



DANSK PÆDA GOGISK TIDS SKRIFT

#4»2016»DECEMBER

TEMA:
ERHVERVSUDDANNELSER
– MELLEMLIGE POLITISKE AMBITIONER OG PRAKTISK VIRKELIGHED

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

Ph.d. stipendiat ved Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet og lektor ved Center for Pædagogik, Professionshøjskolen UCSJ

Jacob Ditlev Bøje

Ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Tekla Canger

Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen Campus Carlsberg, UCC

Birgitte Elle

Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Christian Sandbjerg Hansen

Ph.d. og adjunkt ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Søren Langager

Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Axel Neubert

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

Marta Padova-Özdemir

Adjunkt ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

Line Togsverd

Ph.d. og lektor ved Pædagoguddannelsen i Aarhus, VIAUC

Trine Øland

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

Bodil Øster

Forstander, på det socialpsykiatriske tilbud Slotsvænget, Lyngby-Taarbæk kommune

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

Grafisk tilrettelæggelse og forsideillustration:

Sara Houmann // EGGs libris

Tryk:

Narayana Press

www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfælle vurdering (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.

**TEMA:
ERHVERVSUDDANNELSER
– MELLEM POLITISKE AMBITIONER OG PRAKTISK VIRKELIGHED**

Temaets artikler adresserer på hver deres måde specifikke tematikker, der enten udspringer af eller aktualiseres af et eller flere af reformens elementer. Artiklernes optagethed af meget forskellige temaer illustrerer reformens kompleksitet – man kunne fristes til at sige radikalitet – og dens ambitioner om at reformere erhvervsuddannelserne bredt og på alle niveauer, lige fra undervisningsnære problemstillinger til udvikling af talentpædagogik.

Tekla Canger, Peder Hjort-Madsen, Sissel Kondrup og Axel Neubert:
Redaktionel indledning.....2

Christian Helms Jørgensen:
Reformen af erhvervsuddannelserne - En gang til, forfra og om igen.....9

Sissel Kondrup & Nanna Friche:
Forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen19

Suna Christensen:
Nytænkning: Talent rejser diskussion om pædagogiske ståsteder.....29

Anne Mia Steno:
Om sociale fællesskabers svære betingelser på EUD.....40

Peder Hjort-Madsen og Peter Koudahl:
Den implicitte lærer.....52

ØVRIGE ARTIKLER

Morten Nørholm:
Det autonome universitet er truet af akademiseringen af mellemuddannelserne63

Martin Blok Johansen:
"Hvad er du?" – om forskerpositioneringer i pædagogisk forskning.....68

Jytte Hare:
Mutter Grib – et fortællerværksted for børnehavebørn.
Om at tage børnenes leg alvorligt som dannelse, udvikling og oplæring i demokrati.....76

ANMELDELSER

10 aktuelle boganmeldelser84

TEMA >>>

ERHVERVSUDDANNELSER – MELLEM POLITISKE AMBITIONER OG PRAKTISK VIRKELIGHED

Med dette temanummer i DpT ønsker vi at stille skarpt på Erhvervsuddannelserne og ikke mindst den aktuelle EUD-reform, dens implementering og betydning for sektoren, skolerne, lærerne og eleverne.

I februar 2014 indgik den daværende regering sammen med Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance Aftalen om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Det overordnede mål var at sikre flere dygtige faglærte, som kunne imødekomme virksomhedernes behov for kvalificeret arbejdskraft. Dette skal blandt andet ske ved at få flere til at vælge og gennemføre en erhvervsuddannelse, udfordre eleverne så de bliver så dygtige, de kan, samt at styrke tilliden til og trivsel på erhvervsskolerne.

Erhvervsskolereformen er ikke en enlig svale i en tid, hvor uddannelsesreformer foretages med høj hastighed. I 2013 gennemgik læreruddannelsen en omfattende reform, i 2014 var turen kommet til folkeskolen og pædagoguddannelsen, og i juni 2016 indgik re-

geringen aftale med et bredt udsnit af Folketingets partier om styrkede gymnasiale uddannelser¹. Gymnasieaftalen indebærer, at der fremover indføres et krav om, at elever skal have bestået folkeskolens obligatoriske 9. klasseprøver (som fremover skal hedde afgangseksamen) for at kunne søge optagelse på en ungdomsuddannelse. Med de seneste udspil på gymnasieområdet placerer EUD-reformen sig således i en mere samlet omkalfatring af ungdomsuddannelserne, men også i en mere omsiggribende reformiver; ikke nok med at grundskolen, ungdomsuddannelserne og en stor del af professionsbachelorområdet stort set samtidig gennemgår gennemgribende reformer, tidsintervallet mellem reformer *indenfor* den enkelte uddannelse bliver også mindre og mindre. Reformiveren kan til dels læses som et udtryk for, hvordan man fra politisk hold ser uddannelserne som svaret på en række af de udfordringer velfærdsstaten står overfor. Argumentet for de mange reformer er at effektivisere sektoren med henblik på at skabe potentiel vækst gennem

en bedre uddannet befolkning. Uddannelse kan i denne sammenhæng forstås som et middel til at understøtte ideen om konkurrencestaten, og fortsat optimering af uddannelse gennem reformtænkning opfattes som udtryk for politisk ansvarlighed i en globaliseret tidsalder, hvor vækst er kodeordet for konkurrencedygtighed.

Reformiveren kan også tolkes som udtryk for, at ungdomsuddannelse er et centralt velfærdspolitisk kampfelt. 95 %-målsætningen og et ændret uddannelsesmønster, der indebærer at langt flere unge vælger en gymnasial ungdomsuddannelse fremfor en erhvervsuddannelse, betyder, at uddannelsesområdet er blevet et udgiftstungt politisk område. Der er derfor en udbredt forventning om, at der kan findes store besparelser gennem effektivisering af uddannelsessektoren og reduktion af elevernes forsørgelsesgrundlag som f.eks. SU og skoleydelse. Effektiviseringstænkningen er blandt andet at finde i reformernes ambitioner om at ændre de unges uddannelsesadfærd ved at ændre søge- og uddannelsesmønstre, øge gennemførelshastigheden og mindske 'dobbelt ungdomsuddannelse', frafald og omvalg. Forventningen om et yderligere effektiviseringspotentiale ses aktuelt i kommissoriet for Ekspertudvalget om bedre veje til ungdomsuddannelse, som regeringen nedsatte i januar 2016. Ekspertudvalget skal komme med anbefalinger til, hvordan man styrker tilbuddene i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse med henblik på, at *"flere unge får en ungdomsuddannelse, og at flere unge vælger den rigtige uddannelse første gang, samt vælger uddannelser, der fører dem over i job eller videre uddannelse"* (2016:1)².

REFORMENS MÅL OG INDSATSER

Forestillingen om, at reformer af uddannelsessektoren er nødvendige redskaber til at imødekomme globale og samfundsøkonomiske udfordringer, er udgangspunktet for erhvervsuddannelsesreformen, der trådte i kraft 1. august 2015. Bag reformen ligger en forventning om, at en række centrale velfærds-, arbejdsmarkeds- og erhvervspolitiske ubalancer skal løses ved at uddanne flere dygtige faglærte og at midlet er en reform, der fører til bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser.

I aftalen om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser er reformens intentioner formuleret som *'fire klare mål'*:

- Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse
- Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse
- Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan
- Tilliden til og trivsel på erhvervsskolerne skal styrkes

Disse mål beskrives som grundlaget for erhvervsskolernes implementerings- og udviklingsarbejde og som et opfølgingsgrundlag, der lader både regeringen og erhvervsskolerne blive målt på, om reformen får succes forstået som, hvorvidt den fører til de ønskede resultater. Hvert af målene er operationaliseret i målbare resultatmål (2014:3).

Endvidere, er der i Aftalen besluttet 10 indsatsområder, der tilsammen skal understøtte, at de fire mål indfries:

- 1 Et attraktivt ungdomsuddannelses miljø
- 2 Enklere og mere overskuelig struktur
- 3 Bedre videreuddannelsesmuligheder
- 4 Fokusering af vejledningsindsatsen
- 5 Klare adgangskrav
- 6 Mere og bedre undervisning
- 7 Ny erhvervsrettet 10. klasse
- 8 Fortsat indsats for praktikpladser
- 9 Ny kombineret ungdomsuddannelse samt
- 10 En ny erhvervsuddannelse for voksne (EUV) (2014:5)

Indsatsområderne består hver især af en række konkrete tiltag, og kompleksiteten og omfanget af tiltag inden for de ti indsatsområder varierer. Nogle tiltag adresserer organiseringen af og indholdet i erhvervsuddannelserne, f.eks. den nye grundforløbsstruktur med fire brede *grundforløb 1* til elever, der kommer direkte fra grundskolen, uddannelsesspecifikke *grundforløb 2*, nye overgangskrav til hovedforløbene, mere lærerstyret undervisning, motion som integreret del af grundforløbet, udvikling af talentforløb og niveaudeling af erhvervsspecifikke fag, udbredelsen af EUX³ på flere uddannelser samt oprettelsen af erhvervsuddannelsesforløb for voksne (EUV). Andre tiltag lægger op til nye eksterne samarbejder med f.eks. folkeskoler, VUC og produktionskoler om de nye 10. klasser (EUD10), brobygningsforløb, campus og den kombinerede ungdomsuddannelse (KUU). En tredje type tiltag skal ruste ledere og lærere i erhvervsuddannelserne til at indfri reformens mål bl.a. gennem løft af lærernes pædagogiske

kompetencer og gennem øget fokus på og løft af den pædagogiske ledelse på skolerne. En fjerde type tiltag retter sig mod at styrke den strategiske kvalitetsledelse i og af erhvervsuddannelserne f.eks. gennem statsligt kvalitetstilsyn og systematisk arbejde med redskaber som det fælles pædagogisk didaktiske grundlag, handleplaner for øget gennemførelse samt elevtrivsels- og virksomhedstilfredshedsundersøgelser. Endeligt det tiltag, der har fået den største offentlige bevågenhed, nemlig indførelsen af adgangskrav, der betyder, at elever, der ikke har indgået uddannelsesaftale med praktikvirksomhed før de påbegynder deres erhvervsuddannelse, skal have bestået matematik og dansk ved grundskolens afgangsprøve med minimum karakteren 2.

Reformen rummer således en lang række tiltag, som stiller specifikke krav til ændringer i erhvervsuddannelserne baseret på antagelsen om, at disse vil bidrage til at indfri det overordnede mål om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Tiltagene synes relativt omfattende og retter sig mod både eleverne, undervisningen, uddannelserne, erhvervsskolerne som institutioner og mod relationen mellem ministeriet og skolerne.

Vedtagelsen og implementeringen af EUD-reformen er ikke sket i et vakuum, tværtimod er der aktuelt en række sideløbende initiativer, som på forskellige måder ændrer betingelserne for erhvervsuddannelserne. Udover de førnævnte uddannelsesreformer kan følgende nævnes: Implementeringen af *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område* (Lov 409 af 26. april 2013), *Trepartsaftalen om tilstrækkelig og kvalifi-*

ceret arbejdskraft i hele Danmark og praktikpladser fra august 2016, indførelse af omprioriteringsbidraget på uddannelsesområdet fra og med FL2016 og Udbudsrunder af erhvervsuddannelser i 2016.

