisk indhold i folkeskolen og krav om kvalitet i tilbuddet.

Det er en mulighed, som det er fristende for folkeskolerne at række ud efter, fordi det giver en oplagt mulighed for at løfte fx socialt belastede skoler ved at tiltrække ressourcestærke familier og vælger folkeskolen til igen. I forhold til disse elever fungerer idrætsklassetilbud som en konkurrenceparameter for folkeskolen i konkurrencen med privatskolerne om eleverne. Det er på den anden side en sti, der skal betrædes varsomt, fordi relationen mellem skole og hjem bliver betinget af de varer, som de enkelte skoler har på hylden. Forbrugere er af natur selektive og forældre adresseret som forbrugere af uddannelsesydelser vil have en tilbøjelighed til løbende at

vælge til og fra for at maksimere udbyttet af deres skolevalg.

REFERENCER

Andersen, N. Å. (2007): "Creating the Client Who Can Create Himself and His Own Fate – the Tragedy of the Citizens' Contract". I: *Qualitative Sociology Review*, Volume III, Issue 2 – august 2007.

Andersen, N. Å. (2008): *Partnerships: Machines of Possibilities*. Bristol: Policy Press.

Bossen, C. & P. Lauritsen (2007): "Symbolsk interaktionisme og STS". In: C. B. Jensen, P. Lauritsen & F. Olesen: *Introduktion til STS. Science, Technology, Society*. København: Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, H. (2010): "Har vi en aftale?" – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods - Class, Race and Family Life* (2. edition., p. 461). London: University of California Press.

Nielsen, J. C. & J. S.Olesen (2014): *Idrætselevers erfaringer med idrætsklasser*. København: Aarhus Universitet.

Olesen, J. S., L. S. Skrubbeltrang & J. C. Nielsen (2015): *Idrætstalenter i den danske folkeskole - forpligtiget på udvikling*. København: Aarhus Universitet.

Pedersen, O. K. (2011): *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pryce, R., S. Willeberg, C. Falkentoft & T. Meyhoff (red.) (2006): *Aldersrelateret træning – Målrettet og forsvarlig træning*. Brøndby: Team Danmark.

Rasmussen, A. (2011): *Talent og skole – i sociologisk perspektiv*. Aarhus og København: ViaSysteme.

Skrubbeltrang, L. S., J. C. Nielsen & J. S. Olesen (2015): "Talentudvikling i idrætsklasser. Nye former for hybriddannelse og kontraktliggørelse mellem eliteidræt, skole og unge talenter". I: N. Rossing, K. Ryom & K. Henriksen (red.) *Talent i sport - reflekterede organisationer, gode teams og stærke atleter*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Strauss, A. L. (2010): *Continual Permutations of Action*. New York & London: Aldine Transaction.

Undervisningsministeriet (2011): *Talentudvikling. Hvor står vi – og hvad bør der gøres?* Albertslund: Undervisningsministeriet og Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet.

Undervisningsministeriet (2014) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 665 af 20/06/2014 (Gældende folkeskolelov). Offentliggørelsesdato: 24-06-2014. Undervisningsministeriet.

Warren Pedersen, L. (2012): Blikke på skolen. Et procesorienteret studie af idrætsskolens betydning for Bellahøj Skole, samt idrætsskolens relationer i det kommunale og idrætsorganisatoriske felt. Ph.d. afhandling. København: Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet.

NOTER

1 Kontrakt skal i forlængelse af Andersen ikke forstås som et juridisk dokument, men som en mundtlig aftale, der har en række af den juridiske kontrakts elementer af gensidig forpligtelse

2 Hovedparten af idrætseleverne søger om at blive optaget i idrætsklassen på 7. klassetrin, mens de går i 6. klasse. Hvis der er ledige pladser, fordi der er elever som er ophørt, eller fordi man bevidst holder nogle pladser åbne, optages der også elever i 8. og 9. klasse.

3 På de fire caseskoler har man struktureret optagelsesprøverne forskelligt. Nogle steder er skolen repræsenteret til optagelsessamtalerne, der afholdes i forlængelse af den sportslige screening, mens andre har valgt først at afholde samtaler, hvor skolen er repræsenteret, efter eleverne er optaget på baggrund af deres idrætslige talent. De steder, hvor skolen er repræsenteret til optagelsessamtaler, og hvor disse finder sted samtidig med den sportslige screening og inden den egentlige optagelse, er skolen i højere grad med til at træffe den endelige afgørelse om optagelse sammen med klubber og elitekoordinatorer. Vi ser i optagelsessamtalerne, hvor skolen også er repræsenteret en tendens til et større samspil omkring selektionen, hvor elevernes personlighed og indstilling til skolen fagligt og socialt drøftes som led i optagelsen. Her skeles der bl.a. til, hvorvidt eleverne vil kunne indgå i klassens fællesskab og læringsmiljø.

4 Idrætsklasserne rekrutter socioøkonomisk skævt, men er dog ikke et elitært projekt. Idrætselever med en høj socioøkonomisk baggrund er således ikke overrepræsenteret blandt idrætselever i forhold til de almindelige klasser. Der er derimod færre elever med lav socioøkonomisk baggrund i idrætsklasserne end i almindelige klasser (Nielsen & Olesen 2014).

5 Samarbejdet mellem skolen og eliteklubberne udmønter sig ikke kun i at der skrues op for optimeringen på begge områder. Vi har også iagttaget at der samarbejdes om at sikre at idrætselevernes udvikling foregår på en forsvarlig måde, så de ikke overbelastes af hverken lektier eller træning og konkurrence (se fx Skrubbeltrang m.fl. 2015).

Roddy Walker

AT LÆRE AT VÆRE ELITE

- PRÆFEKTROLLEN SOM MARKØR I ELEVERNES IDENTITETSDANNELSE PÅ EN ELITEKOSTSKOLE

Inspireret af nyere etnografiske og sociologiske studier af amerikanske elitekostskoler (Gaztambide-Fernandez 2009b; Khan 2011) undersøger jeg, hvordan de unikke erfaringer, interaktioner og relationer, der er tilgængelige for elever på elitekostskoler, kan have implikationer for deres selvforståelse. Artiklen bygger på etnografiske undersøgelser[1] og undersøger elevsubjektivitet indenfor rammen af Herlufsholm Kostskole, som en elitekostskole. Med anvendelse af et praksisteoretisk udgangspunkt (Lave & Wenger 1991) går artiklen tæt på, hvad det egentlig er, som elever der deltager i disse miljøer lærer*2 samt hvordan de danner erfaringer og dispositioner, som kan gøre deres adgang til - og position blandt - eliten mulig.*

Debatten omkring eliteuddannelse og eliten i Danmark har typisk været præget af tilbageholdenhed. Lighedsprincipper (Pedersen 2011, 181) og en demokratisk forsigtighed kan forklare hvorfor det har været tendensen gennem de sidste 50 år. Den ændrede uddannelsespolitiske diskurs - grundet konkurrenceparadigmets hegemoni - er dog en stærk motor for, at det at tale om eliten og elitegrupper indenfor uddannelsesområdet er ved at blive mere stuerent. Dette kan således forklare hvorfor informationssøgningen viste et meget begrænset udvalg af litteratur og forskning om eliteuddannelser i Danmark, men at der samtidig har været en stigende fremkomst af selvudråbte elitekurser og eliteprogrammer i det sidste årti.[3] Artiklens specifikke fokusområde "elitekostskoler" var der derimod ikke en eneste institution i Danmark som ville påtage sig titlen af - hvilke i sig selv er interessant; et udtryk for den danske forsigtighed med eliten som begreb? Men en rudimentær forståelse af Herlufsholm Kostskole som eliteinstitution, gjorde stedet til en oplagt kandidat som genstand for en empirisk undersøgelse af identitetsdannelse på elitekostskoler i dansk kontekst.

I artiklen "What is an Elite Boarding School?"(Gaztambide-Fernández 2009a) redegøres for grundige empiriske undersøgelser, der danner baggrund for forskerens udarbejdelse af 5 karakteristikker fælles for alle anerkendte elitekostskoler i USA – de er elite på en bestemt måde. Dette muliggør konstruktionen af en idealtype, der tilvejebringer en legitim identifikation af relevante institutioner. Anvendelsen af disse karakteristika og idealtypen gør det således legitimt at betragte Herlufsholm som en elitekostskole, i og med at det passer som hånd i handske til idealtypen. De fem karakteristika er følgende:

Typologisk elite: Disse skoler er selvstændige med en selvvalgt elevgruppe og er økonomisk uafhængige. (Herlufsholm er en privatskole, som er selvstyrende.)

Skolastisk elite: Disse skoler har en holistisk tilgang til undervisning, hvor fokus er på høj kvalitet og sofistikerede faciliteter. (Herlufsholm har et højt karaktergennemsnit (7,9 på STX I 2013[4]), hvilket placerer skolen på en delt femte plads i Danmark samt endvidere et stort udbud af diverse undervisningsprogrammer og fritidsaktiviteter af høj kvalitet.)

Historisk elite: De er etableret inden den offentlige folkeskole. (Herlufsholm er grundlagt i 1565 og vedligeholder aspekter af den oprindelig kultur og traditioner)

Geografisk elite: De er situeret i fjerntliggende landsdistrikter med særlig arkitektur og plads til individuel udfoldelse. (Herlufsholms beliggenhed og arkitektur matcher i høj grad profilen)

Demografisk elite: Eleverne har, for det meste, en privilegeret socioøkonomisk baggrund. (Prisen[5] for at gå på Herlufsholm indikerer, at eleverne befinder sig inden for et bestemt socioøkonomisk spektrum)

Det kan således konkluderes, at selvom skolen ikke udråber sig selv som en elitekostskole, er det teoretisk muligt at konstruere skolen som sådan, og dermed betragte Herlufsholm på denne måde.

AT GØRE ELITEIDENTITET

Ud fra en praksisteoretisk tilgang med særligt fokus på Lave og Wengers situeret læring (Lave & Wenger 1991)[6], samt Wengers senere udvikling af teorien (Wenger 2010), er det muligt at opbygge en forståelsesmodel for, hvordan individets deltagelse og dannelse af relationer med andre indenfor skolen kunne føre til udvikling af en specifik selvforståelse. Anskuelsen af skolen som en praksiskonstellation af indbyrdes forbundne praksisser (ibid., 150) hvori eleverne kan deltage og investere, fordrer til den praksisteoretiske forståelse af hvordan individuel identitet formes. Her er sociale praksisser forstået som kropslige og mentale rutiner, hvor individet består af en unik sammensætning af disse rutiner i krop/sind, og i deres fortolkning og forståelse af denne sammensætning. (Reckwitz 2002, 257)

Det teoretiske valg fordrer også til en analyse af læringsdynamikken, som kan være til stede i mesterlæresituationer. Dette understreger vigtigheden af asymmetrisk deltagelse omkring en fælles praksis, hvor mere erfarne og dygtige deltagere fungerer som bærere af den modne praksis af den givne kontekst, og dermed personificerer en 'learning matrix' som de nyankommne skal mestre (Lave & Wenger 1991, 21). Disse bærere af den modne praksis tilbyder nyankomne en eksemplificering af nødvendige færdigheder, hensigtsmæssig adfærd og relevante dispositioner - en model for deres egen aktive identitetsdannelse. Denne perspektivering er bærende for artiklen, og tilvejebringer et særligt syn på hvordan den individuelle elevs identitet er konstrueret gennem deres deltagelse og relationer i praksis.

Dette er baggrunden for artiklens fokusering på, hvordan eleverne[7] forvalter og fortolker deres tid på skolen, og hvorfor. Det er dermed ikke artiklens ærinde at undersøge individuel talent, eller medfødt begavelse som en del af eliteidentitetsbegrebet. Det er et fokus, som gør brug af den praksisteoretiske rumlighed til at gribe identitet som noget, der kan blive aktivt konstrueret af individet gennem deltagelse i specifikke praksisser, men som samtidigt anerkender den afgørende betydning af hvilke praksisser, der er tilgængelige for individet. På denne måde bliver det individuelle agens og aktivitet central i den nærværende undersøgelse uden at strukturelle betingelser skal forkastes.

> *at gribe identitet som noget, der kan blive aktivt konstrueret af individet gennem deltagelse i specifikke praksisser*

REIFIKATION AF ELITESTATUS

"..alle vores værdier har ændret sig igennem årene, faktisk så den allerførste opgave jeg skrev da jeg kom her, det var et essay om betydning, mmm og så fik jeg en opgave i slutning af 2g som var cirka den samme, eller det var et frit essay , og så tænkte jeg bare *"ej, jeg tager bare mit gamle essay og afleverer*

det," og så kom jeg til at læse det og så gik det op for mig at betydningen for mig, det havde bare ændret sig helt vildt meget, det var slet ikke de samme ting der var essentielle længere // jamen jeg tror det noget med, det har noget at gøre med hvad man oplever i hverdagen og, jeg er blevet mere....det har fået éns betydningskodeks, hvis man kan sige det sådan, til at ændre sig, ...mmm det er nogen andre ting der er blevet vigtige." (Maria, old timer & præfekt)

Her reflekterer eleven Maria over, hvordan hendes forståelser og fokus har ændret sig under opholdet på skolen. Citatet er en effektiv illustration af den centrale meningsforhandling som eleverne beskriver, hvilken opstår gennem deres deltagelse i skolens praksis. Alle eleverne mente, at Herlufsholm var en elitekostskole, hvor deres vokabularium omkring skolen, andre elever og alumne, var meget lig med 'the discourse of distinction' beskrevet som værende til stede i elitekostskolemiljøet i USA (Gaztambide-Fernandez 2009b, 15). Dette kan spores i, hvordan de beskriver hinanden som værende anderledes fra andre som ikke har gået på skolen. De har en 'head start' med adgang til erfaringer og kundskaber, som andre ikke har mulighed for at tilegne sig. På lignende vis, beskrev informanterne en særlig anerkendelse af skolen i det bredere danske samfund, som havende et specielt renommé. Dette blev til dels begrundet i traditionen for at Danmarks kongelige og adelige efterkommere vælger skolen – en tradition som informanterne mente sikrede samfundsmæssig anerkendelse af skolens prestige. Informanternes fælles forståelse for skolen kunne dermed anses som værende et eksempel på reifikationen af en delt virkelighedsopfattelse inden for praksiskonstellationen, som kunne forme deltagernes individuelle forståelse af deres praksis, og dermed – ud fra en praksisteoretisk optik – deres identitetsdannelses muligheder. At opleve og erfare sig selv som en legitim deltager indenfor det som man forstår som en elitepraksis kan ligeledes opfordre til dannelsen af en eliteidentitet. Deltagelse og reifikation sikrer en fælles oplevelse af mening, en betingelse for læring i praksis, som baner vejen for denne konstruktion (Wenger 2010, 162).

LEARNING CURRICULUM SOM MOTOR FOR INDIVIDETS SPECIFIKKE INVESTERINGER I PRAKSIS

"..det [skolen] giver helt sikkert nogle andre muligheder, det åbner op for nogle helt andre veje altså, for eksempel, hvis du er dårlig til skolen, så giver det dig muligheden for at blive god til det fordi du er netop tvunget til at lave ting i 'lal' [obligatorisk lektietid på værelset] mmm og så, ja, du har, du er ligesom på skolen hele tiden, og der er lærere rundt omkring dig som du kan bede om hjælp og der er præfekter og andre mennesker som kan hjælpe dig, så akademisk tror jeg at det er et rigtig godt miljø." (Jesper, nyankommet)

"det sociale og så mmm virkelighedsopfattelsen, vil jeg måske sige, faktisk… [som værende det mest vigtige] mmm fordi det der med at man lærer hvad for en betydning man selv har og hvad betydningen af hvilket indtryk man giver, det skal man bruge er jeg sikker på rigtig meget resten af sit liv" (Lasse, old timer, om hvad gør skolen til elite)

Under analysen af interviewmaterialet blev det klart, at informanterne udgjorde to bestemte grupper, som

dermed repræsenterede et binært forståelsesgrundlag (eksemplificeret i de indledende citater) for skolens elitestatus. De nye elever (newcomers) betragtede det høje faglige niveau, som den afgørende faktor for skolens elitestatus, hvorimod de ældre elever (old timers) fokuserede på sociale færdigheder samt de netværksmuligheder, som skolen opfordrede til, som det mest vigtige. Denne forskel kan med Wenger forstås som værende et udtryk for de forskellige stadier og status af deres deltagelsesbaner indenfor konstellationen.

De nyankomnes påberåbelse af skolens faglige niveau som den afgørende faktor for skolens elitestatus, kan anses som værende et udtryk for deres afhængighed af skolens *teaching curriculum*, hvor "a learning curriculum consists of situated opportunities…. it is a field of learning resources in everyday practice, viewed from the perspective of learners….. A teaching curriculum, by contrast is constructed for the introduction of newcomers – supplying and thereby limiting structural resources for learning" (Lave & Wenger 1991, 94). At de nyankomne fokuserer på skolens formelle organisering af deres aktivitet gennem kontrollerede strukturer som undervisningen, sovesales fordeling samt mentorordninger, reflekterer at disse repræsenterer en forankring for deres oplevelse af legitim deltagelse på skolen fra begyndelsen af deres individuelle deltagelsesbaner.

Ligeledes, at 'old timer'-gruppen peger på tilgængeligheden af unikke interaktionelle erfaringer samt netværksmuligheder som de afgørende faktorer for skolens elitestatus kan forstås som udtryk for deres eget 'learning curriculum.' Det er dette, der styrer investeringer i aktiviteter på tværs af konstellationen – ud fra brugsværdien af det potentielle læringsudbytte i praksis (Lave & Wenger 1991, 94). Det vil sige, at de mere erfarne deltagere i konstellation anser muligheden for at udvikle bestemte sociale færdigheder, i form af relationelle kompetencer som værende ligeså - hvis ikke mere - vigtige end de faglige kundskaber, som ellers er officiel målsætning for skolens 'teaching curriculum.' Dette illustreres i interviewet med præfekten Maria, hvor hun reflekterer over sine bestræbelser på skolen:

"så socialt tror jeg faktisk at jeg har brugt rigtig mange kræfter... hvor man kan sige, i skolen så er der et svar eller en fortolkning som man kan… der er ligesom rammer for det, hvor man socialt selv skal finde ud af, hvordan det kan lade sig gøre og klares…" (Maria, old timer og præfekt)

Her er det tydeligt at Maria har et særligt blik på, hvordan hun engagerer sig i et bevidst forsøg på at udvikle sig socialt, hvor opnåelsen af andre kompetencer end faglig kunnen er afgørende for progression. Alle informanterne oplever, at Herlufsholm tilvejebringer meget mere end blot en skolastisk uddannelse – nemlig muligheden for at udvikle sig som en hel person i en bestemt retning og med fremtidig fordel. Forskellen ligger i, at de nyankommne kun fokuserer på fagligheden som kilden til disse fremtidige muligheder. Hos den ældre elevgruppe er der en udpræget accept af, at skolens fokus på fagligheden er fundamental, da høje karakterer er en selvfølgelighed for at kunne klare sig på skolen og i fremtiden - men at der skal meget mere til. Derfor anser de skolens elitestatus som værende bygget på det, som bliver til-

budt udover en essentiel faglig fortræffelighed. Det er muligheden for at begå sig i et særligt miljø og elevgruppe, at øve sig i navigationen på skolen som en skolastisk og relationel helhed, som er mest værdifuld. At være i stand til at balancere faglig fortræffelighed med veludviklede sociale færdigheder og dannelsen af et fordelagtigt personligt netværk er beskrevet som kernen af den Herlovianske[8] identitet – det at være en 'all-rounder'. Det er, med andre ord, ikke nok blot at besidde høje karakterer, hvis man skal blive anset som en rigtig "Herlovianer". Informanterne bekræfter, at de anser en Herloviansk identitet som et synonym med hvad de vil definere som en eliteidentitet. Det er anerkendt af alle, dog på en måde som til tider er konfliktfyldt og splittet[9], at de enten anser sig selv som værende - eller har et ønske om at være - en 'rigtig Herlovianer'. Definitionen af hvad det præcis indebærer, er dog i høj grad personlig. Dette giver tillige en indikation af, at der ikke blot er tale om en assimilationsproces, men i højere grad en individualisering af kollektive værdier, meninger og dispositioner. Informanternes billede af hvad den Herlovianske identitet indeholder, bliver dermed betydningsfuld for deres deltagelse på skolen; hvor alle har et ønske om at være - og blive anerkendt som - en Herlovianer. Det individuelle ideal af den Herlovianske identitet kan derfor forstås som værende afgørende i dannelsen af en 'learning curriculum,' som styrer deres personlige investeringer indenfor konstellationen. Brugsværdien af resultaterne af disse investeringer, er vurderet af alle informanter ud fra i hvilken grad det bringer dem tættere på en anerkendt Herloviansk identitet. Det viser sig, at denne Herlovianske identitet er reificeret i form af præfektpositionen - bærere af konstellationens modne praksis, de autoriserede 'old- timers. '

PRÆFEKTER – REIFIKATIONEN AF MODEN PRAKSIS OG DEN HERLOVIANSKE IDENTITET

Informanterne berettede om en hierarkisk struktur til visse relationer på skolen, som ikke alene er accepteret af alle, men endvidere anses som et vigtigt stillads i dagligdagen - en inspiration til styringen af egne deltagelsesbaner i konstellationen. Deltagerne, som ligger på toppen af det autoriserede hierarki, er præfekterne, hvor titlen tillægges udvalgte ansøgere fra 3g, som kommer igennem en konkurrencepræget ansøgningsproces. Præfekterne får udvidede ansvarsområder, hvor de skal assistere de ansvarlige lærere i daglig koordinering og supervision af deres tildelte sovesale, samt at være forberedt til at yde social og faglig støtte til de herboende elever (Herlufsholm School Handbook 2013, 99).

Der er enighed blandt eleverne om, at præfektens rolle og signifikans er størst hos de yngre elever i grundskolen, men alligevel oplever alle informanterne at det første møde og indledende forhold til deres præfekter var enormt betydningsfuldt, og de havde stor indflydelse på deres tilgang til deltagelse på skolen i hverdagen. Disse tidlige interaktioner indgyder en vedvarende ambition og vilje hos alle informanterne til selv at opnå positionen. Det er vigtigt at notere at informanterne også var kritiske ift. hvordan visse tidligere elever havde forvaltet positionen – hvor 'dårlige præfekter' er også en central del af deres bevidsthed omkring hvordan de agerer, eller vil agere i rollen. Præfekttitlen er nemlig prestigefyldt og tildeler en særlig sta-

tus, men samtidig er det forpligtende, hvorfor konkrete forventninger og ansvar følger med. Præfekterne skal opføre sig på en bestemt måde og udføre en særlig funktion – en levende, positiv og tilgængelig udformning af den modne praksis som forventes af de bedste elever – ægte Herlovianere. Præfekternes deltagelsesbaner, måder hvorpå de agerer og har forvaltet deres tid på skolen er dermed en praksisdemonstration af hvordan positionen kan - og muligvis skal - opnås. Det informerer de nyankommne til således at danne deres eget passende 'learning curriculum'.

MOTIVATION OG INSPIRATION TIL TILHØRIGHEDSARBEJDE

Et 'learning curriculum' kan altså forstås som drivkraften for individets investering og applikation i specifikke aktiviteter og praksisser (Lave and Wenger 1991, 94), som de vurderer som værende både meningsfuldt og nyttigt i forhold til deres eget udviklingsprojekt. Dette fænomen var tydeligt ved alle interview, hvor informanterne var meget åbne omkring deres strategiske valg af bestemte praksisfælleskaber indenfor skolen som konstellation. Et iøjnefaldende eksempel kom fra en nyankommet 1g-studerende, Jesper, hvor han beskriver sig selv med en atypisk baggrund i forhold til den mere sædvanlige privilegerede elevprofil. Han stammer fra det han beskrev som et 'helt almindeligt hjem', og fortalte åbent om sin bevidste og målrettede deltagelse i fægtning og at tage jagttegn, som fritidsaktiviteter på skolen, på trods af at han aldrig før havde lavet disse aktiviteter.

"og så tænkte jeg at selvom vi ikke har jagt derhjemme fordi vi bor inde i byen, mmm, vi har heller ikke et stort hus eller et stort gods så mmm… så tænker jeg, så lærer jeg nok nogen at kende som jeg kan gå på jagt med." (Jesper, nyankommet)

Det var klart, at Jesper betragtede deltagelse i disse aktiviteter, som en bevidst styring af sine deltagelsesbaner; en tilhørighedsarbejde (Wenger 2010, 200) som kunne have betydning for hans fremtidige interaktionsmuligheder og netværk på skolen. På denne måde bliver brugsværdien af deltagelsen i et givent praksisfælleskab vurderet i forhold til hvordan det kan tilskynde individets ambitioner i praksiskonstellationen som helhed, og danner en "learning curriculum"- motoren for individets målrettede og strategiske aktivitet. Med Lave og Wengers teoretiske vokabularium, kan det fænomen forstås som processen hvorved det hele mennesket aktivt bliver til et medlem, og en særlig slags person gennem udvikling af en deltagelsesidentitet i forhold til et bestemt praksisfælleskab (Lave and Wenger 1991, 36), hvilke kan indlede en genfortolkning af selvet (ibid., 83). Denne nærværende artikel vil gerne, ud fra resultaterne af undersøgelsen, udvide dette perspektiv mere i trit med Wengers senere udvikling af teorien, hvor individet bliver til et medlem og dermed en særlig slags person gennem udvikling af forskellige deltagelsesidentiteter, i forhold til bestemte praksisfælleskab*er.*

STYRING AF DELTAGELSESBANER VED STRATEGISKE INVESTERINGER I SPECIFIKKE PRAKSISFÆLLESKABER

Det teoretiske valg om at begribe skolen som en praksiskonstellation af indbyrdes forbundne praksisfælleskaber var et bevidst forsøg på at få indsigt i en samlet vurdering af individets udvikling, placering og position i så-

dan et kompleks af grupperinger og kontekster.[10] Dette valg kom til udtryk i den empiriske selektion af en frivillig fritidsaktivitet på skolen, som undersøgelsesgenstand - elevkomiteen for 'Round Square projektet', et internationalt skolesamarbejde omkring elevudveksling og fælles humanitære udviklingsprojekter. Komiteen skulle repræsentere et distinkt praksisfælleskab inden for konstellationen, hvor medlemmerne udgjorde en specifik fokusgruppe i undersøgelsen. Således blev det muligt at komme tættere på hvordan deltagerne forstod deres medlemskab af komiteen – i hvilken grad det var et bevidst, strategisk valg, og hvilke implikationer de mente at det kunne have på deres øvrige deltagelse og positioner på skolen.

Der var en udbredt skepsis blandt eleverne angående projektet, hvor en mild social stigmatisering af deltagerne som 'nørder' var evident. Projektets kontroversielle status blandt elevgruppen blev kun forstærket af skolens urokkelige støtte og promovering af det, hvor medlemskab i projektet (optagelsesprocessen til godkendelse af skoler som medlemmer er svær og selektiv) blev anset som en prestigefyldt del af den øvrige indsats til at fremme en øget internationalisering af skolens profil. Denne komplekse situation omkring komiteen gjorde den analytiske konstruktion af det som værende et distinkt praksisfælleskab til en fængslende mulighed for at få indblik i deltagernes forståelse af forholdene mellem de mangfoldige fællesskaber som omfattede praksiskonstellationen. Hvordan kunne deltagelse og investeringer i et specifik praksisfælleskab påvirke individets status og position i konstellationen som helhed? Hvordan var det påvirket af det pågældende praksisfælleskabs status i forhold til konstellationen som helhed?

Identifikationen[11] af informanten, Lasse, som en særlig figur på komiteen var interessant. Han blev identificeret af de andre medlemmer som værende mindst repræsentativ for den ideelle Round Square identitet, men var samtidigt tildelt høj social status og blev anset som værende en af de mest 'Herlovianske'. Det var en spændende profil, som viste sig at give indsigt i forholdene mellem deltagelse, investeringer og position i praksisfælleskabet i forhold til praksiskonstellation. I sit indledende og uafbrudte narrativ forklarede Lasse i dybden sin deltagelse i Round Square projektet; tydeligvis et bevidst og strategisk valg.