REFORMENS BETYDNING

Temanummerets artikler adresserer på hver deres måde specifikke temaer, der enten udspringer af eller aktualiseres af et eller flere af reformens elementer. Artiklernes fokus på meget forskellige temaer illustrerer reformens kompleksitet – man kunne fristes til at sige radikalitet – og dens ambitioner om at reformere erhvervsuddannelserne bredt og på alle niveauer lige fra undervisningsnære problemstillinger som f.eks. udvikling af talentpædagogik og forandring af lærerrollen til, hvad der kunne betegnes som mere omfattende samfundsmæssige og institutionelle forandringer rettet mod ændring af de unges uddannelsesmønstre og af styringsrelationen mellem ministeriet og de selvejende erhvervsskoler.

Artiklerne peger på, at reformen markerer et skift i tænkningen om erhvervsuddannelsernes samfundsmæssige rolle og hvordan der skabes kvalitet i erhvervsuddannelserne. Eksempelvis markerer reformen et skift fra en inklusionsdagsorden til talentudvikling gennem indførelsen af adgangskrav og overgangskrav samt udviklingen af talentforløb. Reformen kan også ses som en skærpelse af erhvervsuddannelsernes rolle som ungdomsuddannelse, der udover at give eleverne erhvervskompetence også skal fremstå som en attraktiv vej til videregående uddannelse bl.a. via EUX. Med reformens fire klare mål lægges der op til et mere centralt styret strategisk kvalitetsarbejde på erhvervsud-

dannelserne. Skolerne skal fremover i deres interne kvalitetsarbejde eksplicit adressere reformmålene, og der indføres et korps af læringskonsulenter og et ministerielt kvalitetstilsyn, der skal understøtte skolerne i at implementere reformens forskellige elementer og som skal kunne gribe ind over for skoler, der underperformer i forhold til reformens resultatmål.

Artiklerne viser også, hvordan reformen giver anledning til nye praksisser og nye deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne for såvel elever som undervisere og ledere. Reformen lægger op til en række ændringer i uddannelsespraksis på erhvervsuddannelserne som for eksempel en tættere kobling mellem grundfag og erhvervsfag, kobling mellem læring i skolen og praktikdelen, talentundervisning mv. Dette stiller krav om, at underviserne på EUD samarbejder på nye måder og tilrettelægger nye typer af undervisningsforløb og får derfor betydning for såvel lærerarbejdet som for elevernes deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne.

ERHVERVSUDDANNELSERNES PARADOKSER

Læser man på tværs af artiklerne bliver det tydeligt, at der knytter sig en række grundlæggende paradokser til erhvervsuddannelserne, som reformen er tiltænkt at adressere, men som den samtidig kommer til at reproducere i nye former.

Et af de paradokser der adresseres er paradokset om *dobbeltkvalificering*. Erhvervsuddannelserne skal på en gang kvalificere eleverne til specifikke brancher og fag og til at kunne læse videre. Derfor er der en fortsat kamp om, hvor stor en del af den relativt sparsomme skoletid i erhvervsuddannelserne, der

skal bruges på grundfagsundervisning og hvilke kompetencer, der er forudsætning for, at man kan klare sig på arbejdsmarkedet indenfor forskellige brancher og som voksen borger i et demokratisk samfund.

Paradokset om dobbeltkvalificering kommer også til udtryk ved, at uddannelserne på den ene side skal tilgodeses og rettes mod en praktisk orientering, og samtidig ligger der i reformen ambitioner om mere traditionel, boglig undervisning. Tilsvarende i adgangs- og overgangskravene, der udelukkende er knyttet til boglige præstationer. Ofte italesættes den særlige kvalitet ved læringsrummet i EUD som det praksisrettede og det erhvervskompetencegivende, hvorfor undervisningen traditionelt set har appelleret til en anden ungegruppe end dem, der motiveres af traditionel skolastisk undervisning. Med reformen italesættes behovet for at tiltrække bogligt stærkere elever, der i dag ville vælge de gymnasiale uddannelser, for at indfri målet om, at andelen af en årgang, der vælger en erhvervsuddannelse, øges markant.

Et andet paradoks skolerne skal håndtere – på grundforløbet – er på en og samme tid at imødekomme elevernes ønsker og behov for *overskuelighed, afklaring og specialisering*. Det er en udbredt fortælling, at mange unge ikke kan overskue valget af ungdomsuddannelse og at vælge rigtigt fra starten, fordi uddannelsesudbudet er for bredt og kravene i de forskellige uddannelser meget differentierede – der findes mere end 100 forskellige erhvervsuddannelser og med de forskellige trin og specialer er der reelt ca. 300 forskellige uddannelser at vælge mellem. Samtidig er der en opfattelse af, at det er vigtigt hurtigt at komme

tæt på branchen og faget, fordi det er det, der tænder elevernes motivation. Måden man med reformen har forsøgt at øge kvaliteten i erhvervsuddannelserne (hovedforløbene) på, er ved at er ved at opstille en række overgangskrav, som betyder, at valget af uddannelse ofte skal foretages ret tidligt i grundforløbet. Hermed imødegås ønsket om hurtig specialisering, men samtidig begrænses muligheden for gradvis afklaring.

PRÆSENTATION AF DE ENKELTE ARTIKLER

Temaets første artikel "Reformen af erhvervsuddannelserne - En gang til, forfra og om igen" af Christian Helms Jørgensen anlægger et politisk-historisk perspektiv på reformen af erhvervsuddannelserne. Med reformen er der gennemført omfattende ændringer i det skolebaserede grundforløb, hvilket er et radikalt skifte i forhold til den seneste reform i 2007 og en tilbagevenden til en model, der har været afprøvet flere gange tidligere. Artiklen belyser et uddannelsespolitisk og pædagogisk dilemma, som skyldes modsætningen mellem behovet for en differentiering, der imødekommer en stadigt mere mangfoldig elevgruppe, og behovet for overskuelighed, der imødekommer de unge som har svært ved at vælge uddannelse. Flere unge skal vælge en erhvervsuddannelse, og frafaldet skal mindskes, bl.a. ved indførelse af karakterkrav. Artiklens analyse af centrale reformtemaer peger på en række markante styringsproblemer. På nogle områder kører politikken i ring og svinger mellem modsatrettede løsninger på de samme, permanente problemer. Disse styringsproblemer forstærkes af den stadigt mere omfattende målstyring. Styringsformen risikerer at skabe flere

problemer end den løser, når den anvendes på de indbyrdes sammenhængende og komplekse problemer i EUD.

Sissel Kondrup og Nanna Friche viser i temaets anden artikel "Forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen", hvordan reformen søger at styrke erhvervsuddannelserne ved at knytte an til forskellige kvalitetsperspektiver. Der trækkes på Dahler-Larsens forståelse af kvalitet som et omstridt begreb og af kvalitetsmålingssystemer som konstituerende for praksis. Artiklen gennemgår fem forskellige kvalitetsperspektiver: Kvalitet som standard, som effekt, indfrielse af politiske mål, imødekommelse af brugerønsker og organisatorisk princip. Hvert perspektiv tilbyder en typisk kvalitetsdefinition og et 'greb' om situationen, hvori kvalitet måles. Det undersøges, hvordan disse 'greb' er konstitueret i reformaftalen. Der er dog risiko for, at kravet om at knytte an til alle fem perspektiver vil medføre modsætninger og konflikter i kvalitetsarbejdet. Aftalens fokus på at styrke kvaliteten i EUD gennem indførelsen af reformens fire reformmål og standardisering af uddannelsernes opbygning og indhold bygger på antagelsen om, at de besluttede standarder vil fremme de ønskede effekter. Den kobling indebærer en potentiel blindhed for eventuelle teorifejl, herunder om de strukturelle betingelser for reformens implementering er til stede. Deraf følger en risiko for, at ansvaret for, om de konkrete reforminitiativer fører til den ønskede effekt, forskydes til den enkelte skole.

Reformtiltaget om implementering af talentspor markerer et skift i politisk fokus på erhvervsuddannelserne, konstaterer Suna Kristensen i temaets tredje artikel "Nytænkning: Talent rejser

diskussion om pædagogiske ståsteder". Talentspor er med reformen blevet en mulighed på hovedforløbet og talentspor sætter gang i diskussioner og refleksioner blandt lærere og ledere over, hvad dygtighed er og hvordan det læres og kendes. I artiklen argumenteres for, at forskydningen af fokus fra elevpræstation til pædagogik tilbyder en ramme for pædagogisk nytænkning af forholdet mellem skole og virkelighed i undervisningen på erhvervsskolerne generelt. På landbrugsskolen Grønegaard ses talent i forlængelse af et grundlæggende tematisk fokus på virkeligheden som landmand, og al undervisning på Grønegaard foregår i princippet på talentniveau. Niveau ses her mere som et spørgsmål om normer og handlinger, der karakteriserer både undervisningen og elevers læring, end et spørgsmål om placering i et kompetencehierarki. Hvor den ny reform lægger op til at løfte elevers faglige niveau gennem talentspor implementeret som fag på højere præstationsniveau, er der rejst tvivl om, hvorvidt læring efter en taksonomisk logik giver de kompetencer, som lokalt og i forhold til en hverdagslivskontekst forbindes med at være dygtig. Artiklen opfordrer til at genoptage diskussionen om virkelighedens rolle i erhvervsuddannelserne på baggrund af de erfaringer, der allerede findes på erhvervsskolerne.

Med udgangspunkt i et antropologisk feltarbejde blandt unge på tekniske erhvervsuddannelser diskuterer Anne Mia Steno manglende eller flygtige sociale fællesskaber som mulige årsager til frafald i temaets fjerde artikel "Om sociale fællesskabers svære betingelser på EUD". Artiklen foreslår, at der i forhold til fastholdelse og frafald på erhvervsuddannelserne kommer mere fokus på betydningen af at tilby-

de forskellige grupper af unge rum for sociale fællesskaber i EUD. Unge i en erhvervsuddannelse oplever en midlertidighed, som dels er et grundvilkår på grund af erhvervsuddannelsers vekseluddannelsesprincip og deraf følgende korte skoleophold uden en egentlig stamklasse som vi kender fra gymnasiet. Men også en midlertidighed, som understøttes af skolens fysiske rammer og rum og som risikerer at komme til at kalde på flygtige relationer; relationer, som udfordrer de sociale fællesskaber, der måske kunne sikre fastholdelse på uddannelsen. Med feltstudieeksempler centreret om det midlertidige, det flygtige, usikre sociale fællesskaber – eksemplificeret med røg og humor – forsøges belyst, hvilken særlig betydning i erhvervsuddannelsen sådanne rum kan have for etablering og styrkelse af fællesskab og hindre frafald. Sociale fællesskaber og oplevelsen af at være en del af et sted er vigtige for at klare sig og opleve skoleglæde.

I temaets femte artikel "Den implicitte lærer" undersøger Peder Hjort-Madsen og Peter Koudahl, hvad de nye betingelser betyder for lærernes arbejde for at kunne pege på, hvilken implicit forståelse af 'erhvervsskolelærer', der er på spil i reformen, og hvordan den relaterer sig til den praktiske virkelighed på landets erhvervsskoler. Det empiriske materiale er genereret fra et endnu ikke afsluttet forskningsprojekt på en større erhvervsskole, hvor reformens implementering følges på to af skolens afdelinger: Metalafdelingen og autoafdelingen. Med reformen er udgangspunktet for at være lærer på erhvervsskolerne omkalfatret på helt grundlæggende parametre. De øgede indholdsmæssige krav i kombination med fjernelse af muligheden for forlængelse af grundforløbet indebærer, at undervisningen

må planlægges og gennemføres på nye måder, hvis eleverne skal opfylde de samlede mål. Spørgsmålet er, om den bedste måde at uddanne fremtidens faglærte arbejdskraft på er at lægge sig i slipstrømmen af en akademisk funderet forestilling om, hvordan man lærer bedst og hvordan undervisning bør tilrettelægges? Er man med denne implicitte forståelse af lærere og læring ved at udgrænse den stærke danske tradition for praksisbaseret læring, der har haft en central plads både i de skole- og virksomhedsbaserede forløb i erhvervsuddannelserne? Det er måske netop denne vej, man skal gå, hvis det skal sikres, at eleverne lærer sig både de nødvendige faglige kvalifikationer og kompetencer og indholdet i grundfagene. Netop en praktisk tilgang til undervisningen i eksempelvis matematik eller engelsk, kan jo vise sig, at være langt mere motiverende. <<

*Tekla Canger og Axel Neubert,
gæsterektor Sissel Kondrup
og Peder Hjort-Madsen*

NOTER

- 1 Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 3. juni 2016
- 2 Kommissorium for ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse af 21. januar 2016
- 3 Mulighed for at kombinere en erhvervsuddannelse med en gymnasial eksamen

Christian Helms Jørgensen

REFORMEN AF ERHVERVSUDDANNELSERNE - EN GANG TIL, FORFRA OG OM IGEN

Artiklen anlægger et politisk-historisk perspektiv på reformen af erhvervsuddannelserne (EUD) i 2014. Reformen markerede på nogle områder et markant brud med den hidtidige politik. Det gælder indførelsen af adgangskrav og satsningen på talent og elite, som afløser de krav om social inklusion og fastholdelse, som har været i højsædet siden reformen i 2007. Men samtidig gentager reformen på andre områder tidligere reformer, både med hensyn til hvad den udpeger som problemer, og hvad den peger på som løsninger. Reformens indførelse af et todelt grundforløb ligner til forveksling den løsning der indførtes med reformen i 1991. Ofte er det dog ikke ren gentagelse. I stedet veksler de politiske reformer mellem to modsatrettede tiltag, som begge fremføres som løsning på det samme problem, for eksempel frafald. Spørgsmålet, der diskuteres i artiklen er, hvorfor reformerne tilsyneladende gentager sig selv og kører i ring. Hvad siger det om de problemer som EUD tilsyneladende permanent er udfordret af? Som svar på dette spørgsmål peger artiklen på kompleksiteten og de indbyggede modsætninger i de danske EUD, samt på nogle svagheder i den ureflekterede målstyring.



Den politiske aftale mellem de fleste af Folketingets partier fra 2014 om en reform af EUD starter med sætningen: *"Danmark har brug for dygtige faglærte"*. Det giver en klar indikation på den primære begrundelse for reformen:

Arbejdsmarkedets behov for faglært arbejdskraft. Det er et behov som i en årrække er blevet begrundet ud fra prognoser for det fremtidige kvalifikationsbehov (AE, 2016). Den særlige understregning af at behovet gælder *'dygtige'* faglærte afspejler den stærke kritik fra arbejdsgiverside af elevernes faglige niveau og motivation. I Dansk Arbejdsgiverforenings nyhedsbrev Agenda i forbindelse med reformforhandlingerne lød overskriften således: *"Elever mangler flid, motivation og intelligens"*, hvilket de citerede professor Niels Egelund for (DA 2013). Som konsekvens heraf havde reformen som mål at få flere fagligt stærke unge til at søge ind på EUD og at reducere frafaldet.

Særligt det kontroversielle punkt om at indføre karakterkrav som betingelse for at få adgang til en EUD, repræsenterer et klart skifte i forhold til den seneste reform i 2007. Denne reform, syv år tidligere, havde fokus på social inklusion med målsætningen om at 95% af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Den politik medførte at erhvervsskolerne ukritisk optog næsten alle unge der søgte ind, eller som blev tvunget i uddannelse som følge af stramningerne i aktiveringspolitikken. Resultatet var at grundforløbene blev overbelastet af unge, der hverken havde forudsætninger eller interesse for at gennemføre uddannelsen (Jørgensen, 2011). Politiken for 95% betød dog at alle elever skulle fastholdes i uddannelse. Politiken blev støttet af en stort repertoire af fastholdelsesplaner, incitenter og

socialpædagogiske tiltag, som bidrog til at sænke erhvervsskolernes status og reducere tilgangen af fagligt stærke unge. Hermed repræsenterer reformen i 2014 et karakteristisk træk ved de uddannelsespolitiske reformer på området: de handler i stigende grad om at modvirke utilsigtede, negative konsekvenser af tidligere reformer. De politiske reformer løser ikke kun problemer, men skaber også nye problemer, som senere kan blive genstand for andre reformer. Denne problemstilling undersøger artiklen med et kritisk-historisk perspektiv på nogle af reformens centrale tiltag. Det første tiltag er genindførelsen af det gradvise uddannelsesvalg.

GENINDFØRELSE AF DET GRADVISE UDDANNELSESVALG

Med reformen er der gennemført omfattende ændringer i det skolebaserede grundforløb, blandt andet en opdeling i et første og et andet grundforløb (GF1 og GF2). Det er bemærkelsesværdigt på to måder. For det første repræsenterer det et radikalt skifte i forhold til den seneste reform i 2007. For det andet indebærer det en tilbagevenden til en model, der har været afprøvet flere gange tidligere. Ændringen sker dog uden overvejelser over hvorfor modellen tidligere er blevet forladt, eller over hvad der kan læres fra tidligere.

Reformens indførelse af et todelt grundforløb indebærer en tilbagevenden til den model for et basisår, som de seneste 40 år er genindført tre gange tidligere, i 1976, 1991 og 2000, se tekstboksen. Det skete første gang ved EFG-reformen i 1976. Ikke kun indholdet, men også begrundelsen for reformen dengang ligner den aktuelle reform fra 2014. Både dengang og nu var begrundelsen et drastisk fald i tilgangen til EUD og et meget højt frafald. Som

årsag til problemerne blev der peget på de unges vanskeligheder med at træffe et specifikt uddannelsesvalg ved afslutningen af folkeskolen. I 1976 var det valget mellem mere end 300 erhvervsfag, og i 2014 mellem 108 fag. De unge kunne ikke forventes at have forudsætninger for at træffe et kvalificeret valg eller at kunne overskue de mange mulighederne. Derfor indførtes det gradvise uddannelsesvalg, også kaldet tragtmodellen. De unge starter med et

valg mellem nogle få brede hovedområder og afprøver en vifte af fag inden for fagområdet, inden de beslutter sig for det specifikke erhvervsfag, tømrer eller frisør. Tanken er at denne model vil gøre det lettere for de unge at vælge og få flere til at fastholde deres valg. Desuden skal det brede grundforløb bidrage til at EUD fungerer som en ungdomsuddannelse med et godt ungdomsmiljø, ligesom de gymnasiale uddannelser.

GENINDFØRELSE AF DET GRADVISE UDDANNELSESVALG I TIDLIGERE REFORMER

REFORMEN 1976

"Den nuværende struktur medfører, at de unge for tidligt, og ofte uden at have en realistisk baggrund, skal vælge en faglig uddannelse. Erhvervsvalget træffes allerede ved indgåelse af læreforholdet, uden at de unge har haft en reel mulighed for at vurdere konsekvenserne af valget."

"Den faglige del af uddannelsen inden for de enkelte uddannelseslinjer indledes med en bred faglig orientering og undervisning, og ved afslutningen af denne undervisning må eleven vælge et mere begrænset fagligt uddannelsesområde med den dertil svarende fagkombination. Under det videre uddannelsesforløb vælger eleven stadig snævrere uddannelsesområder (grene eller fagspecialer)." Betænkning nr. 612 om erhvervsfaglige grunduddannelser 1971:36

REFORMEN 1991

"Den nuværende opdeling er et væsentligt bidrag til at gøre hele uddannelsessystemet uoverskueligt, og dermed til at gøre det vanskeligt for de unge at foretage et rationelt uddannelsesvalg."

".. ved basisundervisningen skal [der] lægges vægt på en grundlæggende orientering og indføring i uddannelsesområder inden for det hovederhvervsområde, den pågældende basisuddannelse dækker, herunder på, at eleven ved afprøvning af evner og interesser får et godt grundlag for uddannelsesvalg." Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser Betænkning 1112, 1987:95

REFORM 2000

"Med færre indgange vender man tilbage til nogle af de gode principper i den gamle EFG-lov om et basisår inden for nogle hovedområder. Det vil gøre erhvervsuddannelserne mere overskuelige for unge, når de skal vælge uddannelsesretning, og det kunne også give de unge mulighed for at prøve forskellige beslægtede fag inden for et hovedområde, før de vælger den endelige linje." 1998-99, 1. samling - L 90 BEH1 onsdag 2 december 1998, Christine Antorini

REFORMEN 2014

"Den nuværende indretning af erhvervsuddannelserne er uhensigtsmæssig, fordi de unge allerede efter to uger skal vælge hvilken af de 108 uddannelser de vil have."

"De tolv indgange erstattes af kun fire hovedområder, så de unge præsenteres for et mere overskueligt valg." "Der indføres et grundforløb på ét år ... [som] skal give eleverne bedre tid og kendskab til de forskellige fagområder, før de efter 30 uger skal vælge en konkret erhvervsuddannelse." Faglært til fremtiden – Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 2013:16

Der er mange gode begrundelser for at indføre et gradvist uddannelsesvalg – igen. Det er umiddelbart vanskeligere at forstå, hvorfor denne model er blevet afskaffet i flere omgange. Senest skete det med reformen i 2007, som indførte en model hvor eleverne starter med et mere specifikt, smalt og praksisnært grundforløb. Argumentet for den smalle model var – ligesom for den modsatte model - at det ville reducere frafaldet. Eleverne skulle hurtigst muligt møde det specifikke erhvervsfag, som de havde valgt (Undervisningsministeriet 2006:85). Argumentet var at de brede grundforløb var demotiverende for de elever, som mente at de var afklarede om deres uddannelsesvalg. De faldt fra, fordi grundforløbet ikke imødekom deres forventninger om at møde det særlige erhvervsfag, og fordi de almene grundfag gjorde grundforløbet for skolepræget.