"så vil jeg ikke sige nej tak til det [Round Square] også pga. at jeg ved, at jo mere man sådan giver sig til nogen af skolens aktiviteter og nogen af skolens tiltag, jo mere sådan trovværdighed kan man få fra lærere og fra skolen sådan, personalet, hvis man skal sige det sådan ...og jeg tænkte jo også, selv også da jeg gjorde det, der havde jeg et præfektskab i baghovedet, jeg vidste godt at jeg havde efterladt mig et godt indtryk i forvejen, men jeg tænkte at det vil ikke skade det hvis det var jeg også valgte at gøre noget på skolen på denne måde, så jeg kom ikke ind i det med de største forhåbninger da jeg blev valgt ind, mmm tværtimod, så har der været rigtig mange fordomme omkring det på skolen, så mmm, jeg tænkte at // jeg vil få det bedste ud af det og deltage til de her møder og så se om der var noget der interesserede mig , og hvis der ikke er noget der interesserer mig vil jeg måske agerer lidt mere passivt." (Lasse, old timer)

At medlemskab af komiteen ville være fordelagtigt for præfektansøgning

var dermed den afgørende faktor i beslutningen om at deltage. Ligeledes er Lasse klar over, at komiteens image blandt elevgruppen er en udfordring for skolen, og at hans sociale status vil kunne gavne komiteens fremtidige udvikling og status.

Lasses narrativ tilvejebringer en fremragende indsigt i hans forståelse formet af praksiserfaringer, som styrer målrettet aktivitet og deltagelse. Årsagen til dobbeltheden af hans position på komiteen blandt de øvrige deltagere bliver pludseligt meget klart; investering i komiteen er baseret på at fremme hans egen personlige position i praksiskonstellationen, fremfor en decideret interesse i komiteens praksis. Lasses deltagelse i komiteen kan således forstås som en investering i sig selv og sine muligheder for at indfri ambitionen om at være præfekt – en sammenhæng som også understreger forholdene mellem de indbyrdes forbundne praksisfælleskaber i skolen. Han forstår sin tiltrædelse på komiteen som en uofficiel transaktion, hvor hans sociale kapital er lånt til komiteen og projektet qua begrænsede og selektive investeringer i det. Til gengæld gør denne strategiske investering i praksisfælleskabet det muligt for ham at styre sine deltagelsesbaner og position i praksiskonstellation som helhed. Det skal siges, at det lykkedes Lasse at blive præfekt - så hvor det ikke skal forstås som en validering af hans diagnose af forholdene, er det bestemt heller ikke en falsificering af dem.

STYRING AF MULTIPELT MEDLEMSKAB SOM VEJEN TIL ELITEIDENTITET

Det foregående er en eksemplificering af hvordan præfektpositionen bliver tildelt stor værdi og status i praksis, og hvordan informanterne bevidst og strategisk målretter deres aktivitet efter at opnå det. Gennem analysen af interviewmaterialet blev det også tydeligt at den interaktionelle mobilitet generelt var forstået af informanterne som værende en afgørende faktor i opnåelsen af et præfektskab. Det var essentielt at kunne bevæge sig frit og naturligt på tværs af skolens mangfoldige grupperinger og kontekster. Informanterne rapporterede at den nødvendige mobilitet kunne sikres gennem opnåelse og vedligeholdelse af anerkendte positioner i og på tværs af forskellige sfærer inden for skolens regi – som f.eks. akademiske, sociale og sportslige samt andre fritidsaktiviteter, såsom deltagelse på komiteer og elevråd. Ud fra det teoretiske apparat, kan det anses som en styring af bevidst aktivitet i specifikke praksisfælleskaber indenfor praksiskonstellation, hvor det bliver muliggjort for individet at konstruere et robust og anerkendt "neksus af multipelt medlemskab" (Wenger 2010, 185). Det skal forstås som en sammenlægning og fortolkning af de adskillige deltagelsesbaner oplevet af individet, ind i en kohærent og konsistent personlig identitet – en refleksion af den praksisteoretiske beskrivelse af identitet fra Reckwitz, anvendt tidligere i artiklen. Sådan et blik kan tilvejebringe forståelse for, hvordan og hvorfor specifikke deltagelsesidentiteter er dyrket og udformet af individer på skolen, og hvordan den proces kan muliggøre en individualisering af den Herlovianske identitet; som en eliteidentitet.

STYRING AF INTERAKTIONER – VEJEN TIL AT BLIVE PRÆFEKT

Næranalysen af interviews foretaget med præfekterne viste fælles tendenser og tematikker i deres forståelse af hvorfor og hvordan det var lykkedes dem at opnå positionen som præfekt. Alle beretter, at ambitionen om at blive præfekt var styrende for deres deltagelse på skolen fra et meget tidligt stadie. Det kommer til udtryk igennem deres: 1) aktive deltagelse på tværs af skolens mangfoldige fritidsaktiviteter 2) hensigtsmæssige generelle adfærd, 3) bestræbelse på gode karakterer. Ambitionen om at opnå præfektrollen lå således 'hele tiden i baghovedet', hvilket samtlige præfekt-informanterne gav udtryk for (på forskellige måder).

> *Præfektrollen er et afgørende punkt på kompasset, et ideal og et mål som former individets personlige 'learning curriculum'*

Der var en vigtig fjerde fællesnævner til stede i narrativerne, som kræver uddybelse. Dette kan beskrives som informanternes dannelse af en bevidst tilgang til styringen af relationer og interaktioner med andre på tværs af skolen. Informanterne er fælles om en forståelse af, at dannelsen af en bevidst tilgang gjorde det muligt for dem at etablere en interaktionelle stabilitet, hvorved det blev nemmere at navigere i skolens mangfoldige relationer på en effektiv og afbalanceret måde.[12]

Informanternes interaktionelle tilgange var meget forskellige og individuelle; f.eks. udviklede en elev en nærmest professionel tilgang til interaktioner, som byggede på en distancering af selvet fra problematiske eller udfordrende relationer, hvor en anden elevs strategi var baseret på en mere direkte og konfronterende tilgang til denne type relationer, en tilgang som hun betegnede med titlen: "er der et problem eller hvad?" Der var dermed evidens for hvordan individuelle elever etablerer en bestemt og konsistent strategi til interaktioner på skolen - især de problematiske - som gør det nemmere for dem at navigere i det komplekse puslespil af forskellige relationer og kontekster. Dannelsen af denne type af tilgang kunne anses som en afgørende faktor i etableringen og vedligeholdelsen af et solidt 'neksus af multipelt medlemskab'. Et sådant ville kunne lette den nødvendige mobilitet på tværs af skolens interaktionelle kontekster og dermed tilvejebringe adgang til præfektpositionen; en vellykket individualisering af den Herlovianske identitet.

EN OPSUMMERING: DEN INDIVIDUELLE IDENTITETSDANNELSESPROCES I PRAKSIS

Anvendelsen af Wengers praksisfælleskab/praksiskonstellation model synliggør, hvordan individets dannelse af hensigtsmæssige deltagelsesidentiteter igennem strategiske investeringer på tværs af praksisfælleskaber kan repræsentere styringen af deres deltagelsesbaner og position i praksiskonstellationen som en helhed og af deres egen identitetsdannelse proces. Det er en proces, hvor præfektrollen er et afgørende punkt på kompasset, et ideal og et mål som former individets

Roddy Walker er cand. mag i pædagogik fra Københavns Universitet, ph.d.-student på Copenhagen Business School og tilknyttet projektet Ledelsesuddannelsers organisatoriske betydning i den offentlige sektor

personlige 'learning curriculum'. For at opnå præfektposition, er det nødvendigt at sikre en kohærent og stabil identitet, en sammenlægning af adskillige deltagelsesidentiteter, som fordrer til produktive interaktioner, relationer og derved tilvejebringer mobilitet. Det kan forstås som en individualiseringsproces; praksiskonstellationens værdier, forståelser, meninger og karakteristiske dispositioner bliver gjort tilgængelige gennem deltagelse i praksis, hvor de bliver amalgameret i deltagerens genfortolkede selv. Dette har betydning for informanternes tilgang til relationer, hvor det er muligt at udvikle hensigtsmæssige interaktionelle dispositioner for fremtidige bevægelser i lignende miljøer.

Informanterne anser skolen som værende ikke alene skolastisk elite, men også – og muligvis mest afgørende – social elite. Denne forståelse er ikke baseret på elevgruppens socioøkonomiske herkomst, men derimod på de muligheder som åbnes igennem deltagelse i skolens praksis. Den akademiske fortræffelighed og de sociale færdigheder som skolen opfordrer til samt adgang til enestående netværk og kontakter i det trans-generationelle Herlovianske fællesskab anses som de afgørende faktorer i individets evne til at interagere og navigere i samme type miljø fremover; med fordelagtige implikationer for deres fremtidige forbindelser og muligheder. Reifikationen af skolens elitestatus informere deres forståelse af meningen med deltagelse i praksiskonstellationen, samt de interaktioner og relationer som udgør den, og resulterer i konklusionen, som opdages af informanterne: At en Herloviansk identitet er synonym med en eliteidentitet. Gennem deltagelse i praksis kan individet tilegne sig ejerskab af den kollektive Herlovianske identitet: en eliteidentitet. Det kræver en indsats at blive anerkendt som en rigtig Herlovianer; det er noget man gør sig fortjent til qua sin aktivitet og deltagelse i praksis. Det bliver dermed den vellykkede individualisering af skolens kollektive identifikationer, som er vigtigst fremfor elevens sociale baggrund.

Analysen tilbyder en forståelse for hvilke særlige læreprocesser og muligheder, der kan være til stede i det unikke uddannelsesmiljø som en elitekostskole udgør, samt hvordan det kan være fordelagtigt for deltagernes fremtidige dispositioner, udvikling og status. Det er en optik der muliggør forståelse af en eliteidentitet som værende performativ, noget der aktivt kan konstrueres af individet igennem praksis, men som samtidig anerkender den afgørende vigtighed af, hvilke praksisser der er, og bliver, tilgængelige for individet. Der er ikke blot tale om automatisk nedarvning af privilegier. Til gengæld er adgang til gunstige praksisser afgørende for dannelsen af denne slags eliteidentitet og tilstedeværelsen samt tilgængeligheden af fordrende rammer bliver en afgørende faktor. Med den optik kan eliteidentitet anses som en størrelse, som kan udvikles og læres, en individuel udformning af den relationelle virkelighed, som opstår ud fra og igennem deltagelse i specifikke praksisser. <<

LITTERATUR

Bertelsen, Eva. 2013. *Curriculum til fremtiden?: karakteristikker af den nye gymnasieskole gennem perspektiver på institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter: Ørestad Gymnasium som case.* Ph.d.-afhandling. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Bourdieu, Pierre. 1996. *The state nobility: elite schools in the field of power*. . Cambridge, UK: Polity Press.
Bourdieu, Pierre et al. 1999. *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
Gaztambide-Fernández, Rubén. 2009a. "What Is an Elite Boarding School?" *Review of Educational Research* 79 (3): 1090–1128.
Gaztambide-Fernandez, Rubén A. 2009b. *The Best of the Best Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Hale, Ann E. 2009. "Moreno's Sociometry: Exploring Interpersonal Connection." *Group 33* (4): 347–58.
Herlufsholm School Handbook. 2013. *Herlufsholm School Handbook*. 2013-2014.
Hollander, Carl E. 1978. *An Introduction to Sociogram Construction*. Denver: Snow Lion Press.
Kerbo, Harold R., and L. Richard Della Fave. 1979. "The Empirical Side of the Power Elite Debate: An Assessment and Critique of Recent Research." *The Sociological Quarterly* 20 (1): 5–22.
Khan, Shamus Rahman. 2011. *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
Mills, C. Wright. 1956. *The Power Elite*. New York: Oxford University Press.
Moreno, J. L. 1941. "Foundations of Sociometry: An Introduction." *Sociometry* 4 (1): 15–35. 1950. "Sociometry in Relation to Other Social Sciences (1937)." *Sociometry* 13 (1): 63–75.
Pedersen, Ove K. 2011. *Konkurrencestaten*. Kbh.: Hans Reitzel.
Reckwitz, Andreas. 2002. "Toward a Theory of Social Practices A Development in Culturalist Theorizing." *European Journal of Social Theory* 5 (2): 243–63.
Walker, Roddy. 2014a. Doing Elite Identity. Specialeafhandling, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet. 2014b. "Doing Elite Identity." *Tidsskrift for Medier, Erkendelse Og Formidling MEF* 2 (2).
Wenger, Etienne. 2010. *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
Zanten, Agnes van. 2010. "The Sociology of Elite Education." In T*he Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, edited by Michael W Apple. London; New York: Routledge.

NOTER

1 I forbindelse med kandidatspeciale i pædagogik fra Københavns Universitet (Walker 2014a) (Walker 2014b)

2 Derved adskiller artiklen sig fra den type af eliteforskning, hvor fokus er på social arv og social reproduktion. Se (Mills 1956; Kerbo and Fave 1979; Bourdieu 1996; Zanten 2010)

3 For eksempel: "Business Elite" på Niels Brock Gymnasium, og de to 'Elite Master Degree Programmes' på Aarhus Universitet.

4 http://herlufsholm.dk/Dansk/Nyheder/Documents/Gymnasiernes%20rangliste.pdf

5 Et konservativt skøn af prisen for en kostskoleelev i 1g vil være omkring 161.000 kr. per skoleår, ekskl. ekstraprogrammer, studierejser og aktiviteter.

6 Det empirisk belæg for teorierne udviklet i Lave og Wengers Situeret Læring er hentet fra feltarbejde uden for skolastiske kontekster, og det kan være grunden til at kritikere af teorien advarer om anvendelsen af det indenfor skole og uddannelsesstudier. Men som beskrevet i Bertelsen (Bertelsen 2013, 60), kan teorien tilbyde en forståelse af læring som relateret til et erfaringsbegreb i deltagerbanebegrebet. På denne måde er den nærværende artikel ikke interesseret i at undersøge læring i form af skolens didaktiske praksis, eller elevernes tilegnelsen af dekontekstualiseret, skolastisk viden – men hellere navigationen på skolen som mulighedsrum, hvor identiteter, motivation, tale- og handlemåder (ibid,64) er produktet af læring.

7 Det er en betegnelse for informanterne som deltog i studiet, og er ikke intenderet som en generalisering af alle eleverne på skolen. Der blev gennemført 13 kvalitative interviews med elever fra 3 forskellige grupper på gymnasieniveau: a) fem 'newcomers' (1g) b) fire 'old timers' (3g) c) fire deltagere i en fritidsaktivitet. Informanterne fra fritidsaktiviteten (Round Square komité) blev udvalgte ud fra kriterier dannet på baggrund af data høstet fra en sociogram-undersøgelse, udfyldt af alle 16 medlemmer af komitéen. Informanternes start på skolen varierer fra 6. klasse til 1g. Interviewene var metodisk inspireret af Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1999), og den narrative tradition. Ambitionen var at sikre indsigt i deltagelsesbaner på forskellige stadier og status i praksiskonstellation.

8 Det er den typiske måde at referere til noget på, som har med Herlufsholm at gøre, og beskriver alt fra skolens alumne, til elevernes måde at være på og attitude. Undersøgelsen viste at ideen om den Herloviansk identitet var en abstraktion, som eleverne jævnligt spejlede sig selv i.

9 Eleverne beretter om deres oplevelse af, hvordan det offentlige billede af hvad den typiske Herlovianer repræsenterer, kan være belastet af en uheldig stereotype, som er forkælet med privilegier. Eleverne bekræfter at individer som passer til denne stereotype findes på skolen, men det er ikke den profil som de anser som værende en rigtig Herlovianer.

10 Også inspireret af (Gaztambide-Fernandez 2009b), hvor eleverne beskrev skolen som værende bygget op af forskellige 'bobler, ' (ibid., 64). Anerkendelsen af en eliteidentitet var afhængig af en samlet vurdering af de positioner indenfor de forskellige bobler, som man havde tilstræbt sig adgang til.

11 For at få indsigt i de relationelle dynamikker til stede i komiteen blev en sociometrisk tilgang (se Moreno 1941; Hollander 1978)taget i brug i form af et sociogram.

12 Informanternes fortællinger afspejler dermed i et høj grad resultaterne fra Shamus Khans etnografiske undersøgelse på en elitekostskole i USA, hvor elevernes oplevelser og erfaringer på skolen fører til deres dannelse af en "embodied interactional resource"(Khan 2011, 71), som forbereder dem til at begå sig i bestemte (elite) miljøer i fremtiden.

Suna Christensen

UD OVER SKOLE-CENTRISME:
TALENT I ERHVERVSUDDANNELSERNE

I artiklen argumenteres der for, at erhvervsfagene deler et empirisk begreb om talent, som rummer en kritisk kommentar til velkendte, hierarkiserede og hierarkiserende dikotomier mellem viden og kunnen. Erhvervsskolernes arbejde med at udvikle markører for talent og tilrettelægge undervisning for talentelever kan potentielt forme et opgør med det, som Paradise og Rogoff kalder skole-centrisme *(2009:102) i uddannelsestænkning. Med det henviser de til tænkning, som reducerer læring uden for formelle skolesammenhænge til uformel og dermed tilfældig læring (ibid: 102-103). Dualismen mellem formel og uformel kan i forhold til uddannelsessystemet i Danmark genfindes som en dualisme mellem teori og praksis. Overført til talentudvikling i erhvervsskolerne peger begrebet skolecentrisme på hvordan en reduktionistisk tilgang til praktisk og situeret viden som et vedhæng til teoretisk og objektiveret viden, fortrænger forskelle i kulturel erfaring og social organisation af viden. Imidlertid er netop anerkendelse af hvad faglig viden er og hvordan det bliver til, afgørende for niveaudifferentiering, der tager udgangspunkt i fagets indholdsdimensioner.*

I medierne udpeges erhvervsuddannelserne i stigende grad som mindre værd end de gymnasiale uddannelser og som et tilbud til unge, der mangler motivation og evner til boglig uddannelse. Regeringen satte med reformforslaget 'Faglært til fremtiden' (2013) fokus på, at fagligheden skulle have et løft i erhvervsuddannelserne. I 'Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser' indgået i 2014 udmøntede dette sig blandt andet i et krav om indførelse af talentspor. Talentudvikling i erhvervsuddannelserne kan dermed ses dels som et forsøg på at forbedre erhvervsskolernes image gennem faglige højniveauforløb, og dels som et forsøg på et brud med hierarkiet i en samfundsdiskurs, som sætter boglig viden over praktisk kunnen.

På den ene side udfordrer kravet om indførelse af talentspor erhvervsskolerne, da niveaudifferentiering hidtil primært har været koncentreret omkring de almene fag som dansk og matematik. Praktisk kunnen fremstår i dét lys som et vedhæng til teoretisk viden. På den anden side har situeret og praksisbaseret faglig kunnen som selvstændig vidensform længe været genstand for opmærksomhed i den kvalitative forskning i håndværk og erhvervsuddannelser (Billett 2001, Nielsen & Kvale 2003, Sennett 2009). Christian Helms Jørgensen (2009) har foreslået en forståelse af erhvervsfag som en kombination af en særlig ekspertise, faglig organisering og faglig uddannelse (ibid: 8) men knytter også erfaringen af fag til kulturel identitet (ibid: 14). Analyse af empiri fra en kvalitativ undersøgelse af talentforståelse blandt erhvervsskolelærere med ansvar for udvikling af talentspor og dommere ved talentkonkurrencer, foretaget i regi af Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE), demonstrerer hvordan det at kunne noget praktisk og socialt er nøgle vidensprocesser i konstitueringen af erhvervsfagligt talent. 'Det praktiske' eller 'det sociale' er dermed del af faglig videns natur, og konstiturende for den logik som udpeger bestemte handlinger som tegn på talent fremfor andre.

I denne artikel er målet at vise, dels hvordan erhvervsskolelærere gennem deres tilgang til talent aktivt skelner mellem viden og kunnen som distinkte vidensformer, og dels hvordan 'kunnen' som vidensform har betydning for pædagogiske valg. Distinktionen kommer til udtryk i vurdering af elevers kompetencer og i positionering af 'talent-elever' i relation til en faglig og praktisk orienteret kontekst. Der er ikke tale om en reproduktion af dikotomier i lærere og dommeres arbejde med eleverne, men det særlige ved talent i en faglig kontekst tales ofte frem i kontrast til skolekontekstens traditionelle fokus på boglighed og objektivering af unge som repræsentanter for a priori elevkategorier.

Jeg lægger ud med en introduktion til de problemstillinger som koblede talent med vidensgrundlag, og til artiklens teoretiske og metodiske grundlag. Talent indenfor erhvervsfagene analyseres derefter først i et epistemologisk perspektiv og dernæst i et læreprocesperspektiv. Jeg afslutter med at rejse spørgsmålet, om fag og faglighed som kontekst for 'talent pædagogik' mere generelt kan tilbyde en alternativ pædagogisk ramme til indsatser som 95% målsætningen, der flyttede pædagogisk fokus over på gennemførsel.

ARTIKLENS EMPIRISKE, METODISKE OG TEORETISKE GRUNDLAG

I dette afsnit præsenteres først undersøgelsens design, dernæst de teoretiske problemstillinger som informerede sammentænkningen af talentudvikling og spørgsmål om viden-kunnen forhold, og endelig den analytiske tilgang.

Talentspor som del af reform 2015 sætter fokus dels på erhvervsfagenes vidensgrundlag og på forholdet mellem de danske ungdomsuddannelser. En arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet anbefalede i 2011 oprettelsen af talentspor til udligning af "forældede statushierarkier mellem boglige og almene fag og erhvervsrettede og praktiske fag" (Uddannelsesudvalget 2011: 5). Historisk har hierarkiet fra tid til anden været understøttet af samfundsdiskurser, som har vægtet unges adgang til én uddannelse fremfor fokus på uddannelsernes vidensindhold (Juul 2012).

> *Talentudvikling i erhvervsuddannelserne er ikke helt nyt. Siden 1997 har der været afholdt talentkonkurrencer i Danmark*

Empirien til artiklen kommer fra et for-studie til et planlagt forskningsprojekt om talentfremme indenfor EUD udført af en forskningsgruppe[1] på Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE). Empiriindsamlingen foregik i foråret 2014. Vi var i udgangspunktet interesserede i at få en fornemmelse for hvad der anerkendes som talent indenfor *feltet* (Hastrup, Rubow og Tjørnhøj-Thomsen 2013: 33).

Talentudvikling i erhvervsuddannelserne er ikke helt nyt. Siden 1997 har der været afholdt talentkonkurrencer i Danmark2. Fra 2010 er flere talentudviklingsprojekter etableret i direkte samarbejder mellem erhvervsskoler og erhvervs-, udviklings- og uddannelsesmiljøer. På tværs af spredningen i de forskellige projekters organisation og karakter endte vi med at identificere fem cases (Flyvbjerg 2010), forstået som fem eksempler på udpegning af talent og/eller udvikling af talent forankret i erhvervsrettede uddannelses- eller uddannelsesrelaterede miljøer. Det kunne være skoler, som i samarbejde med eksterne partnere eksperimenterede med talenthold, skole-eksterne talentkonkurrencer eller lokale skoleeksperimenter med implementering af talentspor på grunduddannelsen.

Vi foretog interview med informanter fra hver af de fem eksempler på talentmiljøer. Heraf var det ene et fokusgruppeinterview med lærere fra forskellige fagretninger som samarbejdede om udvikling af selektionskriterier. I et andet tilfælde interviewede vi den talentholdsansvarlige på en erhvervsskole og supplerede interviewet med en rundvisning, som blandt andet gjorde det muligt at indarbejde en forståelse af de fysiske rammers betydning for didaktikken. I et tredje tilfælde deltog vi i en opsamlingskonference for et landsdækkende udviklingsprojekt om talentudvikling i EUD, og talte i pauserne med deltagerne om deres erfaringer med implementering af talentspor på skolerne. I nogle enkelte tilfælde måtte vi nøjes med telefoninterview. Vi tilstræbte at være to

tilstede ved interviews. Interviews blev transkriberet og gennemlæst af alle gruppens fire deltagere. Interview foregik på baggrund af en semistruktureret interviewguide (Kvale og Brinkmann 2009: 148-161). Den samme interviewguide blev brugt til interview af enkeltpersoner og til fokusgruppe-interview. Dertil har vi læst information lagt ud på hjemmesider, policy dokumenter og lektionsplaner.

Som nævnt udpegede vi fem cases. Ved at inddrage forskellige miljøers måder at arbejde med talentudvikling på fik vi mulighed for at sammenligne og spejle specifikke elementer i et talentmiljø med et andet talentmiljø. Konkret hjalp denne tilgang til at forstå betydningen af et uddannelseselement (selektionsprocedure, læreplan etc.) ved at sammenligne det med et tilsvarende element i et andet miljø.

I forhold til udvikling af talentmiljøer er en diskussion om hvorvidt dygtighed er repræsenteret i boglighed inden for almene fag eller praktisk kunnen inden for uddannelsesspecifikke fag, eller på en helt tredje vis, en diskussion om konteksten for didaktik og pædagogik. I et udviklingsprojekt har Bente Lausch således vist EUD faglæreres til dels ufrivillige hverdags-kategorisering af elever som 'stærke' og 'svage' elever, hvor de 'stærke' elever er dem med boglige kompetencer (Lausch, 2010). Det kan ses som differentiering med udgangspunkt i specifikke forestillinger om forholdet mellem viden og kunnen. Boglighed bliver indenfor en skolecentrisk tænkning, som hierarkiserer vidensformer, en særlig kvalitet som repræsenterer 'den højeste' måde at vide på. Som eksemplerne viser, kan det have indflydelse på pædagogisk praksis i form af uerkendte differentieringsmodeller. At reducere elevers værdi til et spørgsmål om repræsentation af boglig viden, understøtter en marginalisering af praktiske færdigheder. Som Lausch siger, er der tale om processer, som højst tænkeligt er ufrivillige, og måske modsiges de også af lærernes egne praktiske erfaringer fra faget.

Lausch's observation kan uddybes ved at inddrage Tone Saugstads analyse af de begreber, som sætter rammen for det pædagogiske arbejde generelt i uddannelsesinstitutioner (2012). Ifølge Saugstad er skriftsprogkulturen den dominerende videnskultur i skolen, og det har netop betydning for hvordan den pædagogiske opgave fortolkes (ibid: 240). Skriftsprogskulturen inkluderer, ifølge Saugstad, et billede af at viden læres et andet sted end det bruges (i skolen). Viden og kunnen er dermed normativt adskilt i den kulturelle forestilling om viden-kunnen forholdet som rammesætter pædagogisk praksis (ibid: 233-234). I artiklen " Om viden og kunnen – pædagogisk set" (2012) siger hun:

[Med skriftsproget]forsvinder de praktiske kundskaber, som ikke kan fæstes til papiret, tendentielt som gyldig kundskabskategori i en skriftsprogskultur. Skriftsproget kan, med denne adskillelse, være med til at materialisere et dualistisk forhold mellem viden og kunnen. (Saugstad 2012: 10)

På trods af pædagogiske idealer om helhedsorientering i undervisningen, hvor teori tages med i værkstedet / restauranten / skoven, og praksis ideelt set er integreret i teoriundervisningen, er det et forhold som hele tiden forhandles, for eksempel i kategoriseringer af elever som stærke eller svage i forhold til et principielt dikotomisk skel, og netop derfor bekræfter en fore-

stilling om en grundlæggende strukturel modsætning mellem viden og kunnen.

Med sin kritik og dekonstruktion af viden-kunnen dikotomien som vej til anerkendelse af praktisk viden som en selvstændigt sammenhængende vidensform, er Saugstad ude i et ærinde som ligger tæt op ad Paradise og Rogoffs kritik af skole-centrisme (ovenfor) som en begrebslig normativitet, der organiserer viden-kunnen forholdet i uddannelsessammenhænge. Det er interessant i forhold til oprettelsen af talentspor i erhvervsuddannelsen, fordi det at være dygtig i skolen ifølge de dominerende kulturelle forestillinger må forventes at være de bogligt stærke elever.

Da vi påbegyndte indkredsningen af feltet, stødte vi på røster i samfundsdiskursen som argumenterede for behov for brud med det traditionelle videnshierarki. I sin bog med den provokerende titel: "Kloge hænder" (2013) problematiserer murer og politiker Mattias Tesfaye industrialiseringen, som han mener, har reduceret 'håndens arbejde' til mekanisk udførelse af for eksempel byggeplaner. Begrebet 'kloge hænder' fortæller meget konkret at viden ikke er universelt, men må specificeres, og at inden for håndværksfagene er hænder vidende. Ifølge Tesfaye er en historisk arbejdsdeling mellem håndens og åndens repræsentanter (håndværkere og gejstlige) i en industrialiseret verden blevet til et hierarkisk skel, der har udtømt værdien af at vide med hænderne.