Forrige gang tragtmodellen blev afskaffet, var i 1990'erne. Reformen i 1991 havde indført en bred model der ligner den, som netop er indført i 2014. Med 1991 reformen skulle eleverne starte i en 'skoleperiode 1' hvis overordnede mål var *"at gøre eleverne mere sikre i deres valg af uddannelse"* (Undervisningsministeriet 1990:16). Derefter kunne de vælge en specifik uddannelse og fortsætte i 'skoleperiode 2'. Begge skoleperioder varede 6 måneder, svarende til grundforløb 1 og 2 i dag. Den brede introduktion i skoleperiode 1 var fra starten hverken populær blandt de faglige udvalg eller blandt de afklarede elever, som foretrak en målrettet 'fag-faglig' undervisning. Nogle faglige udvalg fik fra starten lov til at springe skoleperiode 1 over. Da skoleperiode 1 med en ændring i 1996 blev gjort til et frivilligt, fleksibelt vejledningsforløb, fik det mange steder lavstatus som et 'for-kursus' for de mest uafklarede ele-

ver. Det bidrog til at 'tragt-modellen' mange steder forsvandt – hvorefter den kunne genindføres med reformen i 2000 (se tekstboks). I takt med de politiske svingninger mellem to modsatrettede løsninger er grundforløbene gjort henholdsvis brede og smalle. For at gøre uddannelserne mere overskuelige, blev de 83 indgange reduceret til 7 indgange i 2000, og de blev så øget til 12 indgange i 2007, og er i 2014 reduceret til 4 indgange. Der er gode pædagogiske argumenter for begge modeller, som retter sig mod læringsbehovet hos forskellige grupper af elever, nemlig de uafklarede elever og de elever som føler sig afklarede. En differentieret løsning er derfor oplagt: at dele eleverne op, så grundforløb 1 forbeholdes de uafklarede unge. Selvom den løsning fungerede godt på en del skoler i 1990'erne (eksempelvis Holbæk), så var det generelt ingen succes. En differentieret løsning var også i modstrid med et andet mål, nemlig øget overskuelighed, som også har været et mål i alle reformer (se tekstboksen).

Det er et eksempel på et uddannelsespolitisk og pædagogisk dilemma, som skyldes modsætningen mellem behovet for en differentiering, der imødekommer en stadigt mere mangfoldig elevgruppe, og behovet for overskuelighed, der imødekommer de unge som har svært ved at vælge uddannelse. Reformen har som beskrevet vekslet mellem at lægge vægt på henholdsvis det ene og det andet mål. Med reformen i 2014 er pendulet svinget i retning mod overskuelighed ved at reducere antallet af indgange til fire. Ud fra erfaringerne med reformen i 1991 er det kritiske spørgsmål, hvordan de afklarede elever nu oplever GF1. Der er risiko for at en stor del af eleverne oplever det nye GF1 som et halvt års

spild af tid "inden de kan starte på den rigtige uddannelse" (citater elevformand) – og som måske derfor dropper ud.

FLERE UNGE SKAL VÆLGE EN EUD

Den primære begrundelse for reformen i 2014 var den faldende tilgang til EUD (Regeringen, m.fl. 2014). På ti år skete der et dramatisk fald fra over 30% til 19% af de unge fra grundskolen, som søgte en EUD. De dramatiske tal begrundede behovet for en såkaldt 'stor reform', men tallene giver et misvisende billede af tilgangen til EUD. Tal fra Danmarks Statistik (DST, 2016) viser at både antallet af elever der starter og gennemfører en EUD, er næsten uændret de seneste 15 år (DST, U34). Reformens dramatiske tal vedrører kun andelen af elever der i folkeskolen vælger EUD som deres første prioritet som ungdomsuddannelse. Men ikke alle kommer ind på deres første prioritet valg, som typisk er gymnasiet. Fire ud af ti elever i EUD har forud været i gang med en anden ungdomsuddannelse (DEA 2015). Hvilket passer meget godt med at mange praktikvirksomheder foretrækker de lidt ældre og modne elever. Faldet i tilgangen direkte fra folkeskolen opvejes af en stigning i antallet af lidt ældre elever. Reformens ensidige fokus på nedgangen blandt de helt unge kan forklare at den ikke havde blik for konsekvenserne for de ældre elever. Her har reformen har medført et uventet 'drastisk' fald i tilgangen (DEG, 2016; EVA, 2016). Det får nu erhvervsskolerne til at kræve nye tiltag. Det er et eksempel på en kendt erfaring fra reformhistorien om at løsningen af ét problem kan medvirke til at skabe et andet problem. Dette nye problem kan dernæst blive en begrundelse for endnu en reform, der i nogle tilfælde vender tilbage til den tidligere løsning

– selvom denne løsning tidligere er forkastet. Det kan lade sig gøre, fordi erfaringer fra tidligere reformer ikke kendes eller tillægges betydning i den politiske proces. Processen domineres af pragmatisk-politiske forhandlinger omkring partsinteresser med sigte på de aktuelle misforhold som interessenterne kan enes om at udpege som væsentlige problemer.

Det som reformen i 2014 udpegede som de centrale problemer, den faldende tilgang og det høje frafald, er i høj grad resultater af tidligere politiske tiltag. Problemerne er en utilsigtet konsekvens af målsætningen om at 95% af de unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse samt af to årtiers aktive arbejdsmarkedspolitik. Frarafaldet i EUD er steget parallelt med at aktiveringspolitikken har øget kravene til de unge (Jørgensen 2011). Startende med arbejdsmarkedsreformen i 1994 er perioden for ret og pligt til aktivering blevet rykket frem, og ydelsesperioden er blevet forkortet. Senest har kontanthjælpsreformen og flere 'ungepakker' fremskyndet iværksættelse af aktiveringen, reduceret ydelsesstørrelse og varighed, indført automatisk uddannelsespålæg og økonomiske sanktioner mod forældre, hvis børn ikke overholder deres uddannelsesplan. Aktiveringspolitikken har bidraget til at ungdomsarbejdsløsheden i Danmark er blandt de allerlaveste i Europa (Martin 2015), men uddannelsesaktivering har også haft en række utilsigtede virkninger. Erhvervsskolerne har oplevet en stigende tilgang af elever som er uengagerede, frarafaldet er steget kraftigt, og tilgangen af unge til EUD er faldet. De politiske tiltag har medvirket til at næsten alle unge fortsætter i en ungdomsuddannelse efter grundskolen, men også til at en meget høj andel falder fra (Jørgensen 2011).

Dette problem må ses som resultat af at EUD ikke kun er underlagt uddannelsespolitiske, men også beskæftigelses- og socialpolitiske målsætninger, som trækker EUD i forskellige retninger. Et eksempel på at disse politikker ikke blev sammentænkt, var at kontanthjælpsreformen gennemførtes samtidigt med EUD-reformen, selvom de åbenlyst modvirkede hinanden.

KARAKTERKRAV SKAL NEDBRINGE FRAFALDET AF ELEVER

I alle de seneste 40 års reformer af EUD har frafald været set som et centralt problem. Frafald hører, ligesom manglen på praktikpladser, til de permanente og uløste problemer i EUD. Men frafaldsproblemets årsager og de løsninger som fra politisk side er anvist, har skiftet betydeligt over tid. Forhold der i én reform er udpeget som årsag til frafald, er i en anden reform anvist som *løsning* på frafaldsproblemet (Jørgensen 2011). Siden reformen i 2007 har en reduktion af frafaldet haft høj politisk prioritet med krav til skolerne om årlige planer for gennemførelse, mentorer, psykologisk rådgivning og forlængede grundforløb. Men på trods af de omfattende ressourcer som er anvendt hertil, er det fortsat kun omkring halvdelen af eleverne der gennemfører den EUD som de starter på. Reformens indførelse af et karakterkrav kan derfor ses som udtryk for politisk afmagt.

Arbejdsmarkedets parter havde i flere år forud ønsket et karakterkrav på EUD. Selv om det ikke stemte med traditionel Socialdemokratisk politik, endte regeringen med at støtte kravet. Da statsminister Helle Thorning annoncerede reformen, udtalte hun ifølge DR: *"Jeg ved ikke, hvorfor det er endt så galt"* og tilføjede at *"vi i mange år ikke har haft tilstrækkelig bevågenhed på om-*

rådet" (DR.dk 11.08.2013). Udtalelserne viser en erkendelse af den manglede viden og politiske interesse for området. I sammenligning med vores skandinaviske nabolande er det markant at EUD-reformerne i Danmark er gennemført uden brug af forskningsbaseret viden, af offentlige udredninger af problemernes årsager eller af historiske erfaringer fra tidligere reformer. Manglen på viden viste sig for eksempel i forhold til forståelsen af frafald. Reformudspillet skelnede for eksempel ikke mellem *frafald* og *skifte* af en ungdomsuddannelse (Regeringen 2013, s.8), selvom det er afgørende for indsatsen. Et stort forskningsrådsprojekt om frafald i EUD har ikke peget på svage skolekundska-ber som nogen betydningsfuld årsag til frafald (Jørgensen 2011). Tværtimod viste denne forskning at en tredjedel af de elever der faktisk gennemførte en EUD, lå på det laveste niveau eller derunder i PISA-testen (Jensen & Larsen 2011). Det resultat blev bekræftet af mange læreres og elevers beretninger om at de fik en 'ny start' i erhvervsskolen, hvor de oplevede de et helt anderledes læringsmiljø.

Der er ingen enkel løsning på det høje frafald på EUD, blandt andet fordi der ligger mange forskellige årsager bag. Men politikere efterspurgte enkle løsninger, og disse løsninger bestemte så hvordan problemet blev defineret. Karakterkrav var et ønske fra parterne (LO og DA) gennem flere år og udgjorde samtidigt et enkelt og let tilgængeligt styringsredskab. Det bidrog til at denne reform udpegede 'svage skolekundska-ber' som årsag til frafald. Det blev understøttet med en tvivlsom brug af statistik, der viser at unge med lave karakterer har et højere frafald end unge med høje karakterer (DEA 2015). Hvilket er korrekt - og trivielt.

Men der kortsluttes direkte fra en statistisk samvariation til en kausal begrundelse: De lave karakterer gøres til årsag til frafaldet. Selvom skolekundskaber (og karakterer) har en vis betydning for frafald (A4, 2016), så skyldes samvariationen i høj grad bagvedliggende faktorer, som vedrører elevernes sociale baggrund. Den disponerer både for lave karakterer og høj frafaldsrisiko. Det viste en undersøgelse fra Rockwoolfonden (2013) der kom samtidigt med reformforhandlingerne. Den pegede også på de utilsigtede negative konsekvenser som karakterkrav kunne få: "... hvis man alene baserer optagelseskriterier på dansk- og matematikkarakterer, vil man med stor sikkerhed komme til at udelukke nogle, som faktisk vil være i stand til at gennemføre uddannelsen. Man vil oven i købet komme til at udelukke nogle af dem, som i dag er med til at trække gennemførelsesprocenterne op." (Hvidtfeldt og Tranæs 2013, s.29). Yderligere indebærer karakterkravet en øget social og etnisk sortering, da karakterer ikke kun afspejler elevernes 'flid og evner', men i høj grad også de ressourcer som de medbringer fra deres sociale baggrund (Allerup m.fl. 2013). Alligevel blev karakterkravet indført med reformen.

Det er et eksempel på hvad der sker, når komplekse problemer i uddannelserne (frafald) møder de politiske krav om enkle løsninger. Det politiske systems forståelse af uddannelserne baserer sig vidtgående på kategorier som 'frafald', der er statistiske artefakter. Kategorien samler vidt forskellige fænomener under én hat og forleder til fejlagtige simple 'løsninger', som ikke modsvare diversiteten og dynamikken i de problemer, som tiltagene rettes mod. Efter reformen er frafaldet som forventet blev reduceret, men det er sket ved at udelukke en stor

gruppe unge, som kunne have gennemført uddannelsen. De er henvist til at tage mere af en bogligt orienteret skoleundervisning, som mange af dem ikke har haft noget større udbytte af. Tilgangen til EUD fra folkeskole faldet i både 2015 og 2016, selvom formålet med at indføre karakterkravet var det modsatte.