Man kan kritisere Tesfaye for at opretholde en dikotomi mellem hånd og ånd, nu blot med hænderne i den dominerende position. Det kan undre, for det fremgår af hans bog, at han er inspireret af sociologen Richard Sennett som netop overkommer hånd-ånd dualismen. I 'Håndværkeren' (2009) har Sennett beskæftiget sig med den vestlige civilisations dybt forankrede problem med at forbinde ånd og krop. Det forhindrer, siger han, en anerkendelse af håndværk som en dialogisk proces mellem hoved og hånd, vi alle integrerer i vores daglige aktiviteter, når vi er optaget af at gøre noget godt (ibid: 19). Hos Sennett betegner hånd og ånd dermed ikke en dikotomi, men en proces indlejret i hverdagshandlinger. Sennett udvider også diskussionen af, hvad godt håndværk er, til et spørgsmål om viden og kunnen i et civilisationskritisk perspektiv. Han lægger op til refleksion over, hvad det er for et samfund, vi får, hvis vi kontinuerligt tilrettelægger uddannelse efter de parametre, som kendetegner et kapitalistisk og konkurrencepræget samfund.

I undersøgelsen fulgte vi overordnet Sennets kulturanalytiske perspektiv på viden i erhvervsfagene som håndværksmæssighed og som proces. Vi spurgte os selv, hvordan man kunne se, om hænder var kloge og om faglærerne og dommerne havde et særligt blik for krop-ånd dialog, og om man ved at følge det blik kunne lære om kvalitative distinktioner indenfor erhvervsfagenes viden - og dermed for eksempel bidrage til nuancering af differentieringsmodeller. Konkret arbejdede vi ud fra forskningsspørgsmål om hvordan talent *udpeges* i konkrete, udvalgte talentmiljøer og hvordan talentudvikling *forløb* i et didaktisk perspektiv.

Med de spørgsmål tog vi udgangspunkt i viden som kulturelt fænomen og socialt konstitueret, og et non-dualistisk perspektiv på viden som proces. Dette i modsætning til at spørge til for eksempel samspillet mellem teori og

praksis og dermed fastholde en dualisme i den analytiske tilgang. Vi var konkret inspireret af Cathrine Hasses tilgang til kulturanalyse (2011) gennem et dobbeltblik på handlinger og kontekst. Hasse bruger begrebet kulturel artefakt til dels at beskrive og dokumentere handlinger, begivenheder og forestillinger i det sociale felt og dels til at afdække temaer og mønstre, som ikke er bevidste eller udtalte i miljøet (ibid:29,94). Hasse trækker på Bateson i sin udlægning af både materielle og diskursive artefakter som "kontekstmarkører for sammenvævningen mellem betydning og kontekst" (ibid: 30). Det vil sige, at vi med artefaktbegrebet kunne analysere forbindelsen mellem empiriske erfaringer og udpegninger af handlinger og begivenheder som talent, og de relationer som var konstituerende for at netop de handlinger eller begivenheder blev anerkendt som tegn på talent.

Efter denne introduktion til både den teoretiske og empiriske baggrund for artiklen, følger nu to analytiske afsnit. Målet er at vise at selvom viden kendes socialt og kulturelt som kunnen er den ikke tilfældig men blot anderledes organiseret.

FAGLIGHED SOM KONTEKST FOR TALENT

Ironisk nok er det gennem brug af teori-praksis dualismen på et sprogligt niveau at nogle lærere får udfoldet vidensindholdet i praktisk kunnen. Det sker som del af definitionen af *hvem* talentspor er for og *hvor* videnstilegnelse kan foregå. Det er ikke politisk defineret, at talentspor skal være et alternativ til EUX (erhvervsuddannelse kombineret med gymnasiefag og studieforberedende) , men de skoler, som har indgået i denne undersøgelse, har valgt at se talentspor som en mulighed for elever med overvejende praktiske færdigheder. En lærer siger:

Vi holder fast i, at det [talentudvikling] er det praktiske og EUX'erne er noget mere boglige i udgangspunktet. (faglærer, tømrerlinjen)

Skellet mellem teori og praksis *på* skolen kan ses som en materialisering af skoleverdenens modstilling mellem viden og kunnen. Som det fremgår har det implikationer for kategorisering af elever, som også observeret af Lausch (ovenfor). Lærerne vi talte med var meget bevidste om talentudvikling som et uddannelsestilbud, der adskilte sig fra tilbud til boglige elever. En sagde, at han havde en *ordblind elev som sindbillede* på hvem, han skulle tilrettelægge undervisningen for:

Vi har en der er ordblind, ekstremt ordblind, og han understøtter jo rigtigt godt talentarbejdet, for når vi laver materiale, så er vi parat til at knalde nogle spørgsmål på bordet og smide en bog hen og henvise til alt muligt. Hver gang jeg gør det, hjemme ved skrivebordet, så slår det mig: "Hvordan fanden kommer Lars igennem den her bog, det kan han ikke. Men han er en hammer dygtig håndværker, og vi bruger ham som vores mentale eksempel på det vi skal understøtte (…) han er god, han er lynende intelligent, men han kan nærmest ikke skrive sit eget navn – men han er den bedste mand, hvis vi snakker faglighed. (faglærer, tømrerlinjen)

Citatet viser, at lærerne kæmper med deres egne rutiner i forhold til at udvikle undervisning målrettet udvikling af faglig viden, og at de har brug for andre sindbilleder til rammesæt-

ning af det pædagogiske arbejde. Som del af denne proces modstilles den typiske elev med håndværkeren. Men der en yderligere kompleksitet i citatet. Læreren erfarer den pågældende elev som både "lynende intelligent", "en hammer dygtig håndværker" og "den bedste mand, hvis vi snakker faglighed". Ved at inddrage faglighed som kontekst ændres forestillingerne om hvad viden er og hvordan det læres. Med faglighed som organiserende princip fremstår viden (intelligens) og kunnen som integrerede dimensioner af det at gøre håndværk godt. Det vil sige at den teori-praksis dualisme som opretholdes på et sprogligt niveau i udpegningen af hvem talentudvikling er for, brydes i erfaringen af hvilke handlinger, der udpeges som talent. Det kan være svært at sætte ord på, hvad kvaliteten og dermed indholdet i de 'dygtige' eller 'talentfulde' handlinger er, og måske hænger det sammen med at disse handlinger, som citatet også viser, knyttes til en non-verbal organisering af viden.

Dette aspekt, det non-verbale, udfoldes i en anden tematik omkring læreprocesser, nemlig kroppes aktivitet. Især hændernes placering er genstand for opmærksomhed:

Dem der starter med at putte hænderne i lommen, det er jo nok nogle af dem, der går her i lidt længere tid. Mens dem, der bare går i gang – de når dårligt nok at vende papiret med opgaven, så er de i gang med at save… (faglærer, tømrerlinjen)

Citater som dette peger på, at 'talent'-sammenhængen vender den hierarkiske relation mellem viden og kunnen på hovedet, og elever som ikke kan læse, hvor hænderne tager styringen i konkret relation til værktøjer og materialer, anerkendes som 'talenter'. Forskellige forskere med interesse for erhvervsfagligt[3] eller håndværksmæssigt arbejde fremhæver gang på gang kropsligt indlejret og situeret viden som centralt for denne type arbejde (Sennett 2009, Billett 2001). Blandt andre Stephen Billett (2001) har argumenteret for at se 'erhvervsfaglig ekspertise' som en særlig, kropsligt indlejret vidensform (ibid: 431). Ifølge ham er ekspertise dynamisk og indlejret i social praksis og altså en handling (ibid: 431-433). Den vidensform som kommer i spil i eksemplet ovenfor, er netop, som Billett påpeger, dynamisk og relationel.

På et grundforløb for kokke, hvor der var etableret talenthold, var rolige men effektive bevægelser i køkkenet en indikator på "overblik" og dermed talent. Interessant var det, at når jeg bad om eksempler, så betegnede 'overblikket' ikke så meget et distanceret perspektiv, oppefra og ned, men et relationelt bevæge-modus; en måde kroppen bevægede sig mellem, omkring og med materialer og andre mennesker.

Ovenstående har vist, hvordan talentudvikling i et epistemologisk perspektiv bryder med skole-centriske forestillinger om skolen som sted for overførsel af teoretisk viden og om kroppe som elever. I stedet kalder udpegningen af 'talent' på en faglig kontekst, som på et erfaringsniveau er medkonstituerende for en positionering af kropslig aktivitet og ikke-skriftlighed som del af at vide godt eller del af at være dygtig. Næste afsnit giver uddybende eksempler på dette ved at gå tættere på læreprocesser.

EKSPERIMENTERENDE LÆREPROCESSER *MED* MATERIALER OG OMGIVELSER

På baggrund af spørgsmål om talentundervisningens didaktiske forløb identificeres i dette afsnit læreres forestillinger om hvilke læreprocesser, der fostrer 'dygtige' elever på erhvervsuddannelserne.

En faglærer sagde i et interview, at de i forhold til 'talenterne' var gået bort fra den 'katederbaserede' undervisning og i stedet stillede opgaver, hvor eleverne individuelt skulle søge svarene gennem eksperimenter. Nogle gange satte lærerne med vilje eleverne på dybt vand ved at give dem en opgave, der ikke kunne lykkes:

Vi har lavet nogle ting, hvor […] jeg bare har fået en god ide – jeg ved ikke om det kan lade sig gøre, men prøv lige. Det har de gjort med stor fiasko til følge… og succes. De lavede nogle ting, som ikke kunne lade sig gøre, men... de tør godt fejle […] Der mærker man, at man har spottet rigtigt, for hvis der er en, der ikke tør gøre noget, så overvejer vi lige, hvor er talentet i det her. (faglærer)

Lærerne kastede med andre ord eleverne ud i potentiel fiasko, men også, som det bliver nævnt, i erfaringer af at "lave nogle ting, som ikke kunne lade sig gøre". I modsætning til en læring, der skal føre til analytisk og reflekteret opmærksomhed *på* materialer, kalder lærernes rammesætning her på aktiv udforskning fra eleverne selv. De skal lære i dialog *med* materialet. Læreprocessen involverer på den måde relationel integration af materialer som del af de sociale omgivelser, og dermed som medkonstituerende for vidensprocessen. Forudsætningen for denne form for læring er mangelfuld eller planlagt fejlagtig instruktion, som bruges til at fokusere elevernes opmærksomhed på, *hvad der kan opstå* som del af aktiviteten.

Udover et fokus på materialer som medkonstituerende for videnstilblivelse, viser empirien også et tema omkring brug af steder. Indenfor nogle fag er didaktisk brug af steder nemmere end andre, fordi man har værksteder og køkkener på skolerne. Men i de merkantile fag forsøgte lærerne at få 'talent-eleverne' ud i virksomhederne hurtigt. Det gjorde de for eksempel ved at tilbyde virksomheder, at elever på dekorationslinjen kom ud og satte dekorationer op i butikkerne. Her viste det sig nogle gange, hvordan personlighed og udførelse af en opgave ikke kunne skilles ad som del af at deltage i en specifik praksis (for eksempel butiksdrift). Man skulle nemlig kunne *begå* sig, fysisk og socialt:

I Kvickly var der to elever som vores kontaktperson [i Kvickly] ikke syntes var gode nok. De mødte ikke stabilt og var uengagerede. Dem troede nogle af lærerne på, og de var i øvrigt også spottet i værktøjet […] men de gad ikke rigtigt. De ville hellere sidde på et dekorationshold. (lærer i økonomi og markedsføring på Handelsskole)

I ovenstående eksempel har man på skolen benyttet sig af et screeningsværktøj. Det bliver i eksemplet her (og i andre) dømt misvisende. Talent, eller dygtighed, viser sig som del af handlinger, der positionerer eleverne som tilskuer eller deltager i butikkens sociale orden. At lære at kunne noget, er dermed også knyttet til en erfaring af, hvordan det man gør, påvirker helheden i en situation. Jeg taler her om betydningen af at komme for sent eller

ikke lave sin opgave. Et fokus på disciplin var i undersøgelsen også tydeligt hos frisørerne og kokkene.

På en anden merkantil uddannelse har man oplevet at måtte trække flere elever ud af talentforløb som en konsekvens af deres møde med virkeligheden. Ifølge en lærer "fungerede de rigtigt godt på skolen, men da de kom ud i praksis, så [viste det sig] at mange af dem var på kanten af diagnoser, og de har simpelthen ikke selvværdet til det". En anden siger:

Vi havde også en, der var super fagligt dygtigt, men ikke havde engagement. Han startede med at være på holdet, fordi han blev testet som talent, i den der computertest, men han havde bare ikke interessen og ambitionerne, og det er den drivende kraft. (Lærer i økonomi og markedsføring, Handelsskole)

Eksemplerne ovenfor fortæller om betydningen af engagement og deltagelse, hvad enten det er i form af at gide, være forhindret på grund af diagnoser eller som ambitioner. Den pædagogiske organisering af læreprocesser gennem deltagelse i socialt forpligtende situationer har den individuelle relation til opgaven i centrum. Det er social organisering af læring omkring en kulturel forestilling om viden som kontekstafhængig, situeret og relationel. Det bryder med skriftsprogskulturens forestilling om viden som overførbar. Når læreprocessen er anderledes konstitueret end for eksempel overførsel af objektiveret (boglig) viden, så er indholdet også af en anden natur. I eksemplerne ovenfor fremgår det, at det som adskiller talenter fra andre elever, er tæt vævet sammen med intensiveret (punktlig, ambitiøs) deltagelse i praksis. Det er ikke viden-til praksis, der læres,men form-for deltagelse i praksis. Som også noteret af Sennett er viden eller talent i håndværksmæssige handlinger socialt og forankret i konkrete færdigheder, der i deres udførelse rummer etiske og moralske implikationer (Sennett 2009: 30-32).

Læring gennem deltagelse i konkrete og faglige kontekster lokaliseret i specifikke steder, afslutter tematisering af nøgleprocesser, der formidler, hvad talent kendes som i erhvervsuddannelserne og hvordan det pædagogisk rammesættes. Den kvalitet, som talent i denne undersøgelse har betegnet, er en processuel kvalitet. Den kan ikke standardiseres som resultat, men vi kan analytisk objektivere den proces, hvori kvaliteten er indlejret. Det har jeg her gjort ved at analysere viden som indlejret i kropslig handling og læring som eksperimenterende og bundet til udførelse af en opgave eller konkret form for deltagelse i en forpligtende praksis.

DISKUSSION OG KONKLUSION: TALENTUDVIKLING SOM BRUD

Det er interessant, at Reform 2015's krav om talentspor ser ud til at forskyde den pædagogiske opmærksomhed i retning af udvikling af erhvervsfaglig viden. I følge Ida Juul medførte Foghregeringens målsætning om at 95 % af en årgang skulle have en ungdomsuddannelse, et pædagogisk fokus indenfor EUD på støtteordninger til bogligt svage unge. Det udviskede opmærksomheden på indholdet i uddannelsen (2012: 23). Ovenstående analyse har vist, at talentudvikling igen sætter fokus på vidensindholdet i uddannelsen.

I denne artikel lagde jeg ud med at påstå at erhvervsfagene delte et kritisk begreb om talent i forhold til fokus i

uddannelsesdiskursen på boglighed og repræsentativ viden. Empiriske eksempler på talentudpegning og talentudvikling har i artiklen været teoretiseret som eksempler på vidensprocesser. Fra dette perspektiv fremstår talent i EUD i relation til et begreb om viden som dialogisk proces, eller det som Sennett kalder håndværksmæssighed. Analyse af pædagogisk organisering af læreprocesser har peget på erhvervsfaglig viden som viden, der bliver til uden skoling. Heri findes en kritik af skolecentriske forståelser af hvad uddannelse og viden kan være.

> *Heroverfor ser arbejdet med talentudvikling ud til at genfortælle for lærerne på erhvervsuddannelserne, for eleverne og for os andre, hvad god kvalitet i håndværksmæssig forstand er*

Den undersøgelse, som er refereret her, har vist, at lærerne på erhvervsskolerne var bevidste om et hierarki mellem viden og kunnen, og brugte talentudvikling til at konfrontere hierarkiet ved at vende det på hovedet. De satte med andre ord ‹de kloge hænder› øverst i hierarkiet. Hermed brød de et skole-centrisk udgangspunkt i skolen som sted for viden og kroppe som elever, men reproducerede også dikotomien mellem viden og kunnen, bare med modsat fortegn.

Det er i den sammenhæng interessant at undersøgelsen også viser at talenter i EUD forventes at have en ikke-repræsentativ og eksperimenterende tilgang til viden, og at dikotomien dermed brydes på et praksisniveau. Eksemplerne ovenfor med a) den ordblinde elev som rollemodel og b) fokus på kroppes interaktion med socio-materielle omgivelser fortæller os, at lærerne forventer, at den viden eleverne skal kende, er de selv med til at udvikle som deltagerer i opgave-specikke sammenhænge.

Det er oplagt at undersøge forskydningen af fokus for pædagogikken og potentialet i dette, mere grundigt. Artiklen har igennem de empiriske eksempler og teoretiseringen af disse i forhold til epistemisk ramme og læreprocesser vist at fokus på talent i praksis tilføjer opmærksomhed på *kvalitative variationer* i den viden erhvervsfagene repræsenterer til en økonomisk uddannelsesdiskurs. Heroverfor ser arbejdet med talentudvikling ud til at genfortælle for lærerne på erhvervsuddannelserne, for eleverne og for os andre, hvad god kvalitet i håndværksmæssig forstand er. De kommende år vil vise, i hvilket omfang talentarbejdet kan være med til at skabe et sammenligningsgrundlag for ungdomsuddannelserne, hvor udgangspunktet ikke er den hierarkiske position som den administrative struktur tilskynder.

Indenfor erhvervsuddannelserne er udfordringen at holde fokus på, at håndværksmæssig kvalitet er en social proces. Den findes ikke isoleret fra den verden, den bliver til i og kontinuerligt er med til at genskabe. Man kan med andre ord ikke tale om værdien af erhvervsfaglig viden uden at tale om den sociale, historiske og kulturelle kontekst. Det er besværligt inden for en

Suna Christensen er adjunkt ved Nationalt Center for Erhvervspædagogik på Professionshøjskolen Metropol

skolecentrisk uddannelsesdiskurs som fokuserer på parametre for elevers gennemførsel, fremfor på hvilken forskellig viden kulturelt forskellige uddannelsesmiljøer skaber grobund for.

LITTERATUR

Billett, S. (2001): Knowing in practice: Reconceptualising vocational expertise. *Learning and instruction*, *11*(6), 431-452.

Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (Eds.). (2011): *Kulturanalyse - kort fortalt*. Samfundslitteratur.

Hasse, C. (2011): *Kulturanalyse i organisationer*. Samfundslitteratur.

Hermann, S., Andersen, N. O., Birkving, K., Egebjerg, J., Kingo, L., Hindsholm, S., & Wilbek, U. (2014). *Talentudvikling–evaluering og strategi af Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet.

Juul, I. (2012). Ligeværd mellem ungdomsuddannelserne: realistisk mulighed eller utopi? *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, *12*(1), 14-25.

Jørgensen, C. H. (2009). Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse: har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for arbejdsliv*, *11*(3), 13-31.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

Lausch, B (2010): Eleverne – og samarbejdet mellem lærere og elever. I: *Erhvervspædagogik – mål, temaer og vilkår i EUD's verden*. Størner, T. og Hansen, J.A. (red). Erhvervsskolernes forlag.

Lave, J. (1999): Læring, mesterlære, social praksis. *Mesterlære. Læring som social praksis.* Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, K., & Kvale, S. (2003): *Praktikkens læringslandskab - at lære gennem arbejde*. Akademisk Forlag.

Paradise, R. & Rogoff, B. (2009): "Side by side: Learning by Observing and Pirching". *Ethos*, Vol. 37, s. 102-138.

Regeringen (2013): *Faglært til fremtiden – bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Undervisningsministeriet.

Regeringen (2014): *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Undervisningsministeriet.

Saugstad, T. (2007): Om viden og kunnen– pædagogisk set. I: *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Andersen, Ellegaard & Muschinsky, red). Hans Reitzel

Sennett, R. (2009): *Håndværkeren: arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Hovedland.

Tesfaye, M. (2013): *Kloge hænder*. Gyldendal.

Uddannelsesudvalget (2011): *Talentudvikling – hvor står vi og hvad bør gøres?* Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet. Undervisningsministeriet.

NOTER

1 I projektet deltog, foruden artiklens forfatter, Johanne Brander, Ole Dibbern Andersen og Geert Allermand

2 I 1997 stiftede fem faglige udvalg 'Skills Denmark' som i dag finansieres dels af medlemmerne, bestående af faglige udvalg og erhvervsskoler, dels af puljer fra det danske undervisningsministerium (UVM), fonde og sponsorater.

3 For udredning af betydningen af erhvervsfag i relation til beslægtede udenlandske begreber som det tyske 'beruf', det svenske 'yrke' og det engelske 'vocation' se Helms Jørgensen 2009: 4

Bjørn Friis Johannsen & Jesper Bruun

TALENT, TOTEM, TABU OG ANDEN NATURTRO

I uddannelse italesættes talent ofte som noget studerende enten har eller ikke har. Dermed bliver en del af uddannelsernes og undervisernes formål at genkende og kultivere talent. Denne artikel belyser, hvordan to undervisere på matematik og fysik genkender talent ud fra deres egen praksis.[1] *For at forstå, hvad der er på spil for de to undervisere, indhentes begreber der normalt bruges i beskrivelsen af naturfolk, for eksempel totemtro og jæger-samlerkultur. Matematikeren synes at have adgang til indre billeder af abstrakte geometriske figurer – en slags foranderlig totem der har fulgt ham gennem hans matematiske liv. Fysikeren deler fysikstammen op i to legitime måder at drive fysik på: jægere og samlere, problemknusere og dem der finder mønstre i indsamlede data. Begge leder efter nogen, som ligner dem selv på den måde de går til faget på. Nogen de kan videregive noget af den ånd til, som ligger i den faglige kultur de kommer fra. Det peger på, at talent ikke eksisterer* per se*, men snarere er en bearbejdning af et genkendt potentiale. Det er en proces der er værd at undersøge både for dem der bearbejdes, dem der bearbejder, og i øvrigt alle de andre som ikke må være med i kulten.*

I daglig tale, er talent noget man kan besidde, og noget man kan søge efter, udpege og identificere. Det er en anvisning på noget man kan gøre brug af eller noget vi har brug for. Dette temanummer indledes med en beskrivelse af hvordan talent kan opfattes som en reserve, en ressource, som vi som samfund kan investere i, og for den sags skyld udnytte. Og således finder begrebet om talent sig bedst til rette blandt substantiverne, og stort set aldrig som verbum i praktisk sprogbrug. Talent er noget man har, eller ikke har; ligesom penge, magt og kompetence, der i sproglig brug er aspekter af tilværelsen som man kan tilegne sig eller erhverve.

Men når man indser at læring og i øvrigt al menneskelig handling ufravigeligt knytter sig til en kontekst bør det give anledning til bekymring når de væsentligste af vores aktiviteter substantiveres, når de tingsliggøres. Og til daglig, er begrebet om talent tingsliggjort. Det er f.eks. talentet vi tænker vi skal bruge til at sikre vores konkurrenceevne med.

I projektet, som denne artikel rapporterer fra, spørger vi hvordan naturvidenskabeligt talent gøres og hvordan uddannelserne producerer det naturvidenskabelige talent. Vi forsøger at finde ud af hvordan talent praktiseres, og hvordan uddannelsesaktiviteter tilrettelægges så de netop fordrer den type aktivitet som man typisk vil genkende som talentfuld indenfor den givne praksis' egen logik. Vi spørger også, hvordan dét lykkes på et masseuniversitet der har andre dagsordner end at producere talenter. Men for overhovedet at komme så langt, må vi stille skarpt på ideen om at begrebet om talent findes indenfor en "praksis' egen logik" og prøve at genfinde det tingsliggjorte talentbegreb i en praksis som oplagt er kulturelt bundet. Altså, bundet til den kultur der omgiver et givent naturvidenskabeligt fag, en given uddannelsesinstitution, et givent niveau, et givent indhold, en given underviser osv. Begrebet om talent ses her som kulturelt bundet på en måde der gør det til genstand for undervisningens tilrettelæggelse og for underviserens intention med sin undervisning. Det er et fagdidaktisk projekt, som med denne artikel søger at svare på hvilken status talent har som kulturelt begreb, i naturvidenskaben på universitetet.

AT PRODUCERE OG GØRE TALENT?

Mere jordnært handler projektet om at forstå hvilke mekanismer der producerer talent og hvordan de involverede parter forholder sig til og er led i disse mekanismer. Projektet er tilrettelagt med henblik på, i samarbejde med en kursusleder fra et bachelorkursus og et kandidatkursus på hhv. biologi-, geografi-, fysik- og matematikuddannelsen ved Københavns Universitet, at undersøge hvad intentionen med kurset er. I fællesskab undersøger interviewer og underviser hvordan den intention står mål med virkeligheden, som de begge har oplevet den – på den ene side som underviser, og på den anden side som interviewer og observatør. Studerende inddrages også hen mod afslutningen af kurset på to måder. Dels bliver de bedt om at diskutere deres syn på sammenhængen mellem kurset og den øvrige uddannelse. Dels bliver de bedt om at diskutere sammenhængen mellem deres oplevelse af kurset og deres forestillinger om hvad det vil sige som studerende og kommende udøvere af deres fag, at gøre arbejdet godt. I denne artikel trækker vi eksplicit på empiri fra matematik-

kurset og det ene af fysikkurserne. Vi vil gengive dele af data som tager udgangspunkt i interviews med underviserne. Disse gengivelser er nær ordret, men der er dog foretaget en smule redaktion og forkortelse, dels for læselighedens skyld og dels for at bidrage til at man ikke umiddelbart kan genkende den citerede.

Hver gang et samarbejde med en underviser skulle indledes, har det været nødvendigt at starte med en vis forhandling af projektets retning. Ikke overraskende er det de færreste universitetsundervisere der ønsker at stille sig til rådighed for en talentdagsorden de ikke kan kontrollere. Vi har måttet tale projektet igennem, og aftale at formålet aldrig er at føde en bestemt dagsorden, men i stedet nøgternt at undersøge, hvad det egentlige er, talent kan være, i den specifikke sammenhæng vedkommende arbejder i. Samtalerne er kommet vidt omkring i spændet mellem en skuffelse og frustration over hvor svært det er at nå de studerende, og en forestilling om hvad det vil sige at praktisere netop det fag, der er underviserens. Samtalerne handlede om hvad gode studerende er, og i kraft af det, hvad dårlige er. De handlede også om hvad de studerende burde gøre, og hvad de ikke kan gøre, om hvad det hele skulle føre til, om hvad underviseren selv syntes var svært, og hvad han var god til osv.

I det følgende vil vi analysere dele af dette materiale med begreber og analyser hentet fra antropologien. Det gør vi for at kunne løfte de naturvidenskabelige talentbegreber ud af deres kontekst og behandle dem analytisk. Vi ser således først på talentforståelser blandt matematiker med et begreb om totem, og dernæst på talentforståelser blandt fysikere med et begreb om tabu.

TALENT OG TOTEM

Nogle studerende vil aldrig kunne lære matematik. Det er et spørgsmål om hjernens indretning. Det er Matematikeren der forholder sig til om de studerendes hjerner burde være færdige og klare til matematik, om det blot er et spørgsmål om at ræsonnere hypotetisk deduktivt, som ifølge Piaget er tegnet på at hjernen er færdigudviklet. Men der er mere, forklarer Matematikeren:

M: Men det vi taler om her, er lidt mere end det. For de mennesker vi taler om her, de vil sagtens kunne tænke i hypotetiske situationer. F.eks. hvis du diskuterer politik eller stort set alt andet, så taler du jo i sådan nogle termer. Du kan argumentere hypotetisk, og det tror jeg også de kan. Men når du skal argumentere og arbejde med abstrakte matematiske strukturer, det er et yderligere stadie. Og jeg tror selv, at det har meget at gøre med at man har en evne til at visualisere ting. For eksempel at du har en evne til at tage nogle abstrakte strukturer og så danne billeder af dem i hovedet. Hvis man kan det, så er man godt kørende. Hvis man *ikke kan det* så er man rigtigt dårligt kørende, fordi så har du kun hvad der er skrevet på at papir. Og det er meget vanskeligt at arbejde med i sig selv. Man skal ligesom kunne generere nogle billeder af det.