CENTRALE PROBLEMER ER UDELADT FRA DAGSORDENEN

Vurderet ud fra reformens indhold, var der reelt ikke tale om en EUD-reform, men kun om en reform af skoledelen af EUD. De to tredjedele af uddannelsestiden der finder sted i en praktikvirksomhed, berørtes stort set ikke af reformen. Reformen gik uden om problemet med manglende praktikpladser, selvom over 10.000 elever i 2013 forgæves søgte praktikplads, og antallet af elever i skolepraktik steg kraftigt. Det centrale problem med praktikpladsmangel blev udelukket fra den politiske proces, fordi det 'tilhører' parterne. Arbejdsdelingen mellem stat og arbejdsmarkedets parter indebærer at den statslige styring ensidigt rettes mod skoledelen af uddannelserne. Erhvervsskolerne bliver dermed overreguleret, mens praktikdelen er underreguleret. Det skyldes blandt andet frygt for at øgede krav om struktur og kvalitet i virksomhedsoplæringen vil reducere udbuddet af praktikpladser. Derfor er praktikvirksomhederne næsten helt fraværende i aftaleteksten (Regeringen m.fl. 2014). Praktikken er også undtaget fra de omfattende kvalitets- og resultatmålinger, som skoledelen og andre offentlige uddannelser er underlagt. Der er ellers indikationer på betydelige kvalitetsproblemer i praktikoplæringen. To ud af tre praktikvirksomheder har ikke orienteret

sig i Elevplan og kender ikke elevens uddannelsesplan (EVA 2013). Det står i skarp kontrast til erhvervsskolerne, som er underlagt et regime af detaljeret kontrol gennem nøgletal, indikatorer og resultatmålinger. Reformaftalen omfatter et selvstændigt kapitel om bedre undervisning, men det omfatter kun skoledelen af uddannelserne. Der sker også et *'markant løft af lærernes pædagogiske kompetencer'* (Reformaftalen 2014, s.38). Derimod er der fortsat ingen krav om pædagogisk kompetence for de oplærere, som har ansvaret elevernes læring under det meste af uddannelsen, praktikdelen. At der kun er tale om en skolereform, og ikke en EUD-reform, afspejler den politiske arbejdsdeling mellem staten og arbejdsmarkedets parter, som vidtgående overlader kontrollen med virksomhedsoplæringen til virksomhederne selv.

STYRINGSPROBLEMER OG PÆDAGOGISKE PROBLEMER

Artiklens analyse af nogle centrale reformtemaer peger på en række markante styringsproblemer. På nogle områder kører politikken i ring og svinger mellem modsatrettede løsninger på de samme, permanente problemer. Nogle tiltag (eksempelvis brede grundforløb) udpeges skiftevis som årsag og løsning til uddannelsernes problemer. Vidensgrundlaget og problemforståelsen er ofte mangelfuld og ensidig, og nogle centrale problemer udelukkes fra den politiske dagsorden. Definitionen af de politiske problemer baseres til tider på de løsninger som parterne kan enes om, frem for i viden om problemets karakter. Desuden er formålet for reformerne i stigende grad at håndtere de utilsigtede, negative konsekvenser af tidligere reformer. En del af disse styringsproblemer kan forklares med

mangel på viden om og interesse for EUD som indikeret i citatet fra statsministeren. Forklaringen er desuden at EUD-systemet er meget komplekst og præget af mangfoldige modsatrettede interesser: stat/kommuner, arbejdsmarkedets organisationer, praktikvirksomheder, erhvervsskoler, lærerorganisationer mv. Uddannelserne er placeret i et spændingsfelt mellem uddannelse og arbejdsmarked med en delt styring mellem arbejdsmarkedets parter og staten. Uddannelserne er både lønnet arbejde og formel uddannelse, både voksenuddannelse og ungdomsuddannelse. Desuden er EUD blevet et redskab for både uddannelsespolitik, beskæftigelsespolitik og socialpolitik – og nu også integrationspolitik. Endelig er eleverne i EUD i stigende grad en differentieret gruppe med flere *'erhvervsfremmede'*.

Over for denne fragmentering og kompleksitet står en uddannelsespolitik som overvejende behandler EUD som en simpel input-output mekanisme, der reguleres med målstyringens økonomiske rationalitet. Målstyring bygger på en simpel mål-middel tænkning, der overser et centralt problem i de hidtidige reformer. Nemlig at de ud over en tilsigtet effekt, også har mangfoldige utilsigtede konsekvenser, og at disse ikke sjældent kommer til at overskygge de tilsigtede virkninger af reformerne. Et velkendt eksempel er de negative konsekvenser af individualiseringen i forbindelse med reform 2000 (Koudahl 2004). Disse konsekvenser kræver igen nye tiltag med risiko for utilsigtede konsekvenser, fordi der mangler et helhedsblik på EUD-systemets kompleksitet og modsætninger. Kompleksiteten indebærer at der ofte er modsatrettede virkninger af de politiske tiltag. Der er desuden en række

dilemmaer mellem forskellige politiske og pædagogiske mål. Historien viser at hvis ikke disse modsætninger og dilemmaer erkendes, er der risiko for at uddannelsespolitikken ureflekteret svinger mellem at fokusere på en enkelt af dilemmaets to sider.

pædagogisk praksis baseret på et helhedssyn (Biesta 2007). En sådan professionalitet kan vurdere sammensatte og unikke problemstillinger og handle ud fra en samlet afvejning af situationens muligheder med blik for dens indbyggede dilemmaer. Trods de åben-

Historien viser at hvis ikke disse modsætninger og dilemmaer erkendes, er der risiko for at uddannelsespolitikken ureflekteret svinger mellem at fokusere på en enkelt af dilemmaets to sider.

Disse styringsproblemer forstærkes af den stadigt mere omfattende målstyring. Erhvervsskolerne styres efter centralt fastsatte politiske mål, der operationaliseres i detaljerede indikatorer for konkrete resultatmål. Det kobles til økonomiske 'incitament', som skal få skolerne til at optimere deres præstationer på de udvalgte måltal. Det gælder for eksempel 95% målsætningen og de planer for fastholdelse som alle erhvervsskoler har været pålagt at optimere siden reformen i 2007. Med den ensidige fokusering på opfyldelse af politisk definerede måltal forsvinder blikket for helheden af systemets modsætninger og dilemmaer. Målstyringen indebærer desuden en øget statslig detaljstyring, der ligner den centrale statsstyring som det var taxameter-systemets erklærede mål at gøre op med (Sanderson 2002). Styringsformen risikerer at skabe flere problemer end den løser, når den anvendes på de indbyrdes sammenhængende og komplekse problemer i EUD. Dens 'top-down' tilgang modvirker desuden udviklingen af en professionel

lyse problemer med målstyringen, er der ingen udsigt til at den fremover bliver mindre, tværtimod. Reformen har opstillet fire centrale mål, som evalueringen af reformen skal måle på. Til det brug kræver ministeriet på en række nye områder en udvidet brug af nøgletal og detaljerede indikatorer, som skolerne skal styres efter. Artiklen har argumenteret for at EUD's problemer delvist er et resultat af en forfejlet målstyring, blandt andet en ensidig forfølgelse af 95% målet. Dette mål er tæt på at være nået, men EUD er i '*alvorlig krise*' (Produktivitetskommissionen 2013, s.95). Der er nu opstillet et nyt sæt resultatmål med måltal, som EUD skal styres efter. Risikoen er at målene nås, men at krisen for systemet forværres. Selvom operationen lykkes, er der øget fare for at patienten ikke overlever. <<

LITTERATUR

- AE (2016): *Voldsom mangel på faglærte fremover*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, www.ae.dk
- AE (2016). *8 ud af 10 virksomheder beholder lærlingen efter endt uddannelse*, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, www.ae.dk
- Allerup, P., L. Klewe og A. Torre, (2013). *Unge valg og fravalg i ungdomsuddannelserne - kvantitativt perspektiveret*. Rapport, DPU, Aarhus Universitet
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- DA, (2013): Elever mangler flid, motivation og intelligens. *Agenda*, 24. april 2013, www.agenda.dk
- DA, (2012). Unge med lave folkeskolekarakterer vælger erhvervsuddannelserne, *Agenda*, 3. juli 2012, nr 7. www.agenda.dk
- Danmarks Statistik (2016): Statistikbanken EUD4, EUD2, EUD34, <http://www.statistikbanken.dk/>
- DEG, (2016). *Pressemeddelelse 22.06.2016*. Danske Erhvervsskoler og –Gymnasier. www.deg.dk
- DEA (2015). *Bogligt svage elever falder fra på erhvervsuddannelse og har svært ved at komme videre*, Notat 46. www.dea.dk
- DR.dk (2013). <https://www.dr.dk/nyheder/politik/thorning-adgangskrav-til-erhvervsskoler> www.dr.dk 11. aug. 2013 kl. 22.35
- EVA (2013). *Sammenhæng mellem skole og praktik*. København, Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016). *Status over den nye erhvervsuddannelse for voksne*, København, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hvidtfeldt, C. og T. Tranæs (2013). *Folkeskolekarakterer og succes på erhvervsuddannelserne*. Rockwool Fonden, Syddansk Universitetsforlag.
- Jørgensen, C.H. (2011) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Martin, J. P. (2015). Activation and active labour market policies in OECD countries. *IZA Journal of Labor Policy*, 4(1), 1.
- Produktivitetskommissionen (2013). *Uddannelse og innovation*. analyserapport 4, www.produktivitetskommissionen.dk
- Regeringen (2013). *Faglært til fremtiden – Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. København.
- Regeringen (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Regeringen og fem partier.
- Sanderson, I. (2002). Making sense of 'what works': evidence based policy making as instrumental rationality?. *Public Policy and Administration*, 17(3), 61-75.
- Koudahl, P. (2004). Individualisering af erhvervsuddannelserne – for hvis skyld? i N. Warring & M. Smistrup, & U. Eriksen (red.). *Samfundsborgere - medarbejdere*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Undervisningsministeriet (1990). *De nye erhvervsuddannelser*. København: Undervisnings- og forskningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet. (2006). *Fremtidssikring af erhvervsuddannelserne. Rapport fra Udvalget om fremtidssikring af erhvervsuddannelserne*. København: Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/2006/fremtidssikring/Fremtidssikring.pdf>

Sissel Kondrup & Nanna Friche

FORSTÅELSER AF UDDANNELSES- OG UNDERVISNINGSKVALITET I ERHVERVSUDDANNELSES-REFORMEN

Målet med erhvervsuddannelsesreformen er at skabe bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Men hvad betyder 'bedre' og 'mere attraktiv'? Denne artikel undersøger de forståelser af kvalitet, som kommer til udtryk i reformens formelle grundlag Aftalen om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, og peger på en række udfordringer, der knytter sig til disse. Teoretisk trækker vi på Dahler-Larsens (2008) forståelse af kvalitet som et omstridt begreb og af kvalitetsmålingssystemer som havende konstitutive effekter for de praksisser, hvori kvalitet måles og udvikles.



Artiklen bygger på antagelsen om, at EUD-reformen kan betragtes som en kvalitetsreform, og at en analyse af hvilke kvalitetsperspektiver, der trækkes på i Aftalen om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser [frem over Aftalen], kan give indsigt i de formelle forventninger til erhvervsuddannelserne. En analyse af forventninger er interessant, da erhvervsskoler, som udbyder erhvervsuddannelser, med et nyinstitutionelt sociologisk blik må forstås som organisationer, hvis overlevelse er betinget af fortsat legitimitet (Scott 2008). Legitimitet sikres ved at imødekomme de relevante forventninger, der eksisterer i organisationens omverden. For erhvervsskoler består omverdenen af aktører som fx politikere, arbejdsmarkedets parter, elever, potentielle elever, forældre, praktikvirksomheder og virksomheder, der skal aftage svende. 'Kvalitet' i erhvervsuddannelserne er til fortsat forhandling i uddannelsernes møde med disse aktører (både direkte og indirekte), og da forståelser af kvalitet er perspektivafhængigt, kan aktørerne have forskellige forventninger til, hvad der er kvalitet. Erhvervsuddannelsernes opgave er at håndtere disse forskellige, evt. modsatrettede, forventninger. Forventningskompleksitet kan håndteres gennem intern differentiering, fx i forskellige uddannelser og fag, der søger at møde forventninger om, hvad der er

kvalitet i relation til konkrete brancher og til, at de unge skal kunne begå sig som arbejdskraft, borgere og potentielt fortsætte i uddannelsessystemet (Hjort-Madsen 2012). Intern differentiering sker også i forskellige funktioner i skolerne, fx undervisere, vejledere, virksomhedskonsulenter, økonomi- og kvalitetsfunktioner. Da forhandlinger om, hvad der er kvalitet udspiller sig simultant i forskellige praksisser og på forskellige niveauer i organisationen, kan kvalitets- og undervisningspraksisser variere fra fag til fag og fra lærerteam til lærerteam (Friche 2010: 363). Vi har i artiklen ikke fokus på kompleksiteten i de forventninger - kvalitetsforståelser - erhvervsuddannelserne møder i deres hverdag, eller hvad der sker med kvalitetsforståelserne, når Aftalen oversættes til lovgrundlag eller praksis på skolerne. Vi fokuserer alene på Aftalen ud fra antagelsen om, at den giver indsigt i, hvordan man politisk tænker erhvervsuddannelsernes formelle eksistensberettigelse.

KVALITET SOM STYRINGSREDSKAB

Det offentlige sættes i stigende grad på kvalitetsbegreber, og det er en udbredt antagelse, at offentlige problemer bedst håndteres som kvalitetsproblemer. Kvalitetsstyringens udbredelse skyldes dels, at kvalitet pr. definition ses som positivt og derfor er en "idé uden modstandere" (Dahler-Larsen

Det offentlige sættes i stigende grad på kvalitetsbegreber, og det er en udbredt antagelse, at offentlige problemer bedst håndteres som kvalitetsproblemer.

2008: 11). Dels en udbredt opfattelse om, at kvalitetsstyring er et adækvat svar på tidligere styringsparadigmers udfordring med implementerings- og fortolkningsgab mellem en politisk beslutning og dens faktiske udførelse (Dahler-Larsen 2008: 46).

Kvalitet er dog ikke et entydigt begreb. Dahler-Larsen (2008) viser, hvordan forståelsen af kvalitet har udviklet sig historisk. Han pointerer, at forskellige kvalitetsbegreber ikke erstatter hinanden men eksisterer parallelt, hvorfor kvalitet kan have forskellige betydninger: Kvalitet som det ekstraordinære, som en ting eller persons egenskaber, som standard mv. Samtidig peger han på, at kvalitet er perspektivafhængig: kvalitet i offentlig service forstås potentielt forskelligt fra et politisk, ledelsesmæssigt, fagprofessionelt og brugerperspektiv. Derfor er kvalitet et *"essentially contested concept"*, begrebet *"er værdiladet, den praksis, det henviser til, er mangedimensionel og kompleks, og det er socialt relativt åbent, hvordan begrebet omsættes til noget konkret i konkrete situationer"* (Dahler-Larsen 2008: 33).

Kvalitet er heller ikke et uskyldigt begreb. Kvalitetskoncepter beskriver ikke blot en given realitet, men er med til at definere og strukturere den. Kvalitetsbegreber må forstås som *'assisted sensemaking'*, altså konstruerede redskaber, som vi bruger til at fortolke og møde verden med. *"Uanset, om vi har tænkt det igennem eller ej, bliver de kvalitetsbegreber, vi lægger vægt på, til en måde vi finder os selv i verden på, og de kvalitetsbegreber, der gælder mellem os, til måder, som vi indretter vores fælles anliggender efter"* (Dahler-Larsen 2008: 14). Pointen er, at verden ikke selv kalder på en bestemt måde at blive evalueret på, og den måde, hvorpå kvalitet ope-

rationaliseres, sætter sig spor (Jf. fx Friche 2010; Rasmussen & Friche 2011). Det sker, fordi udvælgelsen af relevante objekter for kvalitetsmåling indebærer, at objektet konstitueres på en særlig måde, der kan være anderledes, og når man vælger hvilke egenskaber ved objektet, der er relevante, defineres den mulige kvalitet i objektet. Dette får betydning for, hvilken viden kvalitetsystemet producerer – hvad der kan ses og ikke ses – og konstituerer det vidensgrundlag, der efterfølgende kan træffes beslutning på, og altså beredskabet til at håndtere den virkelighed, kvalitetsmålingen foretages i.

KVALITET SOM ANALYTISK BEGREB

Man kan skelne mellem fem forskellige kvalitetsperspektiver: Kvalitet som standard, som effekt, indfrielse af politiske mål, imødekommelse af brugerønsker og organisatorisk princip (Dahler-Larsen 2008: 107). Hvert perspektiv tilbyder en typisk kvalitetsdefinition og et 'greb' om situationen, hvori kvalitet måles. Vi undersøger, hvordan disse 'greb' er konstitueret i Aftalen. Det er derfor de fem perspektiver, der strukturerer vores nedslag. Formålet er at identificere, om og hvordan de fem perspektiver lader sig genfinde empirisk.

I det følgende beskrives og analyseres de fem kvalitetsperspektiver i forhold til Aftalen.

KVALITET SOM INDFRIELSE AF POLITISKE MÅL

En kvalitetsvurdering i regi af offentlige indsatser må være demokratisk legitim. Derfor kan den ikke finde sted uden om det demokratiske system, hvis opgave det er at målfastsætte, prioritere og styre offentlige indsatser. Perspektivet bygger på, at mål er legitime, hvis

de er legitimt fastsat, altså fastsat i det repræsentative demokratis parlamentariske styringskæde (Vedung 1998). Dette gør sig gældende for 'de fire klare mål' i Aftalen.

Aftalen fremhæver det som særligt, at der er formuleret fire mål for reformen, som skal sætte en tydelig ramme og retning for erhvervsskolernes arbejde og sikre et veldefineret opfølgningsgrundlag, så både regering og erhvervsskoler måles på deres resultater (2014: 3). Målene har således flere funktioner; de skal være retningsanvisende i implementeringsprocessen, være kriterier ved evaluering af reformen både centralt og på institutionsniveau, og på sigt skal de indgå som kriterium for tildeling af uddannelsesudbud.

Aftalens markante fokus på resultatmål repræsenterer en skærpelse af resultatbaseret styring (RBS) i erhvervsuddannelserne (Andersen og Friche 2016). RBS er styring på mål og resultater rettet mod at fremme effektivitet, produktivitet og opnåelse af forventede borgereffekter af specifikke indsatser. Tankegangen er lineær og rationel. På EUD-området tegner denne linearitet sig følgende: 1) opstilling af fire klare mål (og resultatmål) for bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser, 2) udvikling af måleredskab, der indfanger effekten af indsatsen, herunder modeller til måling af beskæftigelsesfrekvens, socioøkonomi i skolernes rekrutteringsgrundlag, elevtrivsel og virksomhedstilfredshed, 3) monitorering af mål (i Datavarehus og Handlingsplan for øget gennemførelse), og 4) den politiske ledelse træffer beslutninger om opfølgning (nedskæring/investering) på baggrund af de opnåede resultater (Møller et al 2016). Med RBS bliver kvalitet lig med resultatmålsopfyldelse og organisatorisk performance på skoleniveau.

Implementeringsvanskeligheder bliver i et målopfyldelsesperspektiv let til kvalitetsvanskeligheder; det, der udfordrer implementering er det, der udfordrer kvaliteten, fx institutionel træghed, institutionelle særinteresser, omfortolkninger, forglemmelser, krydspres (Dahler-Larsen 2008: 126). Hermed usynliggøres evt. teorifejl, altså mismatch mellem den teori, der ligger bag konkrete initiativer, og den virkelighed, de skal fungere i. Det er endvidere en klassisk betragtning i evalueringslitteraturen, at politiske mål ofte er bredt og uklart formuleret og vanskeligt lader sig omsætte til operationelle kvalitetsindikatorer (Vedung 1998). Denne vanskelighed kan iagttages i Aftalen, hvor målopfyldelsesvurdering på hvert af de 'fire klare mål' baseres på en operationalisering til to målbare resultatmål.

KVALITET SOM EFFEKT

Ideen bag perspektivet er, at offentlige indsatser ikke blot skal være der, men gøre en forskel. Det bygger på en kritik af, at man i den offentlige sektor ofte er optaget af regler og processer, mens spørgsmål om, hvad der kommer ud af det hele, ikke får (tilstrækkelig) opmærksomhed (Dahler-Larsen 2008: 116). Effekter kan ansues som outcomes, her refereres til en klassisk systemtankegang for policyprocesser (Parsons 1995), hvor politisk input, proces/implementering og output fører til outcome. Output er f.eks. den standardisering af elevgrundlag og uddannelsesforløb, som – vil vi argumentere for – følger af reformen, mens outcome er øget gennemførelse, dygtigere elever, høj beskæftigelsesfrekvens, social og beskæftigelsesmæssig mobilitet og konkurrencedygtighed i global økonomi. Med andre ord er outcome det,

en offentlig service 'gør' i samfundet. Dette er imidlertid noget, den offentlige sektor hverken kan købe direkte eller bestille hos en leverandør. Outcome er udkommet af et komplekst og procesuelt samspil mellem en række forskellige aktører: unge uddannelsessøgende, erhvervsskoler, arbejdsmarkedets parter, praktikvirksomheder, staten, folkeskole, forældre mv. (Jørgensen og Dalsgaard 2007). Argumentet for at basere kvalitetsbestrebelse på effekt er, at indsatsers effekt bør være afgørende for prioritering af midler ud fra et overordnet hensyn til fornuftig brug af fælles ressourcer.