Det er så oplagt rigtigt, det han fortæller. Et konstruktivistisk perspektiv på læring fortæller os, at for at lære noget nyt, må vi forholde os til hvad vi allerede ved, til de erfaringer vi allerede har gjort os. Vi lærer kun noget nyt, når det vi allerede ved, ikke er tilstrækkeligt for at vi kan forstå den situation vi står i, samt at læring er et udtryk for at vi tilpasser os den verden vi erfarer. Derfor kan vi ikke forholde os meningsfuldt til et stykke papir med

formler, uden at forholde det og os til noget som helst andet. Men netop matematik, må være noget særligt, fordi dets grundpræmis er at den viden der genereres gennem faget er *a priori* – står før eller uafhængigt af erfaring. Matematisk viden refererer til sig selv, og ikke til noget som helst andet der eksisterer i vores erfaringsverden uden for matematikken. Det er en problemstilling der har givet anledning til mange og lange diskussioner om hvorvidt det konstruktivistiske læringsbegreb overhovedet kan finde anvendelse på matematikken (Cobb, 1994; Lerman, 1989), men det er også en diskussion der synes at være blevet afklaret på samme måde som Matematikeren gør ovenfor: erfaring og viden er ikke nødvendigvis bundet til en ydre verden, men kan sagtens være en indre oplevelse af mening og meningstilskrivelse. Matematikeren, her, kalder det at visualisere. Han forklarer:

B: Er det en form for kreativitet? Eller hvordan føles det?

M: Jeg ved det ikke. Jeg tror ikke det er kreativitet. Jeg tror det er noget fysisk i hjernen simpelthen. Du har den evne, eller du har den ikke. Du kan danne dig billeder af abstrakte ting, ik'. Jeg tror, i virkeligheden er det nok gået den vej også: Dem der har lavet den matematik oprindeligt, de startede med at have nogle billeder, og så formaliserede de dem og lavede teori om dem. For eksempel danner du dig nogle billeder af symmetrier mellem objekter, altså geometriske figurer, og så begynder du at formalisere de billeder. Det er det der bliver til matematiske teorier. Sådan tror jeg oprindelsen er. De studerende får det så født ind den anden vej. Vi starter med teorien, og så skal de så, for at kunne håndtere den teori, skal de på en eller anden måde skabe sig nogle billeder af det. Eller de skal kunne finde en måde at håndtere det abstrakte på. Hvis du kan danne dig billeder af det abstrakte, så tror jeg du er godt kørende. Hvis du *ikke* kan, så har du kun symbolerne at gå ud fra, og så bliver det rigtigt svært, ik'. Fordi så skal du ligesom basere alt på at du lærer mange, mange ting udenad. Det får sådan et mekanisk præg som aldrig får liv. Og det er det man ser. Det er også den måde de kan overleve på. Ved at investere enorme mængder arbejde på at lære en hel masse ting udenad. Men det er ikke nødvendigvis den bedste måde at gøre det på. Men det er den måde de *kan* gøre det på.

Vi kan forestille os, at Matematikeren har gået gennem sit hele liv i selskab af et sæt indre billeder af geometriske figurer som han har ladet udfordre af al den matematik han er stødt på, har læst og har forsøgt at forholde sig til. Han har ikke kunnet bygge den i modellervoks så den kunne stå på hans bord eller så han kunne tage den med til konferencer eller ned i forelæsningssalen. For efterhånden er figuren vokset, den har skiftet karakter. Den kan på skift være dimensionsløs, antage tusinder af dimensioner, kombineres med andre strukturer og skifte symmetri. For Matematikeren er denne geometrisk visualiserende praksis med tiden blevet en universelt alsidig figur i en sådan grad at han kan læse en hvilken som helst matematisk tekst, og forholde sig til om den fortæller ham noget nyt om figuren; om teksten udfordrer den indre matematiske erfaringsverden han med tiden har konstrueret. Han kender figuren, for den er hans egen. Den er reaktiv, den former og formes af hans tanke om matematik. Den er vokset ud af den menne-

skelige rationalitets natur og struktur i kraft af at den er "indlejret i vores førbegrebslige kropslige erfaring som vi sidenhen gør abstrakt med metaforer" (Lakoff, 1990, s. 355, vores oversættelse). En urfølelse der har fået sin egen struktur og sit eget liv gennem ideen om den indre figur. Figuren er ikke levende på samme måde som leoparden eller chimpansen, men den har helt særlige egenskaber som Matematikeren konsulterer når han skal forholde sig til hvordan han skal agere i konfrontationen med noget nyt. Således er figuren han konsulterer, lige så fuld af liv og kraft, lige så mytisk og uhåndgribeligt eksisterende og samtidigt ikke eksisterende, som skovfolkets totemdyr.

TOTEMDYR, SKOVFOLK OG INDSIGTENS STED

I bogen *Skovens børn*, fortæller Kevin Duffy om livet blandt Mbuti Pygmæerne. Han fremhæver, at Mbutierne tror på, at det ikke-materielle selv overlever hjernens og kroppens fysiske død som en slags usynlig, vital kraft eller sjæl kaldet *megbe*. Mbutierne tror på, at dele af denne uhåndgribelige ånd lever videre, blandt andet som genforening med dødes totem og via den ældste søn, men også via en oftest usynlig ånd kaldet Lodi, som lever i en anden dimension i skoven sammen med andre Lodi (Duffy, 1984).

Ligesom Lodi lever matematikken, *a priori,* videre for altid, i en dimension parallelt til den fysiske sanselige virkelighed. Det er kun sjældent at matematikken og døde matematikeres indsigt og erfaring kan sanses af de levende. Men nogle få kan. Og om denne evne nedarves fra far til søn som megbe, eller om den er af mere esoterisk og sjælden art, er svært at slå fast. Men den er under alle omstændigheder medfødt. Enten har man den, eller også har man den ikke. Enten *kan* man (lære at) visualisere matematikkens formelle sprog, eller også *kan man ikke*.

Duffy fortæller at Lodi lever i bestemte huler som afkom af skovens og dødens gud. Dette, indsigtens og erfaringens hvilested bevogtes af en slange, som er synlig for enhver. Hvis en syg eller aldrende person ser en Lodi, bliver de selv Lodi. De dør. Og derfor tør ingen gå ind i sådanne huler.

de studerende der ikke kan visualisere. De kan nok finde sig til rette som statistikere eller måske gymnasielærere

Spørgsmålet er, om Matematikeren har samme forestilling, om sit indsigtens sted:

B: Snakker du med dem om det, på den her måde?

M: Nej, det gør jeg ikke. Fordi hvis jeg gjorde det, ville jeg jo sige: 'hør her, kære venner. Jeg tror at nogle af jer, I er overhovedet ikke egnede til det her.' Det vil jeg jo aldrig stå og sige til dem. Det ville jo være en total nedtur, hvis jeg starter første forelæsning med at stå og sige sådan noget. Så det synes jeg ikke, det ville jeg ikke se meningen med at gøre.

B: Nejnej, det kan jeg godt forstå hvis det er det, der er resultatet.

Der tales videre om hvilken skæbne der venter de studerende der ikke kan visualisere. De kan nok finde sig til

rette som statistikere eller måske gymnasielærere. I vores analogi kan de måske håbe på at blive Lodi, der kan leve sammen i en anden verden med blot en del af matematikkens ånd til rådighed. Og spørgsmålet om indsigtens sted tager samtalens emne videre til et andet, mere eller mindre tabuiseret område vedrørende matematikkens natur: spørgsmålet om hvad der regnes som rigtig matematik; en diskussion der i al væsentlighed ligner den der foregår mellem teoretisk og eksperimentel fysik.

TABU OG FYSIKERE I SKOVEN

Det indledende interview med fysikeren, starter og ender som et forsøg på at hitte rede på nogle af de lidt mere mystiske forhold der omgiver spørgsmålet om hvad det er eksamen måler, hvilke krav der eksplicit stilles de studerende, og hvordan man så identificerer de dygtige studerende. Den handler om, hvad der sker, hvis ikke krav og eksamen stemmer overens med de forestillinger underviseren har om, hvad der kendetegner den type mennesker der er spændende at rekruttere til forskningen. For at forstå det, må vi en tur ud i naturen igen.

F: Der er to forskellige slags forskere. Der er nogen der arbejder mod at finde de problemer der ikke er løste, og så løse dem. Det er én måde at arbejde på. Der er nogle andre, super dygtige forskere, som har en helt anden angrebsvinkel. Vi har et stort instrument, så kigger vi i det og bliver ved, indtil vi måske finder noget spændende. Og det er jo en helt anden legitim måde at forske på. Og sproget vi bruger, faktisk også blandt hinanden, det er, der er jægerne, og der er samlerne. Jægerne, det er sådan nogle som mig der går efter de der store – vi ved der er en bjørn derude! Vi skal ud og skyde bjørnen, ik'?! Og så er der samlerne. Det er dem der så går og bliver ved med at observere indtil pludselig, så er der noget der ser underligt ud. Og så kigger vi lidt på det og finder ud af, at der er, måske, et problem der. Det er to forskellige angrebsvinkler.

Tabuet – ud over spørgsmålet om hvorvidt teoretiske fysikere er bedre end eksperimentalfysikere der så behændigt undgås ved at anderkende begge typer – er det der ligger lige under overfladen. Vi ved godt at kvinder samler bær og mænd skyder bjørne.

F: Nu kommer jeg til at sige noget chauvinistisk og det er jeg allerede ked af. Men hvis du ser på nogle af de piger vi har, 12'er pigerne ik'. Dem har vi jo i alle kurserne, og det er så lækkert at ha' dem som underviser. De kommer, de har læst deres ting, de har lavet deres opgaver, de stiller kun de relevante spørgsmål. Det er så lækkert, og de får selvfølgelig 12 alle sammen. De er skide dygtige piger. Men for fanden hvor er der nogen af dem, der bare er samlere. De bliver lynende dygtige til det. Ingen tvivl om det. Men det er bare sådan… det er ikke dem man lægger mærke til. De er ikke nødvendigvis så udadvendte. Så er der så de andre som, statistisk, typisk… der er altid tre fire… drenge, ik', hvor man bare står som underviser og så stiller de spørgsmålet den første dag som man ikke kender svaret på. Og det er så der man siger, *uff*, hvad sker der her?! Det er jo dem der går hen og bliver jægere efterfølgende. Det er to forskellige måder at være dygtige på og det er bare forskellige jobs de skal være dygtige til, ik'.

Det er vigtigt at lægge mærke til at denne type norm vedrørende dygtighed, i al væsentlighed er en reference til en myte, et højlydt, sympatisk ekko

fra en drøm om at kunne gøre, og at kunne gøre det ubesværet. Og som fysikeren i øvrigt tilføjer: et udtryk for "at det de tror, er godt, det er lidt det, som de selv aspirerer til, og gerne vil være." Ingen, har endnu, udenfor enhver form for tvivl, opdaget et menneske, der kan alt, og som kunne det fra naturens hånd, og uden andres hjælp (se f.eks. Gladwell, 2014). Men alle ville vi ønske, at vi kunne. Og det ønske er ikke harmløst, for det former vores måde at tænke og tilrettelægge vores uddannelser på; det former det billede vi har af, hvem det er vi uddanner (Ulriksen, 2004). Det betyder f.eks. at studerende der kæmper med deres uddannelse og kæmper med at bestå og forstå, og med at få lov til at blive på den uddannelse de har valgt, og som de forestillede sig skulle tegne deres voksne fremtid, de lægger deres indsats de helt forkerte steder. De gør hvad der bliver sagt, og overser fuldstændigt, at uddannelse ofte tilrettelægges ud fra underviserernes forestillinger om hvad de studerende bør lære, snarere end hvad de har brug for at lære (Johannsen, 2012). Sådanne normer om dygtighed giver f.eks. anledning til at studerende giver sig selv skylden, hvis dygtigheden synes vigende på trods af at det ret beset er et fælles anliggende (Johannsen, Rump, & Linder, 2013).

TOTEMMEN, MAGTEN, VOLDEN OG KULTEN

Totem-talentet er et magtsymbol; en retorisk indretning der sikrer at dem der har magten, kan beholde den for sig selv. Men den er også mere end det.

For et halvt århundrede siden begrundede Levi-Strauss hvordan de nordamerikanske indianeres totemisme i al væsentlighed var at ligne med det indiske kastesystem, som i så udpræget og tydelig grad (for en vesterlænding) eksisterer for at fastholde en bestemt social stratificering. Med indledning "Jeg er en bjørn […] jeg er en barber" (Lévi-Strauss, 1963, s. 1 vores oversættelse), dekonstruerede han datidens totemismetanke og viste at totemisme ikke (blot) er udtryk i, hvad man dengang gjorde en dyd af at kalde primitiv naturtro. Tværtimod er det er et fænomen, eftertrykkeligt indarbejdet i vores moderne sprogbrug, som vi benytter til at klassificere, udpege forskelle, forfordele og undertrykke – og i Levi-Strauss' eksempel, begrunde at man ud fra en særlig logik ser at kvinder er skabt til et bestemt arbejde eller til at blive handlet. I vores eksempel, handler det om hvorvidt der findes en bestemt type studerende, som ikke egner sig til en bestemt type studie. Til hverdag handler det om, om der findes børn der har det, og forældre der ikke

uddannelse tilrettelægges ofte ud fra underviserernes forestillinger om hvad de studerende bør lære, snarere end hvad de har brug for at lære

Bjørn Friis Johannsen er post.doc. ved Institut for Naturfagenes Didaktik på Københavns Universitet
Jesper Bruun er adjunkt ved Institut for Naturfagenes Didaktik på Københavns Universitet

gav dem det. Det er mere end et magtsymbol eller -værktøj. Det er kult.

Som vi læser problemstillingen, handler det derfor ikke længere om at få øje på magten og på kulturen, og på undertrykkelsen (alternativt: effekten, afhængigt af ideologisk ståsted), men om at få øje på magtens, denne særlige type magts, arnested. Det er ikke helt ufortjent, når Valerio Valeri langer ud efter Levi-Strauss' særlige reduktion af magten og kulten, idet hun skriver at reduktionen "overdrager de af kultens fænomener til intetheden eller irrelevansen der i modsat fald måtte forbinde totemmen til korresponderende sociale enheder, [reduktionen] ændrer dens tabuer til udelukkende at være differentierende mekanismer, og forplumrer de objektiviserende og feticherende processer igennem hvilke dyr, grønsager eller mineraler overhovedet blev at regne for totemmer i første omgang" (Valeri, 1994, s. 102, vores oversættelse). Det er i store træk samme pointe om tingsliggørelsen, som vi brugte til at indlede artiklen.

Hvis vi skal fortsætte det moderne projekt (eller for den sags skyld postmoderne), så må vi indse at talent ikke findes, *per se*. Det er noget vi finder på. Det gør dog ikke talent mindre virkeligt. Det er et udtryk for bestemte forestillinger om formålsfuld indkulturering som man i princippet kan lade sig underkaste eller lade være – valget er frit. Som man kan bemestre – eller endda besejre. Gagné (2005) foreslår at talent er resultatet af en massiv bearbejdning af et særligt sjældent potentiale, som siden lader sig udfolde i en særlig sjælden kompetence som vi kalder talent. Det tror vi, ind til videre, er forkert. Talent er selve bearbejdningen. Og vi skylder dem der bearbejdes, at undersøge hvad de udsættes for, og dem der bearbejder, at undersøge hvordan bearbejdningen virker, og i øvrigt hvad vi begynder at gøre mod andre, hvis kulten om talent får lov at leve og vokse uden opsyn.

... OG UDDANNELSEN

Ingen af dette projekts informanter bad selv om at få lov til at tale om talent. De skulle overtales. Og under alle omstændigheder er det væsentligt at huske på tingsliggørelsens funktion. På den ene side giver den os mulighed for at komme videre i livet, uden at skulle bruge alt for meget krudt på begreber, der måtte være ubetydelige for hvad vi end måtte have givet os i kast med. På den anden side kan man med tingsliggørelsen også komme til at trivialisere det, der måske var vigtigst af alt. Og det er klart, der findes interessenter der er interesserede i at det netop er det der sker. Lynne Baxter gik engang på opdagelse i bilindustrien for at undersøge begrebet om *Total Quality Management* (som var forgængeren til forretningsfilosofien Lean) og faldt over tingsliggørelsens funktion som en retorisk indretning af særlig rosenrød karakter. Ved første øjekast lignede den kompetent ledelse udi kvalitetsforbedringsstrategier, men ved nærmere eftersyn fungerede den helt uafhængigt af hvad der end måtte foregå på fabriksgulvet (Baxter & Hirschhauser, 2004). Det samme kan man måske sige om tingsliggørelsens funktion i forhold til talentbegrebet. Underviserne på gulvet kan sagtens genkende og erindre talentet når de er stødt på det, men står dybest set magtesløse overfor opgaven med at udvikle det. For Matematikeren er talent evnen til at visualisere. Fysikeren fortalte at det for ham, gjaldt om evnen til at gå i flow: evnen til at lade sig fordybe i hvad som helst, i en

sådan grad at man glemmer tid, sted og rum. Når man har den evne, eller har opdaget nogen der har den, så står verden åben, og universitetet er præcist indrettet som stedet for dens udfoldelse. Men ind til da?

De canadiske Cree indianere har et lidt voldsomt solritual der kan fungere som optagelsesritual til stammen. Soldanserne sulter sig, sidder i svedehytter, fører kroge gennem huden og lader sig hænge fra pæle til de går i trance. Det er sådan man bliver indianer. På universitetet har vi specialer og Ph.d.-studierne til at markere overgange, optagelse og indtrædelse i disciplinerne. Det er sådan man bliver akademiker. Det er når man skriver de store opgaver at man eventuelt kan gå på opdagelse i sin evne til at gå i flow og til at foretage indre visualiseringer (eller hvad der nu måtte være vejlederens foretrukne totem), men primært skal man foretage et stykke akademisk arbejde der bedømmes ud fra nogle kriterier der som oftest handler om selvstændighed. Hos Cree folket betyder solritualet en helt anden grad af involvering fra hele stammen. De gamle bliver hos danserne, messer og giver råd og støtte. De unge står for det praktiske, samler mad, bygger hytter, tilbereder medicin og giver pleje; og det er synligt for enhver at den dansende har en opgave der er så svær, at det er utænkeligt at han skulle foretage den alene. Spørgsmålet er da, om vi i den akademiske stamme, fuldstændigt har undervurderet talent-totemmen når vi overlader det til den enkelte og en vejleder at finde den, mellem hinanden, hos de få? Eller kan vi af vores praksis se, at begrebet om talent, har status som fortjent, blandt myterne og overtroen, blandt drømmene, de gode intentioner og alt det andet uhåndgribeligt uvirkelige? Man kunne jo sagtens tilrettelægge undervisningssituationer der handlede om at opleve og undersøge flow. Og man kunne sagtens tilrettelægge undervisningssituationer der trænede studerende i brugen af billedlige matematiske repræsentationer. Eller mere generelt: man kunne åbne kulten, sætte magten til forhandling, og tilrettelægge møder mellem studerende og forskere der handlede om at søge, finde og overdrage totemen; som handlede om den formålsfulde frie bearbejdning af det esoteriske talent. I starten ville vi jo nok kigge lidt mærkeligt på hinanden. Men det kunne være værd at afprøve. <<

REFERENCER

Baxter, L. F., & Hirschhauser, C. (2004). Reification and representation in the implementation of quality improvement programmes. *International journal of operations & production management, 24*(2), 207-224.

Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational researcher, 23*(7), 13-20.

Duffy, K. (1984). *Children of the Forest*. Long Grove: Waveland Press.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness. Second edition* (s. 98-119). Cambridge: Cambridge University Press.

Gladwell, M. (2014). *Afvigerne - historien om succes*. København: Lindhardt og Ringhof.

Johannsen, B. F. (2012). At dumpe på farma: en interviewundersøgelse *IND's skriftserie nr. 24*. København: Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.

Johannsen, B. F., Rump, C. Ø., & Linder, C. (2013). Penetrating a wall of introspection: a critical attrition analysis. *Cultural Studies of Science Education, 8*(1), 87-115.

Lakoff, G. (1990). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.

Lerman, S. (1989). Constructivism, mathematics and mathematics education. *Educational Studies in Mathematics, 20*(2), 211-223.

Lévi-Strauss, C. (1963). The bear and the barber. *Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 93*(1), 1-11.

Marton, F., & Pang, M. F. (2013). Meanings are acquired from experiencing differences against a background of sameness, rather than from experiencing sameness against a background of difference: Putting a conjecture to the test by embedding it in a pedagogical tool. *Frontline learning research, 1*(1), 24-41.

Marton, F., & Tsui, A. B. M. (2011). *Classroom discourse and the space of learning*. Oxon: Routledge.

Ulriksen, L. (2004). Den implicitte studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 3*, 48-59.

Valeri, V. (1994). Wild victims: hunting as sacrifice and sacrifice as hunting in Huaulu. *History of Religions*, 101-131.

NOTER

1 Denne artikel er blevet til som led i postdocprojektet *Producing and Doing Talent in Mass University Science Education som er bevilget af Novo Nordisk Fonden.*

Rikke Brown og Kia Wied

KAN LYSTEN DRIVE VÆRKET I UDSKOLINGEN?

IAGTTAGELSER FRA TO STUDIER AF LYST SOM ORGANISERINGSPRINCIP I UDSKOLINGEN

Traditionelt organiserer folkeskolen eleverne i klasser dannet ved skolestart. Denne praksis udfordres i dag, blandt andet med henvisning til folkeskolereformens politiske målsætninger, af nye måder at organisere elever på. Linjedelt udskoling, hvor eleverne skal vælge linje efter interesse, er en model, der vinder udbredelse rundt i landets kommuner. Artiklen sætter fokus på, hvad der sker, når elevernes lyst og interesse her bruges som det bærende princip for skolens måde at organisere sig på. Med baggrund i empiri fra to linjeskoler peges på, at lyst til skole for eleverne er forbundet med meget andet end blot en faglig interesse, og at lyst som organiseringsprincip ser ud til at producere utilsigtede opdelinger som følge af elevernes linjevalg. Linjeskolernes omfattende profileringsarbejde kan desuden skabe en kløft imellem elevers og forældres forventninger til skolen og skolehverdagen. En kløft som kan medvirke til, at den lyst og motivation, som skolen ellers ønskede at bygge sin skole på, veksles til skuffelse og frustration. Trods potentialer for folkeskolen ved organiseringer efter lyst peger artiklen således på nogle afgørende overvejelser, som må indgå i arbejdet, hvis denne organiseringsform skal udbredes i skolen.

Traditionelt organiserer folkeskolen eleverne i klasser dannet ved skolestart, men denne praksis udfordres i dag af nye måder at organisere elever på. Særligt for folkeskolens sidste år gælder det – når man ser på både policy og lokale reorganiseringer af udskolingen – at den traditionelle klasse ikke længere nødvendigvis opfattes som det mest hensigtsmæssige organiseringsprincip. I flere af landets kommuner har man imidlertid allerede i nogle år arbejdet med forskellige måder at reorganisere folkeskolens udskoling på, og blandt de modeller, som vinder udbredelse, ses linjebaserede udskolinger. Her vælger eleverne ved indgangen til udskolingen (typisk i slutningen af 6. klasse) mellem forskellige overordnede faglige temaer eller profiler, og med udgangspunkt i dette valg danner skolen nye hold, som så bliver elevernes nye klasse for hele udskolingen. Eksempler på typiske linjer kan være Science, International, Medier og kommunikation, Krop og kost, Kunst og design. Timemæssigt puljes valgfagstimerne ind i linjerne og der arbejdes også med, at nogle af de obligatoriske fag bliver linjetimer, således at eksempelvis et antal af de obligatoriske engelsktimer bliver til linjetimer på en international linje, hvormed man eksempelvis kan opnå at have en hel linjedag om ugen eller mere. Præcis hvor udbredt fænomenet er, er ud fra vores kendskab endnu ikke undersøgt[1], men linjeorganisering i udskolingen blev i 2010 anbefalet af Skolens Rejsehold (Skolens Rejsehold 2010). Her anbefales det blandt andet at: *"En linje består dels af fælles basale, obligatoriske kernefag, dels af linjespecifikke fag. Kun fantasien sætter grænser for, hvilke linjer der kan være"* (Ibid., s. 30)[2]. Problemet, som linjeorganiseringen skal svare på eller løse, formuleres her: *"især i de ældste klasser i folkeskolen er der elever, som har tabt gejsten og motivationen"* (Ibid., s. 30). Også i den nye folkeskolereform er det et mål at *"give kommunerne bedre mulighed for at arbejde med udskolingslinjer, herunder profillinjer, og toninger af udskolingen"* (Undervisningsministeriet 2013, s. 12) – og her igen blandt andet med henblik på at øge udskolingselevernes motivation. Med andre ord bliver valgmuligheder og linjeorganisering i udskolingen skrevet ind som en måde at understøtte reformens overordnede mål, der som bekendt skal evalueres på elevernes læringsudbytte i form af faglige præstationer i fagene dansk og matematik. Denne artikels pointe er imidlertid, at der gemmer sig nogle mellemregninger mellem linjedeling, motivation og målbart læringsudbytte, som kan medvirke til, at det ene ikke altid følger af det andet. Artiklen bidrager her for det første ved at anlægge en særlig forståelse af fænomener som lyst, motivation og interesse og for det andet ved empirisk at se nærmere på, hvad der sker, når elevernes lyst og interesse i linjeskolen ikke bare anses som en central motor for elevernes læringsprocesser, men også bruges som det bærende princip for skolens måde at organisere sig på. Dette empiriske spørgsmål er denne artikels overordnede ledetråd[3]. Og særligt har vi til denne artikel udvalgt empiriske eksempler, der illustrerer (bi)virkninger ved linjeorganiseringen, som ser ud til at give nye eller forstærkede udfordringer for elever, lærere og ledelse.

Artiklen tager afsæt i de foreløbige empiriske fund fra vore igangværende ph.d.-projekter. Med baggrund i feltstudier i udskolingen på to folkeskoler, hvor man arbejder med linjebaseret organisering, udforsker vi på forskellige

måder, hvordan lyst virker som organiseringsprincip i skolen. Der er altså tale om en præsentation af empiriske fund, som er udvalgt til denne artikel med henblik på at formidle nogle nye udfordringer, som vores empiri viser, kan opstå med denne nye måde at organisere skolen på, og de empiriske fund præsenteres i denne artikel ikke mindst for, at sådanne udfordringer kan indgå i overvejelser om linjeorganisering på andre skoler. Hvert af de to ph.d.-projekter oparbejder og udfolder en teoretisk og metodologisk ramme med henblik på videre analyser og forståelse af linjeorganisering ud fra vore forskellige forskningsinteresser og –tilgange, men i denne artikel forsøger vi at analysere linjeorganiseringen gennem et fælles teoretisk blik, som vi nu vil præsentere.

HVORDAN HAR VI ARBEJDET MED SPØRGSMÅLET OM LYST?

Artiklens fokus på elevernes lyst og motivation trækker på teoretiske forståelser indenfor, hvad der er blevet kaldt den affektive drejning (Wetherell 2012). Den affektive drejning henviser til en bevægelse indenfor dele af social- og humanvidenskaberne fra et fokus primært orienteret imod sprog, tekst og tale henimod et fokus på det sociale, som også beskæftiger sig med affekt, dvs emotioner, stemninger, fornemmelser, atmosfærer og sansninger (se fx Greco & Stenner 2008, Staunæs et al. 2010). Den affektive drejning handler som vist af Greco & Stenner også om en position i en kamp mellem videnskabsdiscipliner, hvor kampen går på at trække den videnskabelige interesse for emotioner og det affektive hen over den klassiske grænsedragning imellem det psyko-biologiske og det socio-kulturelle. Før denne tovtrækning var interessen for det affektive et forskningsobjekt som naturvidenskaberne havde patent på, men med den affektive drejning introduceres det affektive som et forskningsobjekt der også kan studeres på mere humanvidenskabelige præmisser. Tidligere når socialvidenskaberne ville arbejde med emotioner, var de nødt til at arbejde med mere perifere emner som den sociale formning af emotionernes *udtryk*. Den implicitte forståelse var, at emotioner grundlæggende var psykobiologiske naturlige objekter, som kunne underkastes objektiv videnskabelig observation (Greco & Stenner 2008). Det er denne forståelse artiklen, med inspiration fra den affektive drejning, forsøger at forstyrre. Lyst forstås således i artiklen ikke som noget konstant og forudindstillet eller en ejendel indstøbt i eleven, men som noget, der skabes, formes og omformes i det sociale, og som også samtidig selv producerer og regulerer rammer for, hvordan vi kan omgås hinanden. Det centrale ved artiklens greb er således ikke så meget, om vi kalder dét, der organiseres efter med linjedeling, for lyst

Grebet er nærmere at se på linjeorganiseringens affektive transformationsprocesser og forstå lyst og motivation som noget der kan produceres i det sociale og herunder i skolen

eller fx interesse eller motivation, men mere forsøget på at forstå lyst/interesse/motivation anderledes end som noget, der bor i den enkelte elev og kan genfindes eller genstartes, hvis 'skoletrætte' elever får tilbudt den rette linje. Grebet er nærmere at se på linjeorganiseringens affektive transformationsprocesser og forstå lyst og motivation som noget der kan *produceres* i det sociale og herunder i skolen.