I Aftalen findes ingen direkte brug af ordet outcome. I stedet anvendes begreber om effekt og effektmålinger. F.eks. anvendes "effekt på unges beskæftigelsesfrekvens" som kvalitetsindikator i forbindelse med initiativet om Ny Kombineret Ungdomsuddannelse (2014: 35-36). Også kvaliteten i reformens kompetenceløft af lærerne defineres ved effekter:

For begge indsatser [virksomhedsforløb og pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling] gælder, at de skal være tæt koblet til de politisk fastsatte mål med reformen, herunder ikke mindst effekterne på elevniveau, der sikrer, at alle bliver så dygtige, som de kan. (2014: 38)

Selvom begrebet effekt kun anvendes i begrænset omfang i Aftalen fremgår det her, at reformens mål anskues i et effektperspektiv: indfrielsen af de politisk fastsatte mål opfattes som opnåelsen af bestemte effekter. Kvalitet forstået som effekt kan altså findes i Aftalens indhold om resultatmål og indikatorer for øget søgning til EUD, øget gennemførelse, dygtigere elever, samt øget elevtrivsel og tillid til skolerne blandt praktik- og aftagervirksomheder (2014: 4).

En svaghed ved perspektivet er, at uønskede effekter ofte overses, og at effektmålinger kan føre til indikatorfiksering, hvor det, der kan måles, bliver indikator for kvalitet og dermed strukturerende for indsatsen. En sådan risiko for indikatorfiksering/målingsvanskelighed ses ved målet om, at alle elever skal blive så dygtige, de kan. Dette operationaliseres til et resultatmål om fortsat høj beskæftigelsesfrekvens og et om, at "Andelen af de dygtigste elever – målt ved andel af elever med den samlede mængde fag, der afsluttes på højere niveau end det obligatoriske minimumsniveau fastsat af de faglige udvalg – skal øges år for år" (2014: 4). Problemet er, at der ikke tidligere har været en central registrering af højniveaufag, hvilket gør det vanskeligt at måle, om eleverne er blevet dygtigere, ligesom opfyldelsen af målet både kan indikere, at skolernes løfteevne er steget, og at de er blevet bedre til at frasortere elever, der ikke har potentiale for højniveau. Tilsvarende er det svært at lave en kausal kobling mellem elevens dygtighed og beskæftigelsesfrekvensen, der alt andet lige må forventes at være konjunkturafhængig. En anden svaghed er, at effektperspektivet ikke bidrager til at afgøre, om bestemte outputs og outcomes er ønskværdige eller ej. Effektperspektivet inviterer til at fokusere på, om og hvordan de fastsatte effekter nås, men risikerer samtidig at udgrænse diskussionen om, hvilke kvaliteter ved samfund, arbejdsmarkedet, ungdomsuddannelserne, arbejdstager- og borgerroller der er ønskværdige at fremme (Biesta 2011). Endeligt synes man at glemme, at begreber som input, output og outcome er relative; hvad der er slutresultat for en elev, kan være et mellemresultat for en anden (Dahler-Larsen 2008).

KVALITET GENNEM INDDRAGELSE AF BRUGERØNSKER

Perspektivet har sin oprindelse i industri- og servicevirksomheders fokus på 'customer satisfaction' som udtryk for kvalitet. I den offentlige sektor har man – gennem New Public Management (NPM)-inspirerede styringsteknologier som fx taxameterstyring og institutionelt selveje til erhvervsskoler - mobiliseret brugerorienteringen som en vej til at tilpasse serviceproduktionen til brugernes efterspørgsel. Kvalitet forstås her som evnen til at møde brugernes ønsker og behov.

Aftalen lægger op til at øge kvaliteten gennem indførelsen af nationale elevtrivsels- og virksomhedstilfredshedsmålinger. Konkret skal der udarbejdes standardiserede spørgeskemaundersøgelser af hhv. elevtrivsel og virksomhedstilfredshed, som alle skoler skal bruge (2014: 4). Målingerne skal bruges til lokalt og centralt at monitorere, om trivslen i og tilfredsheden med erhvervsskolerne øges (2014: 45). Hvis trivslen og tilfredsheden vurderes at være utilfredsstillende, vil ministeriets kvalitetstilsyn indlede en dialog med skolerne om, hvordan dette skal højnes.

Kvalitetssystemer er med til at 'udnævne sociale væsner' gennem det, Dahler-Larsen omtaler som interpellation (2008: 87). Interpellation henviser til, at kvalitetssystemer konstituerer bestemte subjektpositioner, fx dem der vurderer og dem, der vurderes, og at kvalitetssystemer anråber de kvalitetsvurderende på konkrete måder; nogen gives mulighed for at ytre sig, men på bestemte måder og om bestemte emner.

Tildelingen af positioner er endvidere konstituerende for sociale relationer i den virkelighed, hvori kvalitetsmålingerne gennemføres. De vurderende tildeles en privilegeret position til at

dømme, om performance hos den vurderede er acceptabel, mens ansvaret for kvaliteten primært tilskrives dem, der vurderes. I Aftalen gøres der ikke meget ud af elever og virksomheder som aktive med-skabere af kvalitet i uddannelserne – de indtager en overvejende vurderende position over for skolerne. Kritiske røster advarer om, at brugerperspektivet har tilbøjelighed til at reducere kvalitetsvurdering til individuelle subjektive oplevelser, og at stille overfladiske oplevelser af komfort og service i stedet for demokratisk stillingtagen. Dette risikerer at udgrænse spørgsmål om engagement, solidaritet, koordinering, forpligtigelse og afvejning, som netop er væsentlige aspekter af demokratisk deltagelse (Dahler-Larsen 2008) og for god uddannelse (Biesta 2011).

De kritiske stemmer modsvares af forskning, der peger på to formål med brugerinddragelse: magtudjævning og servicetilpasning. Førstnævnte handler om, at give brugerne stemme overfor magtfulde offentlige organisationer. Servicetilpasning handler om, at man for de samme midler kan få en bedre indsats, hvis den tilpasses brugernes levemåde og ønsker. Dertil kommer, at øget brugertilfredshed er godt i sig selv, og lytten til brugerne øger legitimitet i den offentlige sektor (Dahlerberg og Vedung 2001). Dahler-Larsen hæfter sig ved, at brugerorienteret kvalitetsbedømmelse knytter an til deltagerdemokratiske og deliberative styringsprincipper og til retfærdigheds- og ligestillingsmæssige (empowerment) principper i fordelingen af samfundets goder. Men at ingen af disse nyder opmærksomhed i kvalitets- og evalueringsdebatten i disse år, heller ikke i Aftalen.

KVALITET SOM STANDARD

Kvalitet defineret som standard betyder, at et objekt skal leve op til en fast kvantitativ eller kvalitativ forskrift, for at have kvalitet. Afvigelser er tegn på fejl. Tankegangen stammer fra et industrielt kvalitetssikringsparadigme, hvor en statistisk stikprøve af vareproduktion kunne bestemme, om variationerne var så store, at hele partiet skulle kasseres (Dahler-Larsen 2008: 108-110).

I Aftalen anvendes begrebet standard i tilknytning til initiativer under indsatsområderne Enklere struktur og mere overskuelighed og Erhvervsuddannelse til voksne, med fokus på standardmeritter, standardgodskrivning og standardiserede uddannelsesforløb. Konkret skal de faglige udvalg tilrettelægge standardforløb for voksne (+25 år), der er 10% kortere end tilsvarende forløb for unge. Standardmeritter og –godskrivning indføres for at undgå dobbeltuddannelse af elever med forudgående erhvervs- eller uddannelseserfaring (fra fx AMU eller STX). Eksplicite referencer til standarder i Aftalen handler altså om at minimere uddannelsestiden.

Læser man Aftalen bredere, og ikke kun ser, hvor begrebet standard optræder, men hvor EUD skal 'leve op til en fast kvantitativ eller kvalitativ forskrift', lægges der op til standardisering på en række områder:

- Standardisering af grundforløbslængden (2014:9)
- Standardisering af omfanget af lærerstyret undervisning (2014:37)
- Standardisering af motion som integreret del af undervisningen på grundforløb (2014:7)
- Standardisering af undervisningsniveauer via krav om niveaudeling af uddannelsesspecifikke fag, udbud af

talentspor og om udbredelse af EUX (2014: 39)

- Standardisering af kobling mellem teori og praksis via nye kompetencemål om, at eleverne skal kunne koble teori og praksis og krav om, at lærerne systematisk understøtter elevernes kobling mellem praktikperiode og skoleundervisningen (2014: 40)
- Standardisering af undervisningsdifferentiering som pædagogisk princip (2014:39)
- Standardisering af elevgrundlaget gennem indførelse af adgangs- og overgangskrav (2014: 23).

Aftalen lægger således op til øget kvalitet i erhvervsuddannelsen gennem en række standardiseringer: strukturel standardisering af uddannelsesforløb (EUUV, GF, EUX, talentspor og højniveau), didaktisk standardisering (motion, lærerstyret undervisning, differentiering, niveaudeling, kobling mellem teori og praksis), og standardisering af elevgrundlaget.

Strukturel standardisering fremhæves som redskab til at øge kvaliteten ved at minimere 'overkvalificering' og spildtid og give mulighed for uddannelse på højere niveauer. Didaktiske standardisering begrundes med, at initiativerne understøtter og styrker elevernes motivation og læring, mens standardisering af elevgrundlaget begrundes med, at elevernes boglige forudsætninger skal øges, og elever der vurderes for svage til at kunne gennemføre sorteres fra (adgangskrav) eller ledes over i uddannelser, der matcher deres forudsætninger (overgangskrav). Intentionen er at styrke kvaliteten i uddannelserne ved at tilføre de rigtige råvarer. Kvalitet handler her om at sikre den enkelte elevs færdigheder forud for optagelsen på en

given uddannelse, og at fagligt dygtige elever får mulighed for at uddanne sig på et højere niveau end det obligatoriske eller gennem EUX at få en erhvervsuddannelse med studiekompetence.

KVALITET SIKRES GENNEM ORGANISATORISKE SYSTEMER

Kvalitet sikres i dette perspektiv ved at udvikle organisatoriske systemer, der monitorerer og dokumenterer kvaliteten i bestemte ydelser. Det bygger på antagelsen om, at vi har kvalitetsproblemer, fordi vi ikke har etableret kvalitetssystemer nok; jo mere kapacitet til dokumentation og sikring af kvalitet, desto bedre kvalitet får vi. Udbredelsen af perspektivet skyldes, at offentlige organisationer er stærkt afhængige af anerkendelse fra omverden, fx via certificering og finansiering (Scott 2008). Gennem etablering af 'tidssvarende' kvalitetssikringssystemer kan organisationer demonstrere ansvarlighed og kvalitet i produkter og ydelser. Samtidig fremstår perspektivet som et svar på styringsudfordringer i en offentlig sektor præget af stadigt voksende distance mellem det strategiske niveau, hvor beslutninger tages, og de niveauer, hvor kerneydelsen praktiseres. Perspektivet nyder aktuel medvind og er følges af retorik som evalueringskapacitet, evalueringskultur, dokumentationssystemer og kvalitetssikring.

Aftalen lægger op til, at kvaliteten i erhvervsuddannelserne skal styrkes ved at stille nye krav til skolernes kvalitetssikringssystemer via en udvikling af konceptet for Handlingsplan for øget gennemførelse og ved at indføre et statsligt kvalitetstilsyn, begge baseret på ministeriets Datavarehus, der skal indeholde styringsinformation om opfyldelsen af aftalens fire mål.