Denne forståelse kobler vi til et fokus på ledelse og organisering i skolen. Vi anskuer dermed skolernes arbejde med at reorganisere udskolingen som linjebaseret skole som en ikke blot rationel og strategisk aktivitet. For selvom reorganiseringsarbejdet er et spørgsmål om at lede på og med affektivitet med henblik på at realisere skolens mål (Fullan 2001; Bjerg & Staunæs 2011) er pointen, som vi henter fra 'den affektive drejning', at når skolen leder på affektivitet og fx gør lysten til noget afgørende, leder den gennem noget uforudsigeligt og i den forstand ustyrligt. Repræsentanter for den affektive drejning som beskæftiger sig med skolen har således argumenteret for affektivitet som en finmekanik, der får governmentality til at virke, men på komplicerede og ikke altid forudsigelige måder, fordi affektivitet kan bevæge sig i ikke intenderede retninger (Staunæs & Bjerg 2011, Staunæs, Juelskjær & Ratner 2010). Med dette blik, hvor lyst bliver noget som skabes og (om) formes i det sociale (herunder i skolen) vil vi i artiklen se på linjeskolernes arbejde med elevernes lyst. I forskellige policydokumenter, politiske analyser og evalueringer kan vi heroverfor se eksempler på en forståelse af lyst og interesse som noget skolen kan samle op og bruge som "løftestang" for at øge elevernes faglige niveau (se fx EVA 2013). Vi anerkender de positive potentialer i at arbejde med lyst som en løftestang, men vil her koncentrere os om at undersøge lysten som et mere sammensat og flertydigt fænomen, der, når det får plads i skolens strategiske dagsorden, kan have komplekse og modsatrettede og såvel intenderede som ikke intenderede effekter. Og særligt har vi som nævnt udvalgt empiriske eksempler, der illustrerer (bi)virkninger ved linjeorganiseringen, som ser ud til at give nye eller forstærkede udfordringer for elever, lærere og ledelse.

Artiklens empiriske materiale er kvalitativt og består af en kombination af interviewudskrifter og observationsbeskrivelser hentet fra vore respektive feltstudier på de to skoler. Det analytiske greb og afsæt for artiklens indblik i virkningerne af lyst som organiseringsprincip tager afsæt i en analyse, hvor vi har læst på tværs af vore empiriske materialer. Vi har lavet denne læsning med det ovennævnte fokus på nye eller forstærkede udfordringer, men også specifikt med følgende spørgsmål for øje:

- Hvilke forestillinger om lyst kan vi få øje på i de ny linjeorganiseringer?
- Hvilke kategoriseringer udfordrer og manifesterer lysten som organiseringsprincip i skolen?
- Hvordan kobles lysten til måder at organisere skolen og undervisningen på og med hvilke effekter?

Vi ser først nærmere på eleverne og deres forældre under overskriften *lystfulde elever – når markedet kommer ind i skolen*. Her viser vi, at forældre og elever begynder at forholde sig anderledes til skolen når den organiseres efter lyst. Dernæst bevæger vi os i afsnittet *de nye organiseringers utilsigtede opdelinger*

ind i det strategiske 'maskinrum' hvor skolens ledelse arbejder, og her er en hovedpointe, at organisering efter elevernes lyst udfordrer ledelsesopgaven og sætter hensynet til andre organiseringsprincipper for "den gode klasse" på spil. Til sidst zoomer vi i afsnittet *den pædagogisk-didaktiske praksis under pres* ind på, hvordan organisering efter lyst også sætter nye vilkår for lærernes praksis.

LYSTFULDE ELEVER – NÅR MARKEDET KOMMER IND I SKOLEN

For mange skoler handler reorganisering af udskolingen i høj grad om at tiltrække og fastholde elever. Det er principielt et vilkår for enhver folkeskole i dag, at den er nødt til at have løsninger, dels i forhold til den stigende privatskolefrekvens, som i en forståelse af lyst som løftestang bliver til en problematik, der handler om nogle elever og forældres manglende lyst til folkeskole. Dels må folkeskoler have løsninger på, hvad man kan kalde folkeskolens restgruppeproduktion (af unge som ikke får en afgangseksamen eller ikke bruger den), som i løftestangslogikken bliver til en problematik om elevers "skoletræthed", altså manglende lyst til uddannelse og læring i og efter folkeskolen. Linjedelingen kan med sine gode muligheder for at appellere til forskellige lyster – indenfor denne logik – fungere som svar på begge disse problematikker.

I forhold til konkurrencen er det vel at mærke ikke kun den stigende privatskolefrekvens skolerne kæmper mod. Også folkeskolerne imellem kan der være skarp konkurrence om eleverne (Allerup 2007; Bunar 2010; Olsen 2009; Rangvid 2006, Rangvid 2010), og når overgangen til udskolingen bliver markeret som et organiseringsskift og måske oven i købet også et matrikel-skift, åbner det nye muligheder for at byde sig til som skole. På de linjeskoler, vi har studeret, bliver det at få så mange elever som muligt til at rette deres lyst mod en af skolens linjer til en sport og en kunst. Et stort stykke arbejde, hvis succes hele tiden måles på elevtilgangen og -afgangen. De kommende udskolingselever får "smagsprøver" på linjerne f.eks. i form af workshops eller linjedage, der afholdes åbent hus og informationsaftener, og der udarbejdes indbydende foldere og sættes måske endda annoncer i lokalavisen. Og for de elever, der ikke har helt let ved at finde ud af, hvor deres lyst retter sig hen i linjeudbuddet, sætter linjeskolen gerne ind med personlige samtaler, der kan hjælpe eleven med at blive afklaret. En udskolingsleder fortæller her, hvordan skolen oplever at tiltrække elever fra en af kommunens andre skoler:

"Når de er færdige med 6. klasse, så rykker de alle sammen. Og de tænker så, nu skal vi alligevel flytte, så lad os da kigge os omkring og se, hvad der er. Og det har de så gjort, og nu kommer vi så til at tage i hvert fald tre elever derfra fra vores kollegaer"

Det, udskolingslederen peger på her, er, at en af virkningerne af markedsstyringen på skoleområdet er, at forældre og elever begynder at forholde sig på en anden måde til skolen. Skolevalget og et eventuelt linjevalg bliver pludselig noget, som man virkelig kan investere i. Man kan researche på de forskellige muligheder, der er for ens barn, og potentielt kan man også hele tiden vælge om[4]. Netop det ender en dreng på den ene linjeskole, vi stude-

rer, med at gøre. Mikkel er en af de indtil videre få elever, som har valgt at flytte fra en anden skole til denne linjeskole på grund af en af dens linjer. Trods den intense og dygtige profilering af skolen og linjerne er det altså ikke busser fulde af elever, der rejser på kryds og tværs af skoledistrikter. Men Mikkel har taget springet, og hans historie er interessant, fordi han ser ud til at bugne af lyst og forventning til skolen og linjen. Mikkel har nemlig valgt Art & performance fordi han *"elsker musik og kunst og kan spille mange instrumenter"*. Det bliver dog kun til nogle måneder på Art & performancelinjen for Mikkel. Gennem de måneder han går på skolen, udtrykker han efterhånden mere og mere højlydt skuffelse over, hvor lidt de arbejder med musik og teater på linjen - og efter efterårsferien har han flyttet skole. Nedenstående citat er fra et interview lavet med Mikkel og hans mor efterfølgende:

Mor*: "Vi valgte jo netop den skole, fordi det lå i selve timerne. Så på en eller anden måde tabte vi tingene lidt på gulvet, fordi jeg havde jo satset på skolen og på den linje … så vi er ligesom sådan lidt tilbage ved scratch one igen. Det er rigtig ærgerligt".*

Det er værd at bemærke, at moren siger "vi valgte jo netop den skole" og "jeg havde jo satset på skolen". Det ser vi som et udtryk for en mor, som ikke bare har investeret tid i drengens skolevalg, men i høj grad også følelser. Det, at skolen ikke holder, hvad mor og dreng synes, den har lovet, rammer derfor også dem begge følelsesmæssigt. I interviewet fortæller Mikkel også om, hvordan han oplevede at skille sig ud og *blive* skilt ud af de andre elever på linjen, som ifølge ham ikke havde den samme lyst eller kunnen i forhold til linjeprofilen. *"Så sagde han, at jeg blærede mig helt vildt … jeg spillede bare det jeg skulle spille jo"*, som Mikkel udtrykker det. Lyst og forventninger ser altså her ud til at blive transformeret til skuffelse, vrede, afmagt, frustration – og en mor der føler, hun er blevet narret eller måske ikke har researchet godt nok. Skolernes arbejde med at producere og rette elevernes lyst åbner for en horisont af forventninger, og skole- og linjevalg kan nemt blive særdeles emotionelle sager for elever og forældre. Der ligger således en udfordring for skoler, som organiserer eleverne efter lyst, i forhold til at håndtere spændet mellem elevernes forventninger til ny og spændende skole og den komplekse skolehverdag, de møder i praksis. Denne udfordring omkring markedsgørelsens indbyggede logik om at tilfredsstille eleverne, bliver ifølge de svenske uddannelsesforskere Lundahl m.fl. – som viser det i relation til det svenske gymnasieskolemarked – forstærket, når skolernes elevresultater skal vises frem på enkelt kommunikeret vis (Lundahl m.fl. 2014, s. 225). Også i Danmark bliver skolerne som nævnt målt på elevernes læringsudbytte, og det er interessant, hvordan skoler med linjeorganisering, hvor *"kun fantasien sætter grænser"* for, hvilke linjer der er, takler den påpegede udfordring med elevernes tilfredsstillelse i en skole, der også evalueres og (potentielt) profileres på elevernes læringsudbytte. Og med udgangspunkt i Mikkels historie kan man tilføje, hvordan de takler forskellige elevers tilfredsstillelse.

DE NYE ORGANISERINGERS UTILSIGTEDE OPDELINGER

Når vi zoomer ind på skolernes ledelsesteam og deres arbejde med at udtænke de konkrete organiseringer af eleverne med nytænkning af holdinddelinger, læringsaktiviteter og skoledagens opbygning kan vi se, at dette arbejde også er påvirket af den markedsgørelse, der generelt præger folkeskolen. Det er tydeligt, at de i udgangspunktet gode intentioner om at ville øge de ældste elevers motivation i de sene folkeskoleår og de førnævnte kunstfærdige bestræbelser, der gøres for at sælge og vække elevers og forældres lyst til forskellige udskolingstilbud, kan risikere at vende tilbage som en boomerang, når skolens ledelse skal i gang med at bearbejde elevernes ønsker og motiverede ansøgningsskemaer og omsætte dem til en ny holdinddeling. Denne ledelsesopgave ser ud til at være ganske kompleks. For med de mange smagsprøver, som skal vække elevernes iver efter at vælge ét bestemt udskolingstilbud ud som det højst ønskede (både internt på en skole hvor der fx udbydes flere linjer/hold og på tværs af forskellige skoler), skaber skolen også en horisont af forventninger, som den nødvendigvis må strække sig langt for at indfri for at undgå efterfølgende elevflugt som følge af bristede forventninger hos elever og forældre. Kigger vi helt ind i skolernes strategiske 'maskinrum', hvor skolens ledelsesteam skal lægge den endelige organiseringskabale, kan vi få øje på flere forskellige sammenstød imellem nødvendigheden af at indfri de elevforventninger, som skolen selv har været med til at producere, og forskellige andre hensyn. Her fortæller en udskolingsleder om omkostningerne ved, at de nye klasser i udskolingen nu sammensættes på bag grund af elevernes lyst:

"omkostningen har været at klasserne er blevet mere forskellige størrelser end tidligere. (…) [V]i kan gøre det endnu bedre, hvis vi isoleret ser på ønsker. Men samtidig ønsker vi også at lave en anden dynamik".

Målet om at organisere eleverne efter deres ønsker er meget dominerende. Som det ses her er en omkostning ved skolens fokus på at opfylde førsteønsker, at klassestørrelsen varierer og at klasserne sammensættes af klumper af elever fra de gamle klasser, fordi eleverne aftaler deres valg med kammeraterne. Som skoleledere og også påpeger ovenfor skaber det en spænding imellem ambitionen om at opfylde førsteønsker og så pædagogisk-didaktiske hensyn til klassesammensætning og "dynamik" i klassen. Hensynet til dynamikken i en klasse handler her om at tilstræbe en balanceret fordeling af eleverne i forhold til forskellige faktorer. Idealet om enhedsskolen som en udelt skole for alle er stærkt i Danmark (de Coninck-Smith m.fl. 2015; Olsen 2009), og ligeså er idealet om skoleklassen som en *"familieagtig enklave […] på tværs af social klasse, etnisk oprindelse og uddannelsesmæssig formåen"* (Ford & Anderson 2008: 43). Men diskussionen om fordelingen af forskellige kategorier kendes fra offentlige debatter om fx andel tosprogede og for tiden andel 'inklusionsbørn', som en skole eller klasse kan rumme. Hvorvidt og hvordan de enkelte skoler konkret gør idealet om at blande børnene til (formelle og/ eller uformelle) principper for klassedannelse, når de har elever nok til mere end et spor, er der, så vidt vi er bekendt med, ikke forsket i (se dog Öhrn 2011 for en undersøgelse på

en svensk skole med dette fokus). På begge vore linjeskoler er det imidlertid tydeligt, at der er nogle forestillinger om forskellige kategorier, som helst skal være fordelt på særlige måder for at give bedst muligheder for at skolens klasser bliver gode klasser. Og på den ene skole omtales denne problematik som nævnt som en bekymring for, at opfyldelsen af førsteønsker sker på bekostning af den gode "dynamik". For selvom der, som en del af reorganiseringsprocessen, afholdes flere møder mellem ledelsen og elevernes nuværende lærere, hvor den samlede elevgruppe ses grundigt efter i sømmene og bestemte elever peges ud i forhold til forskellige "obs-punkter" (såsom skoletræthed og mangel på motivation, særlig skrøbelighed i forhold til klasseskift, diagnoser og særlige behov samt problematiske relationer til andre elever eller lærere), står det klart, at disse andre hensyn og principper i nogen grad glider i baggrunden, når de endelige nye hold fastlægges. Og når lysten som en ny type organiseringsprincip på denne måde trænger sig på og sættes som et dominerende princip for udskolingens organisering, ser det ud til at medproducere nogle utilsigtede opdelinger. I nedenstående klip fra et møde i et ledelsesteam ses det fx, hvordan spørgsmålet om køn dukker op som en overset eller ekskluderet kategori:

Afdelingsleder 1: *"Har du set, at der kun er én pige på den ene naturvidenskabelige linje?"*

Udskolingsleder: *"Det er da også en udfordring. (…) Det har jeg slet ikke kigget på - dreng-pige."*

Afdelingsleder 1: *"Pigerne på den ene naturvidenskabelige linje kunne jo så få tilbudt at komme på den anden naturvidenskabelige linje og være sammen med fem andre piger?"*

Afdelingsleder 2: *"Så har du jo en ren drengeklasse."*

Udskolingsleder: *"Jeg synes det er en god pointe. Så er der dog flere piger i den ene klasse og så er der så en ren drengeklasse."*

Det er ganske bemærkelsesværdigt, at der her fokuseres så meget på elevernes førsteønsker og på målet om at gøre lysten til det primære organiseringsprincip, at det kan ekskludere køn som organiseringsprincip og producere en ren drengeklasse som en utilsigtet konsekvens. Især når man medtænker, at vi i valgprocessen kan se, at eleverne ikke alene er styret af en inderlig og fagligt motiveret lyst til en bestemt linje, men også orienterer sig efter kammerater, forældre og bestemte lærere mv. Ifølge den politiske beslutning, der ligger som grundlag for organiseringen på denne skole, er formålet med at reorganisere udskolingen på denne måde, at man ved at inddele eleverne på hold, hvor *"alle i klassen interesserer sig for det samme"* kan sikre, at *"den enkelte elev opnår et højt fagligt niveau, udnytter sit potentiale makismalt og derved bliver i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse"*. Men i praksis, hvor skolerne må sælge deres udskolingstilbud til eleverne i konkurrence med andre skoler eller paralle udskolingstilbud internt på skolen, viser det sig altså, at skolen ikke kan indfri ambitionen om at lave dette rene snit ned igennem elevmassen og sammensætte rendyrkede interessebaserede hold, fordi lyst, motivation og interesse for eleverne er en langt mere sammensat størrelse, som ikke blot handler om faglige interesser.

DEN PÆDAGOGISK-DIDAKTISKE PRAKSIS UNDER PRES

Når skoleledelsen har vægtet de mange hensyn op mod hinanden og er nået frem til den endelige organisering, er det tydeligt, at skismaerne mellem de forskellige målsætninger og hensyn, der spinder sig ind i hinanden i forbindelse med udskolingens reorganiseringer, nu flytter med ud i de nye klasser og bliver en kompleksitet, som lærerne skal forholde sig til. Vores empiri viser, at lærerne slås mere eller mindre med at skabe et nyt klassefællesskab på tværs af de elevgrupper, som de nye klasser er sammensat af. Fra vore studier kan vi som nævnt se, at lysten som organiseringsprincip sætter hensynet til andre kategoriseringsprincipper på spil, og at det ofte medproducerer nogle utilsigtede opdelinger. Gennem elevernes valg produceres hvad man kunne kalde en selvvalgt opdeling. Og disse opdelinger kan være med til at sætte nogle læreres praksis under pres, fordi de kan kalde på en ekstra indsats i forhold til at skabe velfungerende klassefællesskaber. Med andre ord oplever skolerne, at arbejdet med klassen som socialt fællesskab i forskellig grad må gøres om, når reorganisering af udskolingen involverer nye holddannelser; og "class building" for nydannede udskolingsklasser er et begreb, der florerer på skolerne, og en opgave, de oplever som en stor udfordring.

Dertil kan de nye organiseringer af skoledagen, hvor eleverne arbejder med en stor andel af linje- og projektorganiserede timer, sætte lærerne yderligere på overarbejde. I praksis ser der nemlig ud til at være et stort arbejde forbundet med at skabe de nye linjers didaktikker (mål, indhold og metoder) med afsæt i de fag, som indgår i linjen. Dette arbejde er i høj grad et, der gøres efter den nye organisering er trådt i kraft, når lærerne er tvunget til at finde deres veje ind i den nye organisering. Ser man rundt på de linjer, der udbydes på forskellige linjeskoler, kan man sige, at nogle af dem (som f.eks. "Science" eller "International linje") måske mere oplagt kan hente fra traditionelle skolefags didaktik end andre (som f.eks. "Kunst og designlinjen" eller "Innovationslinjen"). Her reflekterer to lærere fra en af skolernes art and performance linje over de udfordringer og frustrationer, som det har medført:

Lærer 1: "Mange af linjerne siger [giver (red.)] mere sig selv, hvor performance er meget mere fluffy. Det er blevet meget mere specifikt nu, hvor der er trukket fag ind og vi siger, at vi gør sådan og sådan for at opnå sådan og sådan".

Med andre ord oplever skolerne, at arbejdet med klassen som socialt fællesskab i forskellig grad må gøres om, når reorganisering af udskolingen involverer nye holddannelser

Rikke Brown er cand.mag. i pædagogik, og ph.d.-stipendiat ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet - Forskningsprogrammet Organisation og læring

Kia Wied er cand.soc. i politisk kommunikation og ledelse og ph.d.-stipendiat ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet - Forskningsprogrammet Organisation og læring

Lærer 2: "Det er vigtigt at arbejde med den proces- og produktorienterede tilgang, så det fokus også kommer med, samtidig med at vi er helt enige om at kernen i vores linje er det æstetiske. (…)Jeg er så bange for at det kommer til at ende som nogle af de der 10. klasses linjer, hvor der sidder keramikpigerne og så går vi lige ned og laver sådan en dramaøvelse (…). Det er ikke vores opgave. Vi skal give dem nogen kundskaber og nogen færdigheder og (…) det skal jo gerne være lige så fagligt".

Med uddannelsessociologen Basil Bernsteins term kan man sige, at der ligger et arbejde med at rekontekstualisere (Chouliaraki & Bayer 2001) et område som f.eks. kunst og design til at blive et fag i folkeskolens udskoling. Det er med andre ord ikke givet, hvad det specifikt er fra hele dette felt, eleverne skal lære sig og hvordan eller hvorfor. Når det handler om rekontestualiseringen af et område til noget, der er på skoleskemaet, kommer vi igen tilbage til problematikken omkring elevernes forventninger. En elev fortæller her, at han ofte oplever, at han har dansk, når der står "linje" på hans skema:

"Jeg synes bare, hvis de skriver linjefag, hvis de godt ved, hvornår det er, vi skal have dansk, hvorfor så ikke bare skrive dansk i stedet for linje. Fordi så vidste vi, hvordan det var. Og så kunne de også skrive, at vi måske havde det der linjefag en gang hver tredje uge i stedet"

AFSLUTNING

Samlet peger disse analyser på, hvordan reorganiseringer med lyst som omdrejningspunkt ser ud til at sætte den pædagogiske og didaktiske praksis under pres, og at dette hænger sammen med nødvendigheden af at forandre og redefinere sig i overensstemmelse med de nye organisatoriske streger. Et af rationalerne bag den ny reform ser ud til at være, at elevers faglige niveau kan løftes ved at arbejde med eleverne motivation gennem blandt andet udskolingslinjer og mere varierede læringsaktiviteter. I forhold til dette rationale rejser vores analyser altså spørgsmålet om, hvorvidt der med de lystbaserede udskolingsorganiseringer i praksis er tale om denne ubetingede løftestang til et løft af det faglige niveau. Dels er spørgsmålet om lyst til skole for eleverne forbundet med meget andet end blot en faglig interesse, dels ser lyst som organiseringsprincip ud til at producere utilsigtede opdelinger som følge af elevernes linjevalg, der ikke nødvendigvis skaber en homogenitet i klassen i forhold til hverken lyster eller kunnen. Det medfører samlet set, for lærerne på nogle linjer, et stort efterfølgende arbejde med at skabe gode klassefællesskaber og produktive læringsprocesser. Desuden er det med de nuværende markedsvilkår nærliggende, at der med skolernes omfattende profileringsarbejde skabes en kløft imellem det glansbillede, der loves i skolernes reklameannoncer, og den komplekse skolehverdag, som eleverne faktisk kommer til at møde. En kløft som kan medvirke til, at den lyst og motivation som skolen ellers ønskede at bygge sin skole på faktisk veksles til skuffelse, frustration og bristede forventninger.

Dermed ikke sagt at organiseringer efter lyst ikke rummer potentialer for folkeskolen. Snarere peger vore analyser på nogle afgørende overvejelser, som må indgå i arbejdet med at organisere efter lyst. Som nævnt er linjeorganisering et ganske nyt fænomen, og

også på de to skoler denne artikels empiriske eksempler er hentet fra, er arbejdet med at afprøve, evaluere, diskutere og justere linjeorganiseringens muligheder og udfordringer i høj grad igangværende. Artiklens analyser peger på, at skoler og forvaltninger må overveje, hvordan de kan afbalancere målet om at indfri elevernes ønsker og behovet for at sammensætte "gode" klasser og videre hvordan de eventuelt vil afværge, at en reorganisering af udskolingen skaber en "skæv" opdeling af eleverne. Dertil peger analyserne også på vigtigheden af at overveje, hvordan man rammer sin målgruppe, hvis man har "lovet" eleverne en meget anderledes og eksotisk linje, når man samtidig har faglige mål for fagene, som man skal leve op til.

HENVISNINGER

Allerup, Peter (2007) Social og etnisk profil af Københavns kommunale og frie skoler. Undersøgelse
for Københavns Kommune.

Ball, S. J. (2003): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

Bjerg, H. & Staunæs, D. (2011): Professionsløft – gennem ledelse og organisationsudvikling. Forskningsoversigt til 4-10 konsortie (http://www.viauc.dk/projekter/4svar/De4svar/Sider/De4svar.aspx).

Bayer, M & Chouliaraki, SL (red) (2001): Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt. Akademisk Forlag, København. Tid og tanke.

Bunar, N. (2010a), *"The Controlled School Market and Urban Schools in Sweden"*, Journal of School Choice, Vol. 4, pp. 47-73.

de Coninck-Smith, Ning; Lisa Rosén Rasmussen og Iben Vyff (2015): *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970. Aarhus Universitetsforlag.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2013): Høje forventninger til alle elever.

Ford, K. & Anderson, S. (2008): Klassens væsen, i Krejsler, J. B. & Moos, L. (red.), Klasseledelse: magtkampe i praksis, pædagogik og politik. (1 udg., s. 41-60). Frederikshavn: Dafolo.

Fullan, M. (2001) Leading in a Culture of Change. Jossey-Bass.

Greco, M. & Stenner, P. (2008): Introduction: Emotion and Social Science. I: Greco, M. & Stenner, P. (red.): *Emotions: A Social Science Reader*. Routledge.

Lundahl, L.; Arreman, I. E.; Holm, A. & Lundström, U. (2014): *Gymnasiet som marknad. Boréa.*

Olsen, Lars (2009): Den sociale smeltedigel. Forlaget Sohn.

Rangvid, Beatrice Schindler (2010): *School Choice, Universal Vouchers and Native Flight From Local Schools*. European Sociological Review, 26(3):319-335.

Rangvid, Beatrice Schindler (2006) Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen, Akf working paper.

Reay, D.; Crozier, G. og James, D. (2011): *White Middle-Class Identities and Urban Schooling (Identity Studies in the Social Sciences)*, Palgrave Macmillan.

Skolens Rejsehold (2010): *Rapport A: Fremtidens folkeskole – én af verdens bedste. Anbefalinger fra Skolens rejsehold. Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen (Skolestyrelsen).*

Staunæs, D., & Bjerg, H. (2011). *Self-management through shame: uniting governmentality studies and the affective turn*. Ephemera, 11(2), 138-156.

Staunæs, D. Juelskjær, M. & Ratner, H. (2010): Freuds divan vender tilbage – ledelse af affektivitet gennem komfortteknologier, Tidsskrift for arbejdsliv, 12. årg. Nr. 3.

Undervisningsministeriet (2013): *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen, 7. juni 2013.*

Wetherell, M. (2012): *Affect and Emotion – A New Social Science Understanding*, Sage Publications Ltd.

Öhrn, *E. (2011): Class and ethnicity at work. Segregation and conflict in a Swedish secondary school. Education Inquiry. Vol. 2, May 2011, pp. 345-357.*

NOTER

1 Danmarks Evalueringsinstitut laver i 2015 en undersøgelse af skolers organisering af udskolingen, som bl.a. har fokus på linjeorganisering.

2 Herpå nævnes "for eksempel musiklinjen, designlinjen, konstruktions- eller byggelinjen, samfundsfagslinjen, elektroniklinjen, sproglinjen, naturfagslinjen, it-linjen, innovationslinjen, gastronomilinjen og erhvervslinjen (erhvervsklassen), hvor eleverne sideløbende har undervisning og praktik" (Skolens rejsehold 2010, s. 30).

3 Denne artikels pointer udspringer af en workshop om reorganisering af udskolingen gennemført i samarbejde med Lektor Helle Bjerg ved konference om folkeskolen efter reformen i regi af Professionshøjskolen UCC.

4 En pointe som også findes i nyere britisk uddannelsesforskning (se f.eks. Ball 2003 og Reay et al. 2011).

Anne Oksen Lyhne

SKOLEKULTUR OG DYD

OM ARISTOTELES' TEORI OM DYDER OG DENNES RELEVANS FOR PÆDAGOGIKKEN

Artiklen[1] giver et etisk-kognitionspsykologisk bud på, hvorfor pædagogikken bør vægte skolekulturens betydning. Denne pointe udledes med afsæt i Aristoteles' teori om dyder. Artiklens ærinde er reflektere over 'indre' drivkraft (motivation), samt argumentere for, hvorledes denne afstedkommes af 'ydre' påvirkning. Artiklen vender antydningsvist motivationsfænomenet 'på hovedet' og diskuterer, hvorledes motivation som fænomen kan indfanges i en skole- og (ud)dannelsesforståelse, hvor det at videregive og indføre i kulturens værdier, indhold og traditioner samt sætte disse til diskussion, er i fokus. Afslutningsvist sættes artiklens pointer kortfattet i spil i forhold til den aktuelle folkeskolereforms fokus på læringsmålstyring.

Som underviser ønsker man på mange måder at inspirere og motivere eleverne: Indlevende fortællinger, feedback, cooperative opgaver, kreative multimedieproduktioner. Og så videre. Eleverne skal, med fare for at gentage en kliché, naturligvis blive så dygtige, som de kan. I det scenarie kan læreren vakle imellem at føle sig som 'entertainer' og 'indpisker', hvor de positivt mente anstrengelser tilnærmelsesvist kan føles som et overgreb på de elever, der ikke rigtig 'orker'. Der må også komme 'noget' fra eleverne selv, siger lærerne til hinanden på lærerværelset, mens de endnu engang forsøger at planlægge en underholdende og alligevel lærerig undervisning. F.eks. tysk grammatik med en fluesmækker?

> *I Aristoteles teori om dyder findes bud på, hvordan opdragelse i et godt samfund kan foranledige den enkeltes engagement og bidrag til fællesskabet*

At være motiveret reduceres ofte til et indre fænomen, hvor fokus ligger på lyst og interesse hos den enkelte – eller mangel på samme. Dette kan tegne et privat, individualiseret motivationsprojekt, og man er i det senmoderne nærmest forpligtet på at være et motiveret menneske. Det øgede præstations- og testfokus i uddannelsessystemet og ydre krav om at klare sig godt i uddannelsen for at få adgang til et godt liv kan sætte fokus på læringsresultater og nytteorienterede aktiviteter. Anskuet således reduceres skolen til en kamp om, at være bedre end 'de andre', eller om mål-middel orienterede aktiviteter (og i forlængelse heraf det vi kan måle, forklare og kontrollere), hvilket kan give anledning til meningstab og ikke til fortsat appetit på livets mangfoldige sociale og faglige glæder og udfordringer.

I Aristoteles teori om dyder findes bud på, hvordan opdragelse i et godt samfund kan foranledige den enkeltes engagement og bidrag til fællesskabet. Begrebet dyd kan have negative konnotationer for et senmoderne menneske, hvor scenarier om seksuel afholdenhed eller asketisk livsførelse måske forbindes med ordet. Dette er dog anderledes hos Aristoteles, i dyden er fornuft og følelser ideelt set uadskillelige elementer.

ARISTOTELES' TEORI OM DYDER

Hos Aristoteles handler dyder om at handle rigtigt for at leve et godt liv. Dette opnås ikke ved at styre sine lyster ved hjælp af fornuft, men ved at man gennem opdragelse og uddannelse 'gennemsyrer' fornuften med følelser. Således behøver mennesket ikke leve splittet mellem lyst og pligt (Kristjánsson, 2007).

Det viser sig ikke helt enkelt at definere dyd, når man først bevæger sig ind i Aristoteles' etik; dyderne skal nemlig ikke opfattes adskilte, men fungerer som en enhed i menneskets virke. Lad mig alligevel, for overskuelighedens skyld, kort redegøre for dyderne adskilt:

De moralske dyder (karakterdyder), som Aristoteles beskriver i bog 2 i *Etikken,* er f.eks. gavmildhed, mod og selvkontrol. Det vil altid afhænge af tid, sted og situation, hvordan en dyd

kommer til udfoldelse: At være modig er f.eks. ikke entydigt at springe i havnen for at redde en ven i nød, man kan f.eks. overveje at løbe efter hjælp først. Dyden indebærer da at ramme *middelvejen,* hvor mennesket hverken overdriver (f.eks. med overmod eller kækhed) eller undlader at træde i karakter (f.eks. fejhed).

De moralske dyder opstår ved, at mennesket udfører og øver sig i smukke, gavnlige og ærefulde handlinger. Selvom dyd kan være anstrengende eller besværlig, giver den i sidste ende et behageligt liv, fordi vi har det godt, når vi tager gode beslutninger og handler derpå. F.eks. kan det være fristende at blive hysterisk, når man ikke må få en kage eller sin vilje, men langsomt lærer man, at det ikke er måden at reagere på, og det føles rart, når man får positivt feedback, fordi man kan undlade at blive hysterisk.

"Dyderne erhverver vi først ved at aktualisere dem, ligesom det gælder for de andre kunster. For de ting vi skal lære at gøre, dem lærer vi ved faktisk at gøre dem, således som vi ved at bygge bliver bygmestre" (Aristoteles, 2009, s. 55), (1103a 31-34)

Hvor de moralske dyder dannes af erfaring over tid, opstår og næres de intellektuelle dyder (også kendt som 'vidensformer'), som Aristoteles gennemgår i bog seks i *Etikken*, ved belæring og undervisning. Intellektuelle dyder er *episteme* (teoretisk indsigt og fornuft), *phronesis* (praktisk fornuft – dømmekraft og afgørelse) og *techné* (teknisk ekspertise). De intellektuelle dyder 'hjælper' moralen med at finde den rigtige vej og de rette midler til sandhed, og de moralske dyder er derfor ikke uadskillelige fra viden og refleksion (Aristoteles, 1995, s. 37) (1105b, 6-8).

Dyd er således ikke en passiv 'dressur' af personligheden, eller en mekanisk eller en algoritmisk procedure. Især i phronesis ligger både evnen til at 'bevise' (altså 'regne den ud'), men også erfaring. Phronesis er hverken ren erfaring (praxis) eller ren viden (episteme)[2]. Dyd er da både en intellektuel og moralsk *aktivitet* der består af:

Medfødt fornuftspotentiale ('nous')

Lidenskab (begær og følelser)

Holdning

Tilegnet viden

Dyd kræver handling, fordi den der kender til det rette, også bør gøre det rette. Måske har man en intention om at besøge sin syge bedstemor, man får det bare ikke gjort.

FORBINDELSEN MELLEM FØLELSER OG FORNUFT I DYDEN

Følelserne har en regulativ indvirkning på fornuften. Aristoteles opdeler analytisk sjælen i en rationel og en non-rationel del, hvilket dog ikke er en opdeling i kognitive evner på den ene side og følelser på den anden side: Uden foreningen ville begæret ikke kunne vejledes af fornuften og omvendt (Kristjánsson 2007, s. 20). Aristoteles giver ikke en kognitiv teori, der adskiller følelser og fornuft. Mennesket skal således ikke nægte sig følelser, men i stedet skal den rigtige opdragelse foranledige at følelser positivt ledsager de idealer, man har. Det er skidt, hvis ens største glæde i hverdagen er at få bedre karakterer, hive vinger af

fluer eller tjene penge på børns naivitet. Min lykke skal ikke være på bekostning af de andres eller alene dreje sig om individuelle præstationer.

Aristoteles' etik fremhæver den gode handling frem for den rigtige viden, og vægter i forlængelse af dette 'gode vaner'. Når Aristoteles fremhæver vanen, er det for at lægge afstand til (men absolut ikke afvise) en sokratisk opfattelse af dyd: Dyd er ifølge Sokrates primært et spørgsmål om viden: 'Den, der véd det gode, vil aldrig handle ondt'. Mange af os spiser dog pommes fritter, selvom vi ved, at det ikke er sundt. Vi vrisser også af vore nærmeste, selvom vi ved, at det er skidt.

Aristoteles vil med sin etik da pointere, at viden i sig selv ikke 'flytter' noget; derfor er dyd både en *stræben* og en mulig *tilstand* (1106a,11-15). Dyd er egenskaber, hvor både følelser og fornuft indgår et samarbejde om de rigtige beslutninger. Dyd er hverken en reflekteret holdning (en slags viden) i sig selv eller en specifik adfærd. Dyd består ikke 'blinde vaner' (som en soldat, der parerer ordre), men *aktive* valg og handlinger. Dyd i en aristotelisk forstand handler da hverken om afholdenhed eller ophøjet moral, men om et integreret liv, hvor følelser, handling og mål er i balance med de værdier, relationer og intentioner, man som menneske har (Aristoteles & Porsborg, 2009, s. 42.), (1099a, 14-16).

Således opleves dyd med tiden ikke som en anstrengende pligt, man vedvarende skal tage sig sammen til, men som en grundlæggende 'indre' styret adfærd, frem for en 'ydre' styret. 'Glæde og kærlighed i aktiviteten', populært sagt. Ifølge Aristoteles er kun den, der *bevidst* oplever glæde ved at udføre gode handlinger (og undervejs i erhvervelsen af phronesis smerte ved 'onde' handlinger), dydig:

"Den besindige ejer ikke stærke eller slette begær. Men den beherskede må nødvendigvis eje disse begær, for hvis begærene var gode, da er den egenskab slet, som forhindrer os i at følge dem, og således er ikke enhver selvbeherskelse god". (Aristoteles 2009, s. 169), (1146a,13).

Der er altså ikke tale om en modsætning mellem de intellektuelle og de moralske dyder i et integreret liv – eller mellem fornuft og følelser. Det er ifølge Aristoteles phronesis (den praktiske fornuft), der afstedkommer dydernes enhed.

På den måde er dyd afhængig af phronesis og ligner den, men dyd *er* ikke phronesis. Phronesis er da *ikke* overordnet epistemisk og filosofisk visdom, ligesom lægens 'know how' ikke overgår sundhed, men medvirker til, at sundhed kan opstå.

HVAD KOMMER FØRST?

Det er dog svært at forstå, hvad der så kommer først: Viden, værdier, karakterfasthed, valg eller handlinger? Tænker man retfærdigt, før man kan udføre retfærdige gerninger, eller er det omvendt? Skal man 'tvinge' eller 'vænne' børn til f.eks. at rydde op og sige tak for mad, eller skal de først forstå hvorfor? Man kan forklare det sådan, at dyden er et 'både-og'-foretagende, den opstår både i erfaringen (socialiseringsprocessen) og i refleksionen.

De rigtige valg indebærer til tider at vælge de rigtige midler (Sorabji i: Rorty, 1980). At tjene penge er f.eks. et middel til et godt liv, men det er ikke målet med livet. Så ville det være ligegyldigt, om man tjente penge på at sælge bør-

neporno eller hvide sportsstrømper, for nu at sætte det på spidsen. Valg indebærer således ikke bare at vælge rette middel eller måde, men en kombination af middel og mål. Dyd *skal* derfor ikke 'være' i os, før vi kan leve det gode liv, men den *kan* godt. Dyden er på samme tid en proces og et karaktertræk. Dyd kan være en vane, *men kun for en tid*. Det afgørende her må være, at man ikke vægter vane eller rigid praksis over refleksion i opdragelse og uddannelse. Det må foregå som komplementære dele af opdragelsen. Samtidigt med at vi stiller krav til og viser barnet vej, må der efterlades rum til modstand og refleksion.

BEGÆRET SOM DRIVKRAFT

Det kan altså gå begge veje – fra vane til refleksion, eller fra refleksion til vane - fordi vi ikke altid kan erkende målet før midlet. Man kan lære at ræsonnere og f.eks. løse ligninger (og blive bedre til at løse ligninger) eller regne ud, at man får skæld ud for at stjæle (og således lade være med det), men phronesis kommer først med erfaringen; man kan ikke 'lære' at være livsklog (1142a, 13). Det er sindrige, stadige og gentagne overvejelser og erfaringer med omgivelsernes reaktion, der leder til etableringen af phronesis, den mest afgørende moralske funktion i mennesket. I første omgang er vi dog prisgivet voksne, der viser os vejen. F.eks. når vi instruerer vores børn eller elever i, hvordan man sidder ved bordet eller følger dem over vejen. Dyd kan også opstå i mere komplekse eller implicitte sammenhænge, når vi med (det gode eller dårlige) eksempel, viser vores børn eller elever, hvordan man i givne situationer kan reagere. Opdragelsen må fremelske de vaner og den adfærd, hvor den ikke-rationelle side af sjælen, *begæret*, gennemsyres af fornuft gennem opmuntring, formaninger og irettesættelser – altså omgivelsernes respons (1139a, 32 – 35).

Der er behavioristiske takter her, som måske ikke forekommer så appetitlige for et senmoderne menneske, men som giver mening, hvis vi går mere pragmatisk til pædagogikken: Aristoteles tager i sin etik højde for, at mennesket er et biologisk væsen, hvor både instinkter, begær og intellekt spiller ind på adfærden. Sjælen har som sagt en rationel og irrationel del, hvor det irrationelle 'deltager' i fornuften: Mennesket vejledes - ikke overaskende - af det, vi har lyst til (Aristoteles & Porsborg, 2009, s. 51), (1102b, 2935).

Fornuften skal altså samarbejde med begæret, men *ikke som en logisk, rationel korrektion* af uønskede lyster. I stedet anskuer Aristoteles begæret som en del af menneskets drivkraft: Mennesket er en psykofysisk enhed – kroppen er sjælens legemlige form, ikke en krop *ved siden af* sjælen eller en krop *med* behov (Friis Johansen, 1991, p. 419) . Det kan ikke sådan skilles ad, det fysiske og det psykiske: At begære og at ville – det er tæt knyttede funktioner i både et dydigt og et ikke-dydigt menneske.

VANER ELLER DISKURSIV FORNUFT?

Man finder dermed et mindre 'højrationelt' menneskesyn hos Aristoteles: Mennesket er både i tanke og handling influeret af fornuft og begær, hvorfor vi kan ikke tænke os til et godt liv. For at understrege betydningen af dette, kan man kort sammenligne med Kants pligtetik, hvor misantropen 'modstræbende og uden glæde udfører det moralsk rigtige'. Ifølge Kant er det fordi misantropen har udført en handling, *som en kontrolleret indsats*, at han er moralsk. At gøre noget på trods af, at

vi har lyst til at gøre noget andet, er hos Kant indbegrebet af ægte moral[3]. Hos Aristoteles er det omvendt: Kun den der i handling *og* tanke er veltilpas, er dydig (Christensen, 2008, s. 107).

Dette indebærer ikke, at man kan være dydig til alle tider, i alle situationer, eller at dyd garanterer os et godt liv (man kan uforskyldt blive ramt af ulykker). Men det betyder, at dydige mennesker overvejer deres handlinger i relation til det gode og kan transformere følelser eller impulser, der arbejder imod egne idealer til *oplevelser*, der er mere i overensstemmelse med det mål, man har sat sig. F.eks. at vende noget man ikke orker eller overskuer til noget, man synes er meningsfuldt, fordi det bidrager til primære mål i livet, og derfor tranformeres til noget, man kan 'nyde' (Fowers, 2007, p. 102). Dette betyder, at overvejelser (fornuft) indvirker på følelserne qua opdragelse og erfaringsdannelse. Emotionelle reaktioner bliver altså med tiden farvet af rationelle overvejelser, og omvendt.

Dyd erhverves derfor ikke alene ved indpodning af vaner – uden refleksion. Man kan da fra Aristoteles *ikke* udlede, at børn først skal afrettes, siden lære at tænke selv. Det må foregå sideløbende. Habituering skal i den optik ikke adskilles fra en diskursiv fornuft i opdragelse og undervisning. *Alene* at moralisere, præsentere færdigpakkede sandheder eller adfærdsjustere børn er at forfejle opdragelsen, fordi man på den måde arbejder med det moralske (det emotionelle) og det intellektuelle adskilt (1144b, 32-34).

KULTUR SOM TRADITION ELLER KONSTRUKTION?

Med en Aristotelisk betragtning er det fejlagtig at opfatte menneskets frihed som uafhængighed. Tilpasning vil afhænge af værdier i det omgivende samfund. God opdragelse i et givent fællesskab modvirker til at opfatte handlinger og adfærd, f.eks. hensynet til andre, som pligt eller lykkemaksimering. At gøre det rigtige føles godt, hvis man i opdragelsen er blevet adækvat tilpasset. Da mennesket er et samfundsvæsen og ikke et selvberoende væsen, er dyd ikke relativ. Middelvejen er ikke relativ. *Situationer* er relative (1097b, 8-13).

Der er altså et anti-individualistisk budskab inkluderet her: Er du på bekostning af andre en bangebuks eller en egoist, er det helt simpelt ikke godt nok. Aristoteles fremhæver i sin etik forholdet mellem samfundets normer og den enkeltes normer, og moral er dermed hverken subjektiv (selvlovgivende) eller relativ, men tillært. Det relative opstår i forskelle *fra kultur til kultur*[4].

Dette kan opfattes som problematisk, hvis man i en senmoderne sammenhæng anser frihed som retten til selv at bestemme eller vælge. Måske har dette pædagogisk resulteret i en ikkeindblandende indstilling som den mest rigtige? Pædagogikkens autonomi-projekt (herunder autonomi anset som at kunne indgå i og ikke udelukkes fra et fællesskab) er ikke at definere som frihed, ren selvvirksomhed eller ren intellektuel øvelse. Man må altså guides udefra, hvilket følge Aristoteles indebærer indpodning af værdier og vaner i et godt samfund. Det gode samfund eller fællesskab er således en forudsætning for etablering af dyd.

Dette fremhæver en skole- og (ud)dannelsesforståelse, der bæres af en fortælling om verden set fra et bestemt sted, i en bestemt historisk tradition. Nogle vil her indvende, at senmoder-

Anne Oksen Lyhne har virket som folke- og efterskolelærer gennem 12 år. Uddannet i generel pædagogik på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet 2014. Ansat som timelærer på læreruddannelsen i Haderslev, UC Syd

niteten ikke tilbyder fælles værdier og store fortællinger, mens andre i den henseende vil hævde, at det så i høj grad er vigtigt, at vi finder på nye. Jeg vil hævde, at vi altid ankommer til en verden, der var der før os. Om den så giver mening i samme cementerede form, som i 'gamle dage', er selvfølgeligt til diskussion, og under alle omstændigheder en mere omstændelig affære. Hvis kultur eller samfund opfattes eller accepteres som plural, 'flydende' eller evig bevægelse, bliver det dog svært at afgøre, hvad der har værdi og gyldighed. Især for nybegynderen.

OPSAMLENDE BETRAGTNINGER

Det at man kan udsætte behov og prioritere opgaver i forskellige situationer indebærer altså både en rationel, affektiv og kognitiv afstemning.

Mangler man mod, kan det være svært at lykkedes med sine projekter, man giver måske op, inden man er kommet i gang. Uden mod kan det være svært at lære at cykle eller gå til eksamen. Dyder er hos Aristoteles mere end et spørgsmål om at 'tale til fornuften', men taler omvendt ikke for en følelsesorienteret, terapeutisk undervisning. Man skal snarere 'afstive' motiver, f.eks. ved at stille krav til barnet og hjælp til rådighed, for at afhjælpe elevens tilbøjeligheder til at give op eller blive afledt.

At mennesker kan handle uden et kantiansk 'over-jeg' til hjælp, handler grundlæggende om at opbygge *selvrespekt* - ikke som i feel-good selvværd, men som del af *fortjent* respekt – fordi man lever op til egne og andres forventninger og opnår anerkendelse og respekt (Kristjánsson, 2007). Dyd handler ikke om at forfølge individuelle mål (men afviser ikke individuelle mål), men om at forfølge almennyttige mål, hvor det, jeg gør, er et bidrag til fællesskabet og de værdier, der bærer med sig, *fordi det at bidrage positivt, får mig til at trives* (føle lykke).

En trivsels, kompetenceorienteret eller instrumentel undervisning ender nemt i dagsordner om eget bedste, fordi det sætter individets 'gevinst' i første række. At bidrage til fællesskabet eller deltage i dets traditioner, kan dermed nemt anskues som spild af tid (- Hvad får *jeg* ud af at synge morgensang eller hjælpe de små?).

Dette taler for engagerede, værdisættende og tillidsbaserede fællesskaber, hvor fælles normer, stærke relationer og afsæt i indhold (sagen) giver rum til lidenskabelige diskussioner af selvsamme, så vi i fællesskab (med tiden) kan forhandle og diskutere disse.

AFRUNDING – DEN NYE FOLKESKOLE

Ifølge Qvortrup og Egelund ligger der et 'paradigmeskifte' til grund for den nye folkeskolereform, som kommer til udtryk i en læringsmålsstyret didaktik (Se forordet til: Hattie & Yates, 2014) (UVM 2014). Danske lærere har i alt for mange år planlagt undervisning med afsæt i aktiviteter og indhold, fastslår Qvortrup og Egelund med baggrund i EVA rapporten fra 2012. Resultatet har i internationale undersøgelser gennem årene vist sig nedslående. Derfor er indførslen af læringsmålstyring tænkt som en hjælp til læreren: Et redskab til at sikre kobling mellem undervisning og elevernes læring (Rasmussen, Holm, & Rasch-Christensen, 2015). Når læreren i sine didaktiske refleksioner tager afsæt i ekspliciterede læringsmål *'formuleret på et taksonomisk niveau, der ligger over middel' (UVM 2014),* og eleven i stigende grad bliver bevidst om disse læringsmål, da 'effektiviseres' elevens udbytte af under-

visningen. F.eks. er det tydeligere for eleven, hvad hun skal lære og hvilke forventninger, der stilles til hende. Når målene og strukturerne er tydelige, kan det således have en positiv effekt på elevens motivation (Biggs & Tang, 2007 kap. 3). Læringsmålene gør det i tilgift mere konkret for læren, hvordan hun kan tilrettelægge eller 'designe' undervisningen.

Artiklens pointer udpeger dog antydningsvist en risiko for, at man ved at fokusere ensidigt på læringsmål for at effektivisere samt organisere og dokumentere elevens udbytte af undervisningen, utilsigtet kan skylle kulturelle og indholdsmæssige dimensioner ud af undervisningen, der bærer værdier og udviklingspotentiale implicit. Disse kan være svære at formulere i mål. Eller værditømmes de, når de omsættes til læringsmål? Nedbryder man til eksempel værdien i at lytte til en fortælling af Karen Blixen til delmål som at lytte aktivt, understrege tillægsord eller identificere fortællertype, kan oplevelse og indhold reduceres til et mindre betydningsfuldt moment i undervisningen.

Udelades kulturelle og indholdsmæssige overvejelser i lærerens didaktiske overvejelser, sættes individets selvforståelse og samspil med et fællesskab muligvis ikke i spil. Slet ikke, hvis man med læringsmål primært fokuserer på individuel optimering af færdigheder eller kompetencer, og i tilgift abonnerer på en ensidig læringsteoretisk tilgang. F.eks. at læring alene er afhængig af en bevidst rettet opmærksomhed hos eleven eller et individuelt foretagende. Pointen er ikke her at afvise læringsmål som pædagogisk redskab, men at skole og uddannelse må bæres af *mere* end dokumenterbare, synlige læringstegn.

En skole og en lærer bør altid overveje, hvorledes denne bidrager til eller omfavner samfundets etiske, kulturelle og politiske sammenhængskraft. Det bliver i den henseende også afgørende, hvorledes lærerens og skolens praksis udfolder et (mere eller mindre bevidst) neo-liberalt eller social-liberalt individsyn i en læringsmålstyret skoleudvikling (Holm, 2015, forthcoming).

LITTERATUR:

Aristoteles. (1995). *Den nikomacheiske etik*. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Biggs, J. B., & Tang, C. S.-k. (2007). *Teaching for quality learning at university : what the student does* (3 ed.). Maidenhead: Open University Press.

Christensen, A.-M. S. (2008). *Moderne dydsetik : arven fra Aristoteles* (1. udgave ed.). Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Fowers, B. J. (2007). *Dydsetik og psykologi : på vej mod mestring af liv og profession*. Virum: Dansk psykologisk Forlag.

Friis Johansen, K. (1991). *Den europæiske filosofis historie. Bind 1. Antikken*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.

Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.

Holm, C. (2015, forthcoming). *Den rige personlighed er livsduelig. . http://pure.au.dk/portal/da/publications/den-rige-personlighed-er-livsduelig(c787cd56-e163-485a-9d8a-575b95cbc2fc).html*.

Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education*. Aldershot, Hants, England: Ashgate.

Rasmussen, J. f., Holm, C. f., & Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen - efter reformen*. Kbh.: Hans Reitzel.

Rorty, A. (1980). *Essays on Aristotle's ethics*. Berkeley: University of California Press.

NOTER

1 Artiklen er bearbejdede uddrag fra specialet: *Selvkontrol – mellem tilpasning og frigørelse,* Anne Oksen Lyhne, IUP 2014

2 Diskussionen om phronesisbegrebet vil her grundet pladsen fremstå abrupt. Man kan med fordel læse sig ind i den via Kristjánsson 2007.

3 Kants kategoriske imperativ; ideen om altid at handle, således at min handling kan danne præcedens, bedyrer implicit en *afkobling* af interesser og følelser i beslutningsprocesser, da det er et principielt frem for et pragmatisk imperativ. Etik er hos Kant dermed mere et spørgsmål om principper og et rationelt fundament for beslutninger, hvilket tager afsæt i en intellektuel forståelse af menneskets moral, modsat Aristoteles' integration af det emotionelle og intellektuelle.

4 Værdirelativisme som konsekvens er naturligvis sin egen diskussion værdig. Man kan jo være del af fællesskaber med negativt fortegn, såsom kriminelle eller racistiske miljøer. Denne må dog foretages andetsteds grundet pladsen i nærværende skrift.

Annegrethe Ahrenkiel & Kim Rasmussen

BØRNS RELATIONER OG VENSKABER *– PÆDAGOGERS OPGAVE OG ANSVAR?*

Børns leg, sociale relationer og især deres venskab er det, som betyder mest for børn i hverdagens daginstitutionsliv. Samtidig er det i udstrakt grad børn selv, der som sociale aktører skaber deres relationer og venskaber. Derfor synes pædagoger at stå i en både vanskelig og paradoksal situation, når de skal forsøge at hjælpe de børn, der har svært ved at skabe og fastholde stabile relationer til andre børn. De kan ikke direkte påtvinge børn at være venner, og samtidig skal de respektere etablerede venskaber. Pædagoger har det formelle ansvar for alle børns trivsel og velbefindende i daginstitutionen. Men hvad kan pædagogerne så gøre for at leve op til ansvaret? Artiklen fremkaster på baggrund af et aktionsforskningsprojekt, som involverede fem daginstitutioner, to begreber til at sætte fokus på et centralt, men politisk underprioriteret omdrejningspunkt i pædagogers arbejde: "Pædagogers social-didaktik" og "pædagoger som miljøplanlæggere". Begge sigter mod at understøtte arbejdet med børns relationer og venskaber.

Nora på 4 år er begyndt i børnehave i en sen alder. Hun har således ikke gået i vuggestue, og hun har svært ved at følge med de jævnaldrende – både socialt, sprogligt og motorisk. Hun er meget interesseret i at lege med et par piger på hendes egen alder, men er gentagne gange kommet grædende hen til pædagogerne og har fortalt, at hun ikke må være med i deres leg. Pædagogerne beslutter sig derfor for at forsøge at lege Nora ind i de andre pigers leg. De videofilmer bl.a. seancer i dukkekrogen, hvor de ved at sætte ord på Noras initiativer forsøger at få hende ind i legen. F.eks. prøver pædagogen at få Nora med i pigernes madlavning ved at fortælle, hvilken slags mad Nora laver. Pigerne hvisker sammen. De aftaler, de skal være syge og går hen til en seng lidt væk. Nora står længe og laver mad alene. Efter et stykke tid går hun hen til sengen. Pædagogen fortæller, at Nora også er blevet syg. Men så snart Nora er kravlet op i sengen, bliver de to andre piger raske og går tilbage til komfuret. Videoen viser, at pigerne sørger for, at legen tager et spring både i det mentale legeunivers og fysisk, så de reelt flytter sig væk fra Nora. De mange ihærdige forsøg på at få Nora leget ind i legen, synes ikke at integrere Nora i legen. Tværtimod får pædagogernes tiltag en af pigerne til flere gange at forlade stuen. Og efterfølgende siger hun til sin mor, at hun ikke længere vil i børnehave.

Ovenstående eksempel stammer fra et forsknings- og udviklingsprojekt støttet af BUPL´s forskningsfond, som forløb gennem 2014. Projektet havde til formål at udvikle viden om, hvordan pædagoger planlægger, gennemfører og evaluerer deres arbejde med børns indbyrdes relationer. Projektet har været organiseret omkring fire værksteder, hvor fem institutioner arbejdede med selvvalgte projekter under det fælles tema. Værkstederne fungerede som inspiration og erfaringsopsamling på tværs af de projekter, som institutionerne etablerede med henblik på at udvikle deres praksis og udvikle ny viden om pædagogers relationsarbejde. På værkstederne blev der holdt oplæg, diskuteret, analyseret og reflekteret over datamateriale som eksempelvis ovenstående videofilm, der var noget af det materiale, institutionerne producerede mellem værkstederne. Desuden har forskerne været på besøg i de deltagende institutioner og understøttet det mellemliggende arbejde.

For børn spiller deres relationer til andre børn en væsentlig rolle i deres liv og læring i dagintitutioner.

Eksemplet illustrer, hvordan pædagogers velmenende forsøg på at støtte børns relationsdannelse, ikke altid har de intenderede virkninger. På den baggrund blev der rejst en række spørgsmål: Hvis man som pædagog solidariserer sig med Nora, er det svært at holde ud at se på børnenes interaktion – man må forsøge at gøre noget for at hjælpe hende. Det er svært ikke at fortolke de andre pigers handlinger som eksklusion af Nora. Omvendt, hvis man solidariserer sig med de to veninder kan man spørge: Har børn ikke ret til at beskytte deres leg og

nære venskab? Hvad kan og bør man som professionel gøre?

VENSKABERS BETYDNING

For børn spiller deres relationer til andre børn en væsentlig rolle i deres liv og læring i daginstitutioner. Adskillige forskningsprojekter har med forskellige perspektiver peget på dette. F.eks. viser Tryggedssons børneinterviewundersøgelse (Tryggedsson 2007), hvordan børn kan bruge en hel dag på at gå rundt og vente på, at bedstevennen bliver klar til at lege – også selvom de tilsyneladende er i gang med andre aktiviteter, så fremstår det meste af dagen som en form for ventetid. Ligeledes udgør beretninger om venskaber og lege med andre børn det centrale indhold i unges erindringer om deres børnehaveliv (Rasmussen & Smidt 2001). Projekter med afsæt i børns rettigheder og perspektiver lægger således vægt på, hvordan børns venskaber kan ses som en rettighed i sig selv (Andersen & Kampmann 1997), og som afgørende for deres trivsel i børnehaverne (Ytterhus 2003).

Andre lægger mere vægt på, hvor betydningsfulde børns relationer til andre børn er for deres udvikling og læring. Børnepsykologen Rudolph Schaffer skelner mellem vertikale og horisontale relationer. De vertikale relationer omfatter barnets relation til forældre, lærere og pædagoger og er kendetegnet ved, at de voksne på centrale punkter har mere magt og myndighed end barnet. De horisontale relationer findes mellem børnene. De er defineret ved at være egalitære – det vil sige interaktion mellem børn indbyrdes synes mere gensidig og jævnbyrdig end interaktionen mellem børn og voksne. Schaffer fremhæver, at forældre i et vist omfang lader barnet bestemme samtalens emne, at de færdiggør børns sætninger, og at de fortolker barnets ønsker positivt. Denne form for imødekommelse optræder ikke i interaktionen med jævnaldrende. Dette forhold lægger et vist pres på børnene for at tilegne sig de færdigheder, der er nødvendige for at gå i interaktion med andre. Som Schaffer siger: "Det er derfor i selskab med jævnaldrende, at børn lærer det, de ikke lærer i selskab med voksne: de færdigheder og kvaliteter, der er nødvendige for at udøve lederskab, løse konflikter, betydningen af at dele, fordelen ved at indordne sig efter andre, hvordan man skal håndtere fjendtlighed og mobning, osv. […] Børn socialiserer hinanden, og det sker på måder, der kan være meget forskellige fra forældrenes socialisering af barnet (Schaffer 2005, p.151).

Frønes (Frønes 1994) lægger vægt på, hvor vigtige relationer til jævnaldrende er for udvikling af børns sociale og kommunikative kompetencer. Fordi barn-barn relationer ikke kan tages for givet som de vertikale relationer til forældrene, må børn gøre sig flere anstrengelser for at opnå venskaber. At lære at se tingene fra en andens perspektiv er lettere, når den anden på fundamentale områder ligner en selv. Gennem legens perspektivudvekslinger lærer børn kommunikative kompetence på flere niveauer. Det opøves bl.a. gennem legens kommunikation på to niveauer – det der sker i legen, og det som angår legens rammer. Forhandlinger mellem børn er yderst tvetydige, og gennem deltagelse i forhandlinger lærer børn noget vigtigt om kompleks kommunikation og relevante sociale omgangsformer, som er væsentligt i et moderne samfund.

Den svenske psykolog og børnekulturforsker Margareta Öhman lægger vægt på den psykologiske betydning af venskaber (Öhman 2011). At lære at blive accepteret i gruppen er vigtigt for udviklingen af selvfølelsen. Hun fremhæver, hvor dybt krænkende det kan være for børn at være udelukket fra leg med de andre. For nogle børn går samspillet med andre let og smidigt, mens andre må bruge store mængder energi på at komme med i en leg og aktiviteter. Nogle børn er udadvendte og kommer med mange indspil og forslag til fælles aktiviteter, mens andre børn er mere afventende. Børns forudsætninger for at forhandle og samhandle er altså forskelligartede. Johansson lægger tilsvarende vægt på, at børns relationer langt fra altid er jævnbyrdige. Mange forhandlinger tillades ikke mellem børn, fordi der er tavse overenskomster, der privilegerer bestemte positioner i en børnegruppe (Johansson 2002).

Børns indbyrdes relationer er ikke ensartede. Nogle står én meget nær, mens man godt kan have en relation til andre uden at relationen opleves at være dyb, varm og særlig. I bogen "Gode venner" skelner børneforskeren Erik Sigsgaard tydeligt mellem kammerater og venner (Sigsgaard 1983). Kammerater er de børn, man er sammen med i kraft af et fælles gruppetilhørsforhold (f.eks. stuen i institutionen, klassen i skolen), mens ordet "ven" reserveres og bruges om de børn eller voksne, man har lyst til at være meget sammen med. Venskab er præget af en følelsesmæssig gensidighed, som ikke bare kan påduttes udefra. Det ligger i definitionen af venskab, at det er noget eksklusivt – man kan ikke være ven med alle. Dette udfordrer/provokerer mange pædagogers rationelle værdier og normer og søges løst med regler om, at man i daginstitutionen ikke må afvise nogen børn i at deltage i leg. Men hermed kommer pædagoger til at overse og forenkle en kompleks og seriøs problemstilling: Det, der fremstår som eksklusion af nogle børn, kan også ses som beskyttelse af leg og venskab. Sigsgaard peger desuden på, at skabelse og vedligeholdelse af den nærhed, som venskaber er kendetegnet ved, kræver tid, fred og plads for at kunne udvikle sig. Noget der øjensynlig er mangel på i mange institutionsmiljøer i en tid, hvor tendensen går i retning af stordrift og mange børn samlet på begrænset plads.

DET VANSKELIGE PARADOKS

Det " gode spørgsmål" er nu: Når man både forskningsmæssigt og fra hverdagsviden ved, at børns relationer og venskaber er noget af vigtigste for børn, er det så også pædagogers ansvar at sørge for, at børn faktisk har relationer og venskaber, når de er i daginstitutioner? Og i logisk forlængelse heraf: Hvad kan pædagoger gøre for at støtte op om børns relationer og venner?

Et dækkende svar er ikke så enkelt, som man skulle tro. Principielt og formelt har pædagoger ansvar for børns omsorg og trivsel, når børnene er i institution. Men går man nærmere ind i problemstillingen fremkommer et paradoks. Pædagoger kan ikke skabe eller pålægge børn at være venner – ikke med mindre børnene af egen drift er interesserede, eller selv føler og gør noget i forhold til i de andre børn (jf. eksemplet med Nora). Pædagoger kan ikke direkte og selv skabe de følelser i børn, som dybest set konstituerer børns venskaber. Men hvad kan pædagoger så gøre? Kan pædagogerne arbejde

socialdidaktisk med børns relationer? Kan de tilrettelægge det fysisk-sociale miljø, så det inviterer til og styrker børns leg, relationer og venskaber?

PÆDAGOGERS ROLLER I FORHOLD TIL BØRNS LEG OG RELATIONER

Den norske pædagog og relationsforsker Berit Bae fremhæver, at relationer mellem børn og voksne, der er præget af anerkendelse, skaber forudsætning for, at der sker en holdningsmæssig medlæring. Medlæring involverer individets (barnets) forhold til både sig selv og til andre. Medlæring foregår både implicit og skjult. Medlæring er knyttet til den metakommunikation og den sansemæssige oplevelse, der foregår i situationer, hvor børn og voksne interagerer (Bae 1999). Børn kommunikerer i håb om at blive set og få feed-back fra den voksne. Samtidig er det "en risikofyldt indsats", fordi børn er sårbare og afhængige af voksne. Når den voksne i praksis er i stand til at lytte og høre, ikke kun hvad barnet siger umiddelbart, men også er i stand til at indleve sig i barnets kommunikation og budskab, da møder barnet anerkendelsen og medlæringen i en form, hvor barnet oplever, at den voksne viser, at barnet er værd at lytte til, at barnet har tanker og følelser, der er interessante for den voksne, og at den voksne faktisk godt kan lide barnet. Dette sker som nævnt i metakommunikationen. Vanskeligheden består imidlertid i, at denne indsigt ikke kan reduceres til en almengyldig metode, og næppe heller til et af de i den aktuelle pædagogiske diskurs ofte omtalte "redskaber", "koncepter" eller "teknikker". Öhman fremhæver ligeledes, at børn kan lære af den metakommunikation, som foregår mellem børn og voksne, og at de kan bruge den feed-back og anderkendelse, de måtte få af de voksne (Öhman 2011).

Højholt m.fl. påpeger nødvendigheden i at styrke børnefællesskaber (Højholt et al. 2007), så børn får mulighed for at deltage på nye måder, fremfor at rette indsatser mod enkelte børn. Det kan handle om at organisere lege andre steder, der giver børnene mulighed for at indtage nye roller. De fremhæver, at pædagoger har en tendens til blot at gribe ind, når der opstår konflikter, eller opfordre børn til at tage andre med i legen uden at observere, hvad der bagefter sker. Johansson viser, hvordan børn kan udelukke hinanden på mere subtile måder, f.eks. ved at vende ryggen til et barn, der på voksnes opfordring er blevet lukket ind i legen (Johansson 2002). Det er derfor sjældent tilstrækkeligt at lave regler om, at man ikke må afvise hinanden eller opfordre til inddrage nogle i en leg: "Et gennemgående dilemma i relation til at arbejde med inddragelse af børn, der i perioder kan opleve vanskeligheder med "at være med", er, at det kan være sårbart at "appellere" til, at børn fx ikke må afvise hinanden. Selve appellen kan cementere, at det barn, man ikke må afvise, ikke ligefrem udgør noget bidrag til legen, men at de andre af "barmhjertighed" må holde deres umiddelbare lyst til at beskytte legen tilbage " (Højholt et al. 2007, p.69).

Som det er fremgået, er børns relationer, og især deres venskaber, altså noget børn selv skaber. Voksne kan hjælpe til ved at skabe trygge sociale og fysiske rammer, en rar atmosfære og ellers være gode rollemodeller. Den medlæring, der opstår og følger med i metakommunikationen mellem barn og voksen, vil også præge barnet i dets horisontale relationer til andre børn. Samtidig må det fastholdes, at venskab

er noget børn selv skaber, mærker, føler, udvirker og reproducerer. Hvad kan pædagoger så gøre, hvis det forholder sig sådan?

PÆDAGOGERS SOCIALDIDAKTIK & PÆDAGOGEN SOM MILJØTILRETTELÆGGER

Et par begreber, der ikke tidligere har været udbredt i forbindelse med pædagogers arbejde og orientering imod børns relationer og venskaber, er "social-didaktik" og "pædagogen som miljøtilrettelægger". Det må understreges, at der fra vores side er tale om begrebsudkast, der skal bidrage til at gøre denne centrale dimension af den pædagogiske praksis tilgængelig for fælles refleksion og diskussion. Med begreberne ønsker vi at sætte fokus på de komplekse dynamikker der er på spil, når man som pædagog arbejder med børns indbyrdes relationer.

SOCIAL DIDAKTIK

Didaktikbegrebet er velkendt i pædagogikken – især i forbindelse med undervisning. Derimod er det ikke særlig udbredt i småbørnspædagogikken, og slet ikke i forbindelse med børns indbyrdes relationer. Didaktik betyder iflg. Psykologisk-pædagogisk ordbog: "Undervisningslære, videnskaben om undervisning og læring under hensyntagen til de rammer, den foregår i; tidl. begrænset til overvejelser om mål, indhold, metoder og arbejdsmønstre; inddrager nu også elevforudsætninger fx alder, begavelse, modenhed, motivation og parathed, sociokulturelle forudsætninger, o. lign." (Hansen et al. 2012).

I en traditionel didaktikforståelse og i fagdidaktik er der fokus på mål, delmål og de metoder, der kan anvendes og som bedst leder til målet. Antagelsen har været, at det er læreren/underviseren, der som den aktive part kan overføre kundskaber, viden og kvalifikationer til eleven/barnet, der (passivt) modtager det som overbringes. Denne didaktikforståelse bygger på en ontologisk forståelse af mennesket som en tom tavle (tabula rasa), der kan skrives på/fyldes op. I denne didaktikforståelse ligger også, at læreren/underviseren på forhånd kan udpege, hvad der virker (best practice).

Begrebet om social-didaktik er hverken tænkt eller defineret sådan. Vi har da også betænkeligheder ved at foreslå begrebet, fordi det på flere måder står i kontrast til det konventionelle didaktikbegreb og kan associere til et målrationel forståelse, hvor der på forhånd kan udpeges de mest effektive metoder til at opnå foruddefinerede mål, ofte af mere snæver faglig karakter. Når vi alligevel foreslår begrebet, er det for at betone, at der også i den pædagogiske opgave med børns indbyrdes relationer kan arbejdes med mål, planlægning, metoder og kritisk evaluering.

Der er behov for at fastholde, at arbejdet med børns relationer fortsat er centralt i småbarnspædagogikken – også selvom de dominerende politiske diskurser på området lægger stor vægt på kompetencer, læring, sprogudvikling, skoleparathed, dokumentation, test, evaluering, osv. (Krejsler et al. 2013; Biesta 2009). Ingen af de nævnte begreber kan umiddelbart siges at have meget at gøre med børns relationer eller børns venskaber. De udtrykker snarere, hvad de politisk ansvarlige er optaget af (konkurrencestatens performance og børns præstationer i internationale målinger) – samt hvad de ønsker, pædagogerne skal beskæftige sig med.

Den markante fokusering på de opremsede begreber og temaer bidrager til at trække de professionelles opmærksomhed i en bestemt retning. Med begrebet om social-didaktik ønsker vi modsat at styrke opmærksomheden og orienteringen mod arbejdet med børns relationer og venskaber. Målet med dette arbejde kan bl.a. begrundes i FN´s børnekonvention om børns rettigheder. Her slås det fast, at børn har ret til at søge andres selskab, at børn har ret til privatliv, at børn har ret til at tage del i leg og ret til medbestemmelse og rekreation i forhold til deres alder. Børnekonventionen har i de øvrige nordiske lande haft en mere fremtrædende rolle for landenes lovgivning på daginstitutionsområdet end det er tilfældet i Danmark. Men vi har som medlemsland også pligt til at overholde FN´s børnekonvention. Pædagoger kan således henvise til og tage afsæt i børns rettigheder, når de alment skal begrunde, hvorfor det er vigtigt at arbejde med børns relationer og venskaber.

Det social-didaktiske mål og fokus er ikke, som i socialpædagogikken, begrundet i "genopdragelse", "at reparere det sociale" eller "genoprette", hvad der gik galt tidligere i et barns familie- og institutionsliv. Det socialdidaktiske fokus er begrundet og motiveret i "et godt børneliv" og har bl.a. som mål, at alle børn skal have mulighed for gensidige relationer til andre børn. Det er baseret på en grundlæggende forståelse af et almenmenneskeligt behov for anerkendelse samt en god selvfølelse (Honneth 2005; Bae 1999). Social-didaktik forsøger at agere i overensstemmelse med tesen om, at forudsætningen for et godt liv, der er værd at leve, i et godt samfund, der er værd at være en del af, baserer sig på "et emancipatorisk minimum", der ikke lader sig underskride uden det fører til alvorlige forstyrrelser (Negt & Kluge 1972). Godt liv indbefatter altså en grad af socialitet og menneskelighed, der ikke kan krænkes eller underskrides uden fatale konsekvenser (jf. Öhman 2011). Begrebet om social-didaktik har ikke fokus på et pensum, en plan, et lærestof eller noget andet tilsvarende, der skal læres som et pensum. Begrebet om social-didaktik anvendt i en daginstitutionssammenhæng og benyttet af pædagoger betyder, at de professionelle er optaget af børns sociale relationer og venskaber og har fokus på "de sociale betingelser" i og omkring institutionen.

Social-didaktisk planlægning og tilrettelæggelse tager ikke udgangspunkt i på forhånd definerede metoder, men lægger op til prøvehandlinger kombineret med grundige observationer både forud for, under og efter et forløb. Som litteraturen peger på, har pædagoger en tendens til at gribe ind med begrænset indsigt i konflikter og deres årsager og til ikke at følge op på, hvordan egne opfordringer faktisk virker. Det er derfor vigtigt at observere både for at kunne vurdere, hvad man kan prøve at organisere og for at kunne vurdere, om indsatsen har de ønskede virkninger. Observationer må både rette sig mod det børn siger og det børn gør – det børn viser med kroppen og metakommunikerer, og dét de fortæller i ord. Da børns relationer især har legen som omdrejningspunkt, vil det være oplagt, at det er legen, der observeres, og at den videre social-didaktiske planlægning tager afsæt i og bygger på dét, som børnene har sagt, vist, fortalt eller udtrykt.

Social-didaktisk evaluering retter sig ikke alene mod børnenes relationer,

men også mod pædagogernes praksis. I eksemplet med Nora bidrog videoen således med indsigt i, hvordan pædagogernes ihærdige forsøg på at lege Nora ind i legen, så ud til at have en modsatrettet og ikke-intenderet effekt. Det, som var tænkt som en støtte til Nora, hjalp hende ikke, og samtidig gjorde det andre piger kede af at gå i børnehave. Observationerne viste, at børnene modsatte sig pædagogernes pres med deres kroppe og udviklede mere subtile og sofistikerede strategier for at beskytte deres egne følelser og interesser. En social-didaktisk praksis fordrer således, at pædagogerne også må have et selvrefleksivt blik rettet mod egen rolle og praksis – og ikke kun mod børnenes.

Hvordan praktiseres social-didaktik? Det findes der næppe entydige og enslydende opskrifter på. For modsat strømmen af konceptpædagogik, der cirkulerer på pædagogikkens markedspladser (Schmidt 2013), og som kommer med let identificerbare opskrifter på, hvad der skal gøres, da er social-didaktik mulig at praktisere på varierede måder med respekt for de mennesker, de institutioner og de sammenhænge, hvor sociale relationer finder sted. De fem forskellige institutioner, der deltog i vores projekt, arbejdede således socialdidaktisk på fem forskellige måder og i samklang med den institutionskultur, der herskede i de pågældende institutioner (Ahrenkiel & Rasmussen 2014).

PÆDAGOGEN SOM MILJØ-TILRETTELÆGGER

Begrebet om pædagogen som miljøtilrettelægger skal ses og forstås i forlængelse af, hvad der er sagt om "social-didaktik". Overordnet påkalder begrebet sig opmærksomhed, fordi det understreger, at noget centralt ved pædagogens rolle er at lægge noget til rette, snarere end at gribe ind, intervenere, styre, forstyrre, regulere og dirigere børns sociale relationer.

Der er mindst tre aspekter, der knytter sig til det at tilrettelægge et godt miljø for børn. Det første aspekt handler om at være observatør. I en hverdag, hvor man som pædagog nemt overvældes af alle de praktiske opgaver, der skal gøres og de mange ting, der skal huskes, dér er den observerende tilgang til børn og børns relationer truet. Det er ikke nemt at få ordentlig tid til at observere (se, lytte, være tæt på, fornemme, indleve sig i). Ikke desto mindre er observation af børn, deres kommunikation, deres aktive potentialer centralt for at kunne forstå, hvori vanskelighederne består og for at overveje, hvordan man bedst hjælper de konkrete børn på vej. I eksemplet med Nora blev det således tydeligt for pædagogerne, at de ihærdige forsøg på at få Nora ind i legen ikke virkede. Fordi legen foregik på et niveau, Nora ganske enkelt ikke magtede, besluttede pædagogerne sig for i stedet at understøtte Noras leg med en yngre dreng, hun til tider havde leget godt med og at understøtte leg andre steder. På et efterfølgende værksted medbragte pædagogerne en ny video, der viste Nora og pigerne lege sammen med byggekloder på stuen, hvor også andre børn var til stede. På videoen leger Nora stadig alene en del af tiden, men pædagogen forholder sig nu mere afventende og observerende. Videoen viser, at Nora selv tager initiativ til at forlænge den bane, de andre piger har bygget, og at de sammen bliver enige om, at den er blevet "mega-meget større". Nora finder på at gå balancegang på banen,

Annegrethe Ahrenkiel er ph.d. og lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet
Kim Rasmussen er ph.d. og lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet

og de to andre piger stiller sig i kø for også at få en tur på balancegangen.

Et andet aspekt ved miljøtilrettelæggelse drejer sig om pædagogen som fortolker, formidler og oversætter. Dette aspekt drejer sig om og er rettet mod både kollegaerne, mod børnene og imod forældrene. Observationer må ikke forblive individuelle. De skal deles med andre. Dels for at de kan blive valide, og dels for at de kan blive grundlag for afstemte handlinger. En måde at fortolke og formidle på er ved slet og ret at stille sig spørgende an: "Har du også lagt mærke til….?" fulgt op af "Kunne det tolkes som…?" / "Hvordan skal det fortolkes?" Fra det indledende eksempel huskes, at det, der kunne tolkes som en udelukkelse af Nora, også kunne tolkes som et forsøg på at beskytte en leg. Med den spørgende attitude får man dels gjort andre opmærksom på noget, man selv er blevet opmærksom på, og samtidig får man mulighed for at fortolke det sete, det hørte, det fornemmede med sine kollegaer – og med børnene! At komme i dialog med børnene om det, man har iagttaget, er en oplagt mulighed for at få del i børns oplevelser og vurderinger. Også i forhold til børnene er den spørgende attitude nyttig.

"at sætte en scene", hvor der er plads til alle børn, og hvor børn kan føle sig både hørt og set. Det fysiske miljø, indretningen, design, genstande, lyd, lys og hele materialiteten er med til at skabe atmosfære og stemning. I eksemplet var det således tydeligt, at stedet også opfordrede til bestemte lege, som Nora havde svært ved at følge tempoet i. Pigerne reagerede på den anspændte stemning, som de ihærdige forsøg førte med sig. Den mindre indgribende, men stadig tilstedeværende pædagog synes at bidrage til at sætte en scene, hvor der blev bedre plads til alle børn. Kroppen, måden man er til stede med kroppen, ens stemme og talemåde, ens måde at henvende sig til og kommunikere med børn på, er væsentlig at være opmærksom på. Det hele "går i børnene" og er med til at skabe og gøre rum på en bestemt måde.

OPSUMMERING

I indledningen blev spørgsmålet rejst: Er børns relationer pædagogers ansvar? På baggrund af hvad der nu er sagt og påpeget, må svaret være både ja og nej. Pædagoger har et ansvar for at være opmærksomme på, om børn har relationer til andre børn eller ej.

> *At arbejde socialdidaktisk indebærer, at der arbejdes med mål, som mere refererer til børns rettigheder og spørgsmål om et godt børneliv end til specifikke, faglige læringsmål*

Det tredje aspekt gælder pædagogen som koreograf og atmosfæreskaber. Her drejer det sig i udgangspunktet om

Ligesom pædagoger har ansvar for at skabe og tilrettelægge et miljø, der ikke forhindrer børn i at lege og dyrke

deres relationer til andre børn. Men pædagoger kan ikke skabe de følelser i børn, som børns relationer og venskaber konstitueres igennem. Det er kun børnene selv, der er i stand til dette. Pædagoger kan i høj grad invitere til, at børn får positive følelser overfor hinanden. Det kan de ved individuelt og sammen at skabe en positiv atmosfære og grundlæggende stemning, hvor børn føler sig velkomne, set, lyttet til, anerkendt og accepteret.

Vi har foreslået begreberne socialdidaktik og miljøtilrettelæggelse som begreber, der kan bruges til at sætte fokus på et centralt arbejdsfelt for pædagoger: Arbejdet med børns indbyrdes relationer og venskaber. Det er et arbejdsfelt, som hører til det allervigtigste – hvis man skal dømme ud fra de udsagn, som de deltagende pædagoger kom med i de omtalte værksteder.

At arbejde socialdidaktisk indebærer, at der arbejdes med mål, som mere refererer til børns rettigheder og spørgsmål om et godt børneliv end til specifikke, faglige læringsmål. I planlægning af arbejdet og i valg af metoder, er der ikke entydige svar på, "hvad der virker". Mere specifikke mål og metoder må udvælges på baggrund af grundige observationer med en opmærksomhed på betydningen af det fysiske og sociale miljø. Det handler om at tilrettelægge et miljø med en grundstemning af, at der er plads til alle børn og som ikke er præget af påbud og forbud. Indsatser har sjældent karakter af direkte indgriben, men retter sig mere mod miljøet og gruppen af børn, end mod enkelte børn. Evaluering af arbejdet sker ikke som slutevaluering af de enkelte børns opnåede kompetencer, men finder sted løbende og retter sig også selvrefleksivt mod den pædagogiske praksis.

LITTERATURLISTE

Ahrenkiel, A. & Rasmussen, K., 2014. *Pædagogers arbejde med børns venskaber og relationer : inspiration og reflektion fra et forsknings- og udviklingsprojekt*, Kbh.: BUPL.

Andersen, P. & Kampmann, J., 1997. *Børns legekultur*, Kbh.: Munksgaard.

Bae, B., 1999. Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. In B. Bae, J. E. Waastad, & A.-L. Løvlie Schibbye, eds. *Erkjennelse og anerkjennelse : perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Biesta, G., 2009. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), pp.33–46.

Frønes, I., 1994. *De ligeværdige. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*, Kbh.: Forlaget Børn & Unge.

Hansen, M., Thomsen, P. & Varming, O., 2012. *Psykologisk pædagogisk ordbog*, Kbh.: Hans Reitzel.

Honneth, A., 2005. *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*, Kbh.: Hans Reitzel.

Højholt, C., Røn Larsen, M. & Stanek, A.H., 2007. *Børnefællesskaber - om de andre børns betydning - at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*, Kbh.: Børn & Unge.

Johansson, E., 2002. *Små børns etik*, Kbh.: Hans Reitzel.

Krejsler, J.B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C., 2013. *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession.*, Frederiksberg: Frydenlund.

Negt, O. & Kluge, A., 1972. *Öffentlichkeit und Erfahrung : zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Öhman, M., 2011. *Må jeg være med? Relationsarbejde i daginstitutionen*, Kbh.: Hans Reitzel.

Rasmussen, K. & Smidt, S., 2001. *Spor af børns institutionsliv : unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*, Kbh.: Hans Reitzel.

Schaffer, H.R., 2005. *Børnepsykologi*, Kbh.: Hans Reitzel.

Schmidt, C., 2013. Vidensudveksling og daginstitutionsarbejde sat på manual. Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. In J. B. Krejsler, A. Ahrenkiel, & C. Schmidt, eds. *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradtion og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.

Sigsgaard, E., 1983. *Gode venner*, Kbh.: Tiderne skifter.

Tryggedsson, S., 2007. *Venskab i Dagtilbud*, Odense.

Ytterhus, B., 2003. *Socialt samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven*, Kbh.: Hans Reitzel.

ANMELDELSER

SVEND BRINKMANN:
Stå fast

CLAUS MUNCH DREJER:
Kampen om eleven. Hvordan skolen skaber elever

BRIAN DEGN MÅRTENSSON:
Konkurrencestatens pædagogik: En kritik og et alternativ

NIELS ROSENDAL JENSEN(RED.):
Den pædagogiske profession – bidrag til en forståelse af pædagogernes ændrede arbejdsvilkår

NEJ TIL JA-HATTENE

Svend Brinkmann: *Stå fast*
Gyldendal 2014
158 sider, 250 kr.

Anmeldt af Siggi Kaldan, cand. mag. og tidl. lektor ved Ikast Gymnasium

Brinkmann har skrevet noget så enestående som en morsom selvhjælpsbog, med humor båret af noget lige så sjældent, en varm og menneskelig satire. Vi må desværre antage, at hans venlige polemik er spildte Guds ord på Ballelars, da den *hær af coaches, terapeuter, selvudviklingseksperter og positivitetskonsulenter* (17f), han polemiserer imod er alt for alvorlige for ikke at sige selvhøjtidelige, til at turde tage et ironisk udspil alvorligt.

Udgangspunktet er markedets mange populære *selvhjælpsbøger og 7-trinsguides* (18), og i forlængelse af en århundreder gammel *fasttømret* tradition for satire, i vor del af verden ironisk nok etableret af Voltaire i det *revolutionære* 1700'tals Frankrig, skriver Brinkmann netop en 7-trinsguide, men selvfølgelig med modsat fortegn. Fornægt dine mavefornemmelser (der som bekendt stimuleres af kål), undertryk følelser, dyrk det negative, nej-hatten og fortiden, fyr din coach, læs romaner og dyrk fortiden. Hvert kapitel slutter morsomt og genretypisk med et *Hvad kan jeg gøre?*

Brinkmann citerer filosofisk en amerikansk psykolog: … *hvis livets mening på den ene side skal findes indeni, som vi konstant får at vide, og hvis der på den anden side er tomt derinde, ja, så er det hele* [livet, förstås] *jo meningsløst* (27). Forfatteren stiller i god filosofisk tradition den moderne *positive psykologi* overfor den klassiske stoicisme, ikke som et ensidigt opgør, der ellers kunne være påtrængende nok, men med håbet om, at tvivlens nådegave og den kritiske grundholdning kan finde plads ved siden af de dominerende ja-hattes stadig accelererende begejstring for snart sagt hvad som helst.

Det første kapitel handler om at *finde* sig selv, og det er forholdsvis let at forstå, at det ikke er en kvalitet i sig selv. Brinkmann bruger Breivik som eksempel, og med ham i tankerne er det også til at indse, at det ikke nødvendigvis er godt hverken at finde eller at være sig selv. For selfie-projektet kommer let i strid med sociale normer og krav, nemlig … *at gøre sin pligt overfor de mennesker, man er forbundet til …* (34), altså, at gøre, *det der har etisk værdi.* (37). At leve i nuet er blandt andet egoistisk, fordi det er det modsatte af en social forpligtelse. Man kan godt tænke eksistentielt uden at være eksistentialist, heldigvis. Ifølge den positive psykologi er *kritik* altid lig *brok*, men man har lov til *at brokke sig* (48), for hverken arbejdet eller livet er bare let, og selv de positive kan forløbe sig i konfliktsituationer. Det hele ender som bekendt for hver enkelt af os med døden, hvad mange véd, men kun få, især vi gamle, har erkendt. Erkendelsen kan være deprimerende, men også *samtidig* være højst livsbekræftende, så her er det svært at være *evidens*baseret. Men …*Stort set alle politiske ugerninger er begået af handlekraftige mænd, der har ment at kende sandheden* (66), og den, der siger ja til *Nej-hatten*, risikerer selvfølgelig også at komme i selskab med Gandhi, Mandela, Arendt, Luther King etcetera, og det kan som bekendt være farligt. Ifølge fjerde kapitel skal vi undertrykke vore følelser, og det kan virke provokerende, indtil vi

kommer i tanker om naboen. *Han* bør selvfølgelig, og alle véd jo, at det er barnagtigt at lade sig styre af følelser, positive såvel som negative. Jeg husker en mandlig journalist, der nøgternt (efter en barselsorlov?) konstaterede: *Det eneste søde ved små børn er at de er så små*! Herefter står *coachificeringen* for skud, og mange har endnu ikke erkendt at et (skjult) formål oftest er *social kontrol gennem selvudvikling* (88). Overfor konkurrencestatens krav om *konstant forbedring* (89) og *noget for noget*, nogle af coachens centrale værdier sætter Brinkmann *venskabet* med dets forpligtelser (92ff). Oven i købet kan vi få en *vennekreds* som supplement til vores *netværk*. Altså, *fyr din coach*, eller bliv venner med ham.

Med disse første fem kapitler er vi godt rustet til at *stå fast* i stedet for blot at agere som viljeløs brik i den evigt accelererende, økonomisk styrede vækst i selvhjælp-cirkusset. Og hvis man nu vil forankre sit fundament, er det ingen skade til at læse de to sidste kapitler også. *Læs mindst én roman om måneden* (115), foreslår Brinkmann, og der er ingen tvivl om, at det kan bringe vort liv ud over dén navlepillende *udviklingstvang*, der for de fleste erstatter enhver spirende *integritet* med en ubetvingelig *rastløshed*, et begreb jeg i øvrigt savner i bogen. Forslagene til læsning er udmærket motiverede. Jeg kan tilføje at jeg (med min alder) kan anbefale at udnytte tidens ubarmhjertige sortering og især læse bøger, der har overlevet mindst 50 år, helst mere. Det borger dog for en vis kvalitet. Endelig hedder kapitel syv *Dvæl ved fortiden*. Ak ja, de fleste har erkendt at bagklogskaben ruster os langt bedre til livet end fremtidsforskningen, der som bekendt dvæler ved en ukendt fremtid. Men den erkendelse bider ikke på den innovative mindfulness-industri, heller ikke hvis vi mere *positivt* kalder det erfaring. I dette kapitel finder vi også et centralt argument for bogens titel, lagt i munden på den franske filosof Paul Ricoeur: *…hvis ikke andre kan stole på, at jeg er den samme i morgen, som jeg er i dag og var i går, så har de ingen grund til at have tillid til mig, og til, at jeg vil gøre, hvad jeg lover…* (125).

Hvis ord som *stole på* og *tillid* og at *holde løfter* stadig har betydning i dit univers kan du også roligt læse bogens sidste femten sider, hvor Brinkmann lidt mere teoretisk gøre rede for sit udspils teoretiske grundlag, stoicismens antikke rødder, der anbefaler at afløse hektisk rastløshed med *pligtfølelse, sindsro og værdighed* (148). <<<

FORMIDLINGENS VANSKELIGE KUNST

Claus Munch Drejer:
Kampen om eleven. *Hvordan skolen skaber elever*
Unge pædagoger 2014
204 sider, 188 kr.

Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved læreruddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

"Hvis I ikke bruger sproget tydeligt og klart, hvordan skal folk så forstå hvad I siger? Så taler I jo bare ud i den blå luft. Der er mange sprog i verden, og de giver alle sammen god mening for dem der kan dem. Men hvis der er en der taler til mig på et sprog, jeg ikke forstår, vil vi være fremmede over for hinanden." Det er Paulus, der skriver sådan i første Korintherbrev kapitel 14. vers 9. Paulus havde stor interesse i at blive forstået af alle, han gjorde sig umage for at skrive i konkrete billeder og give tanken farve gennem cases og illustrative eksempler. Sådan bør man gøre, hvis man vil læses af mange. Lige netop her havde Paulus helt ret, meget andet af det, han sagde (om kvinder eksempelvis) kan ikke anbefales som grund- og leveregel i vores tid.

På bagsiden af "Kampen om eleven" af Claus Munch Drejer står der, at målgruppen er "alle interesserede med interesse i folkeskolen, dens historie, nutidige dilemmaer og perspektiver. Lærere, skoleledere, forældre, lærerstuderende og undervisere på professionshøjskolerne samt studerende og undervisere på universiteterne." Det er en bred målgruppe, der skal rammes, og det kan siges kort, at projektet hermed ikke lykkes. Sproget er ikke tydeligt og klart, som Paulus (og mange skriv-godt-og-læseværdigt-undervisere vil anbefale), og sproget er heller ikke åbent ud mod omverdenen. Fagterminologien lukker sig om sig selv. Det er en afhandling "Elev og magt. En analyse af subjektiviseringsstrategien af eleven 1822 – 2010" der ligger bag denne "folkeudgave" fra Unge Pædagogers Forlag. Det bliver aldrig andet end en forkortet udgave af en akademisk afhandling. Her burde redaktørerne have skåret igennem og vejledt forfatteren, så der kunne komme en læseværdig og læselig bog ud af et relevant og vedkommende projekt.

Forskning (og også skoleforskning) kan formidles på særdeles kompetent og læseværdigt vis uden på nogen måde at gå på akkord med fagligheden og forskningen. Det har Ning de Coninck-Smith vist som redaktør af "Dansk Skolehistorie" i fem bind. Her er der forskning bag alt, men samtidig har skribenterne gjort sig umage for at skrive, så det kan læses af målgruppen. Det er overraskende at Ning de Coninck-Smith kun optræder med en enkelt titel (og den er fra 2000) på den samlede litteraturliste i "Kampen om eleven". Det undrer denne anmelder. Coninck-Smidt er en af meget få forskere i dansk skolehistorie, men hun har været særdeles produktiv i barndomshistorien og skolen, der netop er denne bogs anliggende. De øvrige fra kredsen om Dansk Skolehistorie er også meget sporadiske på litteraturlisten. Her kunne Claus Munch Drejer have haft stor glæde af såvel deres formidlingsevner som deres viden.

I bogen er der ni fotos (eller tegninger) og syv grafiske modeller fordelt på de 203 sider. Det er forunderligt i en bog om skole og undervisning og læring, at der er arbejdes så lidt med formidlingen. Det er jo læreres fag at formidle. Derfor skal skoleforskning også formidles.

Man kan spørge, om det er en

rimelig kritik, der fremsættes her, men når der i forordet til bogen står: "Bogserien "Forskning til skolen" formidler videnskabelig viden om skolen til læreruddannelsens og efter – og videreuddannelsessammenhæng for skolens professionelle. Ph.d.-afhandlinger og kandidatspecialeafhandlingers videnskabelige forskning om skolens dynamiske og foranderlige praksis omdannes i denne serie, så forskningen om skolen bliver til forskning til skolen." Ja, så kan man med god ret forvente, at der er overvejet en formidlingsstrategi, der indeholder overvejelser over såvel sprog som layout.

Bogens indhold er også problematisk at læse for en rutineret anmelder, der som "skolelærer" har en hverdag i læreruddannelse og efter- og videreuddannelse. Der står i bogen: "En elev produceres i skolen. Eller sagt på en anden måde: Skolen producerer elever." Jamen, det står der i introduktionen uden at det problematiseres. Og sådan er udgangspunktet for hele bogens behandling af eleven, at det ikke er et menneske med egen vilje, personlighed og værdi, der befinder sig i skolen. Eleven er formbar og skabes i skolen. Det kan man mene, men at fremsætte dette udgangspunkt uden at diskutere det, forekommer mig helt utrolig arrogant. Der står videre i introduktionen: "Jeg stiller spørgsmål ved den nutidige måde at producere elever på samt den viden, der er genereret om eleven og skolen". Det er således et genkommende postulat, at elever skabes i skolen. "I skolen må man træde varsomt, thi her bliver mennesker til", sagde Kresten Kold, hvis skoletanker har haft stor betydning for dansk skolehistorie. Kresten Kold figurerer ikke på Claus Munch Drejers litteraturliste, synspunktet på elever som mennesker står der heller ikke.

Det er Michel Foucault og hans forståelse af magt, viden og subjektivitet, der er grundlaget for analysens teoretiske fundament. Elevens subjektivering analyseres ud fra fire positioner, der benævnes med "disciplinering", " biopolitik", "pastoral magt" og "styring og selvstyring". Disse fire former for magt i forhold til eleven struktureres bogen ud fra. Først redegøres for analyse og metode, herefter følger kapitlerne i kronologisk rækkefølge, hvor årstallene går fra 1822-1850, 1880-1910, 1920-1930, 1960-1980, 1990-2000 og endelig er "præstationseleven" overskriften for det sidste kapitel før der kommer en sammenfatning.

De sidste kapitler har mere fokus på skolens arkitektur end de første. Der er ligeledes mere engagement og en mere formidlet viden her. Forfatteren trækker en linje fra Kaper-indbyrdes-undervisning til nutiden, og det er prisværdigt, at der i det sidste kapitel sætter et større perspektiv netop på skolens historie som en fortsat fortælling om hvorledes synet på elever, læring og undervisning er i en stadig forandring men i et vedvarende dilemma mellem umyndiggørelse og selvstændighed.

Der er en litteraturliste sidst i bogen, der er en omfattende liste over relevante hjemmesider og der er en liste med love, bekendtgørelser og cirkulærer. Forfatteroplysningerne er korte og præcise. Det er godt.

P.S. Og ja, jeg ved det. Enhver kan klandre denne anmeldelse for at være skrevet i et lukket sprog, for manglende illustrative eksempler, for fravær af grafiske fremstillinger og for en manglende præcision i mangt og meget. Undskyld. Det er ikke kun forfatter og redaktør af denne bog, der kunne gøre sig mere umage. Det gælder os alle. Formidling er en vanskelig kunst, ikke kun i skolen – det gælder også i forskning og fremstilling af denne forskning – og i anmeldelse af denne forsknings formidling. <<<

HVAD ER ALTERNATIVET?

Brian Degn Mårtensson:
Konkurrencestatens pædagogik: En kritik og et alternativ
Aarhus Universitetsforlag 2015
176 sider, 199,95 kr.

Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Den pædagogiske og uddannelsesmæssige diskussion handler i disse år og med rette om de grundlæggende ændringer af uddannelse og pædagogik, der har fundet og fortsat finder sted. Under den næppe helt præcise overskrift "konkurrencestat" erstattes pædagogisk logik af en købmandslogik, som breder sig til alle samfundets institutioner og dermed også til de mennesker, de befolker disse institutioner (børnehavebørn, skolelever, studerende osv., forældre og pårørende, lærere og pædagoger). Købmandslogikken spænder opdragelse og uddannelse for den nationale konkurrenceevnes vogn med den konsekvens, at formålene med at opdrage og uddanne indsnævres til at optimere sin nuværende eller kommende arbejdskraft. Vil vi noget andet med samfundet end at buldre derudaf med blikket stift rettet mod evig vækst, er det på høje tid at gå til modstand.

Dette udgangspunkt er også Brian Degn Mårtenssons, der som pædagogisk filosof griber til de kanoniske skrifter i sin omfattende gennemgang og kritik af nutidens udannelsespolitik.

Postulatet er, at konkurrencestatens pædagogik skjuler sin normativitet under dække af en teknicisme, instrumentalisme og neutralitet til trods for, at den i virkeligheden ikke kan undgå at blive normativ. Postulatet argumenteres igennem ved at vende tilbage til det postmoderne

og vise, at tendensen til opløsning af kendte forestillinger og rammer sammenkoblet med en ferm politisk dagsorden (kampen mod "rundkredspædagogikken") både er fødselshjælper for 'konkurrencestaten' og samtidig afmonterer pædagogikkens hidtidige normativitet. Dette præsenteres læseren for i bogens første og anden del.

Vurderende kan man hævde, at dette og andre kritiske indlæg skriver sig ind i et 'generalist' (ud)dannelsesideal, hvis oprindelse knytter sig til adelen. I modsætning hertil står et 'specialist' ideal, som ser ud til at have sejret blandt dem, som de kritiske indlæg henvender sig til, nemlig middelklassen. De dominerende fraktioner i denne klasse (forretningsfolk, ledere og professioner med høj status som medicin og jura) har taget specialiseringen til sig. Mens demokratiske reformatorer tidligere havde en vis gennemslagskraft (reformpædagogik), er det tilsyneladende nyttehensynet, der er gået sejrrigt ud af duellen for indeværende. Det ses, når statslige planlæggere i stigende grad betragter uddannelsessystemet ud fra en nytteberegning som leverandør af grydeklare produkter til konkurrencesamfundet. Det bredere sigte med uddannelse (samfundsborger, familieliv og fritidsliv) findes naturligvis i skolers og uddannelsers formålsparagraffer, men den gennemsyrende tendens er forberedelse til arbejdslivet. Omvendt betyder arbejdslivets primat ikke, at kampen mellem de forskellige og modsatrettede hensigter er fløjtet definitivt af. Tværtimod vil skiftende styrkeforhold kunne fremhæve snart den ene og snart den anden målsætning. Det eneste sikre er, at kampene om skolens indhold og form vil fortsætte.

Modsætningerne er således til at tage og føle på, hvilket man som læser forventer udfoldet i diskussionen af et alternativ. Set ud fra disse forventninger skuffes man. I bogens tredje og fjerde del skitseres og argumenteres for "en normativ pædagogik, der radikalt adskiller sig fra konkurrencestatens pædagogik", som derefter gives fuld skrue i fjerde del, hvor dansen om guldkalven erstattes af mennesket som mål og ikke som middel. Alt i alt uhyre sympatisk og humant. Men er dette, når alt kommer til alt, et alternativ?

Tredje del åbenbarer en særdeles omstændelig redegørelse for "almen pædagogik som bestemt ubestemthed", som afgrænser sig negativt i forhold til konkurrencestatens positivt formulerede pædagogik.

Endelig lægges et grundlag i fjerde del for alternativet, som i hovedsagen trækker på Kierkegaards forestillinger om kærlighed. Hele argumentationen sammenfattes til slut i en figur (s. 147-48).

Hvis konkurrencestaten forstås, som forfatteren lægger op til, kan Kierkegaard og Grundtvig nok tjene som åndeligt kraftfoder for en tilgang, hvis sigte synes at være at vende tilbage til en romantiseret forestilling om skole, frigjort fra totalitarisme (s. 160).

En tilbagevendende udfordring i læsningen af "kampskrifterne" er, at modtageren i stort omfang må acceptere de præmisser, der fremsættes. Man kunne med nogenlunde rimelighed spørge til, hvorvidt Ove Kaj Pedersens fremstilling holder til at blive flettet direkte sammen med Jens Rasmussens og Lars Qvortrups forståelse af forholdet mellem videnskab og politik. Man kan ligeledes tillade sig at mene, at der er andre væsentlige bidrag til forståelse af konkurrencestaten (Bob Jessop og Joachim Hirsch f.eks.), som hver på deres måde rejser en række problemer, som er aldeles afgørende for uddannelse i dag. Hirsch pointerer eksempelvis, at konkurrencestatens programmatik i sig rummer klodens økologiske sammenbrud. Har denne profeti blot det mindste på sig, kan hverken Kant, Kierkegaard eller Grundtvig bidrage med voldsomt meget.

Et alternativ til den aktuelle udformning af pædagogikken skal derfor formentligt snarere søges i en radikal, demokratisk tradition, der tænker i banerne af "real utopias" (Erik Olin Wright). I så fald ville man fremhæve det demokratiske potentiale og de demokratiske muligheder, betydningen af dialog og fælles vidensproduktion som pædagogisk praksis, evnen til at eksperimentere med demokratiske former for og relationer til autoritet (bl.a. i selve uddannelserne, hvor medbestemmelse ikke just er i højsædet) og en fornemmelse for sammenhængen mellem lokalt, nationalt og globalt. Gættet er, at en sådan måde at angribe problemerne på ville være mere slagkraftig. I særdeleshed fordi denne kunne appellere bredt og på et nutidigt og fremadrettet grundlag. <<<

SOLIDARITET, MEN IKKE DIALOG

Niels Rosendal Jensen(red.):
Den pædagogiske profession – bidrag til en forståelse af pædagogernes ændrede arbejdsvilkår
Forlaget Unge Pædagoger
128 sider, 198 kr.

Anmeldt af Jan Thorhauge Frederiksen, adjunkt i Pædagogik på Københavns Universitet

Denne spændende og velskrevne antologi tager, som mange andre, fat New Public Management(NPM) inden for velfærdsarbejde. Konkret er det socialpædagogiske arbejde den gennemgående linje i antologien. Bogen består af syv artikler, og er blevet til som opsamling på et seminar på det, der dengang hed DPU. Det viser sig i antologien derved, at fem af bidragene er forfattet af kandidater i pædagogisk sociologi, og bygger (videre) på disse specialer. De to resterende kapitler er en rammeartikel om overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat af redaktøren, og en artikel af Leon Lerborg, der præsenterer et overblik over offentlige styringsformer og –paradigmer. Lerborgs artikel skal omtales første, fordi Lerborg pålægges opgaven at repræsentere NPM-positionen overfor de mere kritiske positioner, som antologiens øvrige bidrag indtager. Det er en sjov idé, og har man læst Lerborgs lærebog

(*Lerborg, L. (2013): Styringsparadigmer i den offentlige sektor, DJØF-forlag*) om netop styringsparadigmer i den offentlige sektor, vil man vide, at han er velvalgt til opgaven. Hans artikel er antologiens mest provokerende. Den er også nuanceret og underholdende, og antologien er værd at læse alene for lade sig provokere af den.

Artiklen tager den pædagogiske professions modvilje og skepsis ved NPM for givet, og adresserer denne direkte. Det kommer til at fremstå noget belærende sine steder, men omvendt tales der lige ud af posen. Desværre fungerer artiklen i praksis ikke som sparringspartner for de øvrige artikler i antologien, noget der ellers ville have været spændende. Rosendal Jensens indledende artikel reformulerer grundigt og kritisk konkurrencestatens opkomst teoretisk, og er bestemt læseværdig. Men både i den, og i de resterende artikler der slår konkret ned i socialpædagogikken, indtages en solidarisk og defensiv position overfor den (social-)pædagogiske profession. Denne omtales flere steder symptomatisk som *vi*, og flere artiklerne stiller sig selv den opgave at løse problemer for de socialpædagogiske professionelle. Læseren føres i de fem artikler af pædagogisk sociologi-kandidater gennem analyser af professionaliseringsstrategier på nettet, gennem styringsindgreb i den pædagogiske hverdag, nye ledelsesbegreber og kommunale styringsgreb, og markedsvilkårenes indtog i det pædagogiske felt. Rikke Dues Boltanski og Chiapello-læsning af markedsvilkårenes betydning i bogens sidste artikel skal her fremhæves for sin originalitet; den er et nyt og spændende bidrag til at forstå det voksende pædagogiske projekt-felt. Men alle disse artikler solidariserer sig i udgangspunktet med den pædagogiske profession, og ingen samler de forskellige handsker op, som Lerborgs artikel kaster.

Man savner som læser dialog mellem de forskellige bidrag. Seks af bogens bidragsydere stiller sig solidarisk med pædagogprofessionen, og bidrager alle med løsninger eller tilbud om mulige udfordringer, der bør tages op. Men de finder ikke anledning til at reflektere over deres egen position som universitetsuddannede aktører i den offentlige sektor, og hvad det betyder for deres løsningstilbud til den pædagogiske profession, noget der forekommer oplagt i en antologi om styring. Antologien er derfor lidt uforløst, men også læseværdig, og bidrager med flere originale og skarpe perspektiver på pædagogisk arbejde af i dag. <<<

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen bag udgivelsen af Dansk pædagogisk Tidsskrift. Foreningen har som formål:

Foreningen er en almennyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

Ph.d. og ekstern lektor *Søs Bayer*,
Institut for Uddannelse og pædagogik, AU, formand

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder *Tomas Ellegaard,*
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen,*
Institut for Uddannelse og pædagogik, AU

Ph.d. og lektor *Bolette Moldenhawer*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Ph.d., lektor og afdelingsleder *Trine Øland*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.
For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.
Enkeltnumre indeværende årgang 100 kr., tidligere årgange 75 kr.
Flere eksemplarer af samme nummer 75/50 kr. Hertil kommer porto.
Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement og køb af enkeltnumre:
Dansk pædagogisk Tidsskrift
Edvard Griegsgade 2
2100 København Ø
3929 1570
abonnement@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.
Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert
H.C. Ørsteds Vej 54 A
1879 Frederiksberg C
2342 1945
redaktion@dpt.dk.

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris:	Helside	3.800 kr.
	Halvside	2.000 kr.
	Kvartside	1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor Peter Ø. Andersen, KU
Ekstern lektor Søs Bayer, IUP, AU
Adjunkt Eva Bertelsen, KU
Tidl. professor Jens Bjerg, RUC
Lektor Ulf Brinkkjær, IUP, AU
Adjunkt Jacob Ditlev Bøje, SDU
Lektor Ole Christensen, UCC
Lektor Thomas Gitz-Johansen, RUC
Projektleder Mikala Hansbøl, UC Sjælland
Tidl. lektor Leif Emil Hansen, RUC
Systemkonsulent Bendt Heinemeier, SSV
Tidl. lektor Finn Held, Blågård Seminarium
Professor Katrin Hjort, SDU
Lektor Christian Horst, IUP, AU
Projektleder Mette Hyllested Winge, pt. Japan
Tidl. lektor Knud Jensen, IUP, AU
Professor Christian H. Jørgensen, RUC
Professor Jan Kampmann, RUC
Lektor Jens Erik Kristensen, IUP, AU
Lektor Morten Lassen AaU
Tidl. dekan Johny Lauritsen, UC Sjælland
Udv.konsulent Dorte Lystrup, Kofoedsminde
Lektor Ulla A. Madsen, RUC
Tidl. lektor Anders Mathiesen, RUC
Ph.d.-stipendiat Stinus S. Mikkelsen, SDU
Lektor Bolette Moldenhawer, KU
Lektor Martha Mottelson, UCC, læreruddannelsen Zahle
Tidl. chefkonsulent Lars Jacob Muschinsky, UCC
Professor Birger S. Nielsen, RUC
Adjunkt Stine Karen Nissen, Institut for Skole og Læring, Metropol.
Lektor Morten Nørholm, Uppsala Universitet
Forskningsdirektør Søren G. Olesen, VIAUC
Lektor Charlotte Palludan, IUP, AU
Lærer Birgitte Palludan, Vallerødskolen
Adjunkt Maja Plum, KU
Professor Palle Rasmussen, AaU
Lektor Vibeke Schrøder, UCC
Lektor Jette Steensen,
Norges arktiske Universitet
Adjunkt Jens Peter Thomsen, KU

www.dpt.dk

Tidsskriftet udgives med støtte fra Ministeriet for Børn og Undervisnings tips- og lottomidler.

Bankforbindelse: Danske Bank, Holmens Kanal 2-12, 1092 København K · Registreringsnummer 3001, kontonummer 3001730274

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

TEMA: DYGTIGSHEDSPÆDAGOGIK:
OM ELITENS TALENTER OG TALENTERNES ELITE I UDDANNELSESSYSTEMET

Talen om talent og elite i det danske uddannelsessystem er markant. "De særligt talentfulde skal have udfoldelsesmuligheder", der skal "ikke kun satses på bredden, men også eliten" er fremtrædende udsagn. I de seneste ti år har talentbegrebet fået en særlig drejning i uddannelsespolitik, hvor det først og fremmest handler om at give de dygtigste elever bedre muligheder for at udvikle deres evner. Men hvad er talent og elite og hvad bliver det til i pædagogiske sammenhænge?

JESPER STILLING OLESEN, JENS CHRISTIAN NIELSEN, SUNA MØLLER CHRISTENSEN & CHRISTIAN SANDBJERG HANSEN:
Redaktionel indledning

ANNETTE RASMUSSEN:
Talentudvikling og differentiering af elever i talentklasser

JENS CHRISTIAN NIELSEN, LOTTE S. SKRUBBELTRANG & JESPER S. OLESEN:
Idrætstalenters læringsaftale med den danske folkeskole – om folkeskolens samarbejde med eliteidrætten om talentudvikling

RODDY WALKER:
At lære at være elite - præfektrollen som markør i elevernes identitetsdannelse på en elitekostskole

SUNA CHRISTENSEN:
Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne

BJØRN FRIIS JOHANNSEN & JESPER BRUUN:
Talent, totem, tabu og anden naturtro

ØVRIGE ARTIKLER

RIKKE BROWN OG KIA WIED:
KAN LYSTEN DRIVE VÆRKET I UDSKOLINGEN?
Iagttagelser fra to studier af lyst som organiseringsprincip i udskolingen
Artiklen sætter fokus på, hvad der sker, når elevernes lyst og interesse bruges som det bærende princip for skolens måde at organisere sig på. Der peges på, at lyst til skole for eleverne er forbundet med meget andet end blot en faglig interesse, og at lyst som organiseringsprincip ser ud til at producere utilsigtede opdelinger som følge af elevernes linjevalg.

ANNE OKSEN LYHNE:
SKOLEKULTUR OG DYD. Om Aristoteles' teori om dyder og dennes relevans for pædagogikken
Artiklen giver et etisk-kognitionspsykologisk bud på, hvorfor pædagogikken bør vægte skolekulturens betydning. Denne pointe udledes med afsæt i Aristoteles' teori om dyder. Artiklens ærinde er reflektere over 'indre' drivkraft (motivation). Afslutningsvist sættes artiklens pointer kortfattet i spil i forhold til den aktuelle folkeskolereforms fokus på læringsmålstyring.

ANNEGRETHE AHRENKIEL & KIM RASMUSSEN:
BØRNS RELATIONER OG VENSKABER – pædagogers opgave og ansvar?
Børns leg, sociale relationer og især deres venskab er det, som betyder mest for børn i hverdagens daginstitutionsliv. Derfor synes pædagoger at stå i en både vanskelig og paradoksal situation, når de skal forsøge at hjælpe de børn, der har svært ved at skabe og fastholde stabile relationer til andre børn. Men hvad kan pædagogerne så gøre for at leve op til ansvaret?

Grafisk tilrettelæggelse: Eggs libris // Sara Houmann Tryk: Narayana Press

Forside: "Talent og elite" - illustration af Sara Houmann Mortensen

ISSN 0904-2393