Tiltagene skal virke til løbende monitorering af, hvordan sektoren og de enkelte skoler performer i forhold til målene (2014:42). Kvalitetsstrategien er dobbelt i den forstand, at kvalitetssystemerne både skal informere centraladministration (ministerium og politikere) og skolernes lokale kvalitetsarbejde. Udviklingen af konceptet for Handlingsplan for øget gennemførelse består i, at skolerne fremover forpligtes til at adressere reformens fire mål i deres egevaluering og i formulering af mål og indsatser. Det betyder en tydeligere mål- og resultatstyring i kvalitetsarbejdet end tidligere, hvor handlingsplanerne i mindre grad var bundet op på centralt formulerede mål (med 95 pct-målsætningen som enkeltstående centralt mål). Indførelsen af et kvalitetstilsyn begrundes med, at undervisningsministeriet hurtigt skal rykke ud over for skoler, der underperformer i forhold til reformens mål. Endeligt betyder beslutningen om, at udbud af erhvervsuddannelser fremover skal baseres på den enkelte skoles evne til at målopfylde og dokumentere dette, at uddannelseskvalitet og -udbud indlejres i et organisatorisk kvalitetssystem. Kan skolen ikke dokumentere kvalitet i hidtidigt erhvervsuddannelsesudbud og -aktiviteter, får den ikke adgang til fortsat at udbyde uddannelserne, hvilket gør det umuligt på sigt at overleve som erhvervsskole.

Kvalitetssikring gennem organisatorisk kvalitet repræsenterer forestillinger og værdier om kompleksitetsreduktion, rationaliseringsgevinster og øget forudsigelighed. Dette er attraktive pejlemærker for myndigheder og/eller institutioner i en tid med styringsmæssig kompleksitet og høj grad af organisatorisk uddifferentiering. Organisatoriske kvalitetssystemer skaber en

abstraktion fra tingene - fx undervisningen - til systemet, som virker kompleksitetsreducerende og aflastende set fra et styringsperspektiv. I Aftalen lader kompleksitetsreduktionen sig identificere i ministeriets Datavarehus. Dette rummer data fra forskellige institutioner (fx Danmarks Statistik) og fra skolernes elev- og økonomital samt deres trivsels- og tilfredshedsmålninger, som gør det overskueligt for ministeriet løbende at kontrollere, hvordan skolerne performer i forhold til hvert af de fire mål. Derved foretages en kompleksitetsreduktion; hvis erhvervsskolerne tager sig af kvalitetsudviklingen på lokalt plan, kan ministeriet nøjes med at holde øje med kvalitetssystemet; Datavarehuset.

Kritiske røster påpeger, at et organisatorisk kvalitetssikringssystem, hvor mål og indikatorer for kvalitet fastsættes udefra sammen med de konkrete metoder til kvalitetsmåling, kan trække kvalitetsprocessen i retning af systematisk udvendiggørelse, skriftliggørelse og bureaukratisering (Dahler-Larsen 2008). For eksempel kan den standardisering og strømlining, der er en forudsætning for den abstrakte kvalitetsvurdering, overse og udgrænse den stoflighed, materialitet, relationelitet og kontekstualitet, der netop

opfattes som betingelse for kvalitet i kvalitetsøjeblikket – undervisningen – af de involverede aktører.

KONKLUSION

Aftalen om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser ønsker at styrke kvaliteten i erhvervsuddannelserne gennem målrettet fokus på indfrielsen af reformens fire mål. I Aftalen er – har vi vist - indlejret forestillinger om, at kvalitet kan styrkes gennem politiske mål, effektmål, brugerperspektiv (trivsel og tilfredshed) og via cementeringen af et organisatorisk kvalitetssikringssystem. Herudover indeholder aftalen initiativer, der skal styrke kvaliteten gennem standardisering af uddannelsernes struktur, indhold (didaktik) og elevgrundlag. Aftalen trækker således på alle fem kvalitetsperspektiver som greb til at øge kvaliteten i erhvervsuddannelserne, og bygger hermed på en implicit antagelse om, at de forskellige perspektiver understøtter hinanden.

Perspektiverne bygger imidlertid på grundlæggende forskellige forståelser af, hvordan man definerer og sikrer kvalitet. Risikoen er, at kravet om at knytte an til alle fem perspektiver vil medføre modsætninger og konflikter i kvalitetsarbejdet. Konflikter som sko-

Et organisatorisk kvalitetssikringssystem, hvor mål og indikatorer for kvalitet fastsættes udefra sammen med de konkrete metoder til kvalitetsmåling, kan trække kvalitetsprocessen i retning af systematisk udvendiggørelse, skriftliggørelse og bureaukratisering



lerne vil møde i deres lokale reformimplementering og kvalitetsarbejde. Det synes at kunne få forskellige virkninger. For det første skal skolerne håndtere eventuelle uoverensstemmelser, der måtte opstå, når de på den ene side skal imødekomme brugerønsker og på den anden side undgå afvigelse i uddannelsernes struktur, indhold og elevgrundlag. Eller når de på den ene side skal være lydøre overfor faglige udvalgs og aftagervirksomheders branchespecifikke krav og forventninger, og på den anden side skal leve op til tværgående kvalitetsindikatorer og generelle krav. For det andet kræver kvalitetsarbejde opmærksomhed – tid og ressourcer – og jo flere kvalitetsinitiativer og -perspektiver der prioriteres, jo mere organisatorisk opmærksomhed fordrer det. Implicit i Aftalen ligger, at kvalitetsarbejdet automatisk skaber mere kvalitet i kerneydelsen, og at det ikke opfattes som en opgave, der i sig selv er ressourcekrævende. Indbyrdes modsætninger og opmærksomhedskonkurrence efterlader skolerne med en betragtelig implementeringsopgave, hvor skolerne - for det tredje - synes overladt ansvaret for at reformen fører til et kvalitetsløft. Dette skyldes, at aftalens fokus på at styrke kvaliteten i EUD gennem indførelsen af de fire reformmål og standardisering af uddannelsernes opbygning og indhold, bygger på antagelsen om, at de besluttede standarder vil fremme de ønskede effekter. Denne kobling medfører en risiko for at reducere manglende effekt til et spørgsmål om mangelfuld implementering af de besluttede standarder. Hermed gøres evt. kvalitetsproblemer til implementeringsproblemer, der skal løses gennem bedre lokal implementering. Koblingen indebærer en potentiel blindhed for eventuelle teorifejl, herun-

der om de strukturelle betingelser for reformens implementering er til stede, og en risiko for, at ansvaret for, om de konkrete reforminitiativer fører til den ønskede effekt, forskydes til den enkelte skole. <<

REFERENCER

- Aftale om Bedre og Mere Attraktive Erhvervsuddannelser (2014)
- Andersen, V.N. & Friche, N. (2016): Four logics of management – Governing vocational Education and Training. Paper for Workshop on Lost in Transition, Uni Research Stein Rokkan Centre for Social Studies, Norway.
- Biesta, G. (2011) God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati. Klim. Aarhus.
- Dahlberg, M. & Vedung, E. (2001): Demokrati och Brukarutvärdering. Studentlitteratur. Lund.
- Dahler-Larsen, P. (2008): Kvalitetens Beskaffenhed. Syddansk Universitetsforlag. Odense
- Dalsgaard, L. og Jørgensen, H. (2007): Kvalitet i den offentlige sektor – kvalitet af hvad og for hvem? FTF Dokumentation nr. 6 – November 2007.
- Friche, N. (2010): Erhvervsskole evalueringsspraksis – intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne. PhD-afhandling, Aalborg Universitet. Aalborg.
- Hjort-Madsen, P. (2012): Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne: et kvalitativt studie på tre erhvervsfaglige grundforløb. PhD-afhandling, Roskilde Universitet. Roskilde
- Møller, M., Iversen, K. & Andersen, V. N. (2016): Review af resultatbaseret styring. Resultatbaseret styring på grundskole-, beskæftigelses- og socialområdet. KORA. København
- Parsons, W. (1995): Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis. Edward Elgar Publishing Limited. UK, Cheltenham.
- Rasmussen, A. & Friche, N. (2011): Roles of assessment in secondary education. Participant perspectives. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23 (2):113-129.
- Scott, W. R. (2008): Institutions and Organizations: Ideas and Interests. 3rd ed. Sage Publications.
- Vedung, E. (1998): Utvärdering i politik og förvaltning. 2. Udgave. Studentlitteratur. Lund.

Suna Christensen

NYTÆNKNING:

TALENT REJSER DISKUSSION OM PÆDAGOGISKE STÅSTEDER

Artiklen analyserer forståelser af talent og den måde forskellige opfattelser påvirker undervisning. Talentudvikling i erhvervsuddannelserne sker dels gennem de nationale Skills konkurrencer og gennem de såkaldte talentspor på hovedforløbet. Undervisning på højt niveau kan således sigte mod individuelle konkurrencepræstationer. En anden model er undervisning, der sigter mod at forstærke eleveres deltagelse som faglærte i en sammensat virkelighed. I det første tilfælde optræder talent typisk i praksis som elevkategori: "talenterne" og undervisningen handler om træning af funktionelle kompetencer. I det andet tilfælde bliver talent til en art pædagogik, altså en forholdemåde. Artiklen præsenterer et empirisk eksempel på talent som pædagogisk forholdemåde. Her indgår 'virkeligheden' som kulturel forestilling og som relationel aktør i undervisningen gennem brug af specifikke undervisningsartefakter. Det skaber en undervisning, som afspejler virkelighedens kompleksitet og implicite krav om kropsliggørelse af sociale processer som kontekst for læring. Det modstilles i artiklen med konkurrencekontekstens syn på dygtighed som isolerede, målbare præstationer. Det foreslås at forskellen i mål og retning for talent på erhvervsskolerne ikke blot er et spørgsmål om metode, men om pædagogisk ståsted i henholdsvis en konkurrenceverden og en social og kompleks verden, hvor faglærte udøver deres erhverv. Spørgsmålet om ståsted gør det muligt at tale om undervisning på højt niveau med hverdagslivets sammensathed som kontekst.



#3

"På et tidspunkt har man lært at bøje rør. Så bliver det ikke bedre. Men de skal ikke kun være gode til at bøje rør, de skal også kende kulturen i skuret. De skal også kunne tale med fru Hansen"

Reformtiltaget om implementering af talentspor markerer et skift i politisk fokus på erhvervsuddannelserne. Hvor erhvervsskolerne i mange år har været forpligtet af målsætningen om at 95 pct. af en ungdomsårgang skulle tage mindst en ungdomsuddannelse, har den nye reform fokus på at gøre erhvervsuddannelserne attraktive for en stor gruppe af unge. Før var målet, at få mange elever igennem den samme uddannelse. Nu er målet, at elever kan afslutte en erhvervsuddannelse med forskellige slutkompetencer. Formålet med dette er at sikre "dygtige faglærte" til et arbejdsmarked præget af international konkurrence (Regeringen m.fl. 2014: 2). Et af de nye tiltag, der skal sikre Danmarks fortsatte konkurrenceevne, er indførelsen af talentspor.

Talentspor er med reformen blevet en mulighed på hovedforløbet. Før var der også skoler, som havde talentspor på grunduddannelserne. På talentspor skal 25 pct. af undervisningen være tilrettelagt på et højere præstationsniveau end det obligatoriske. Principielt er det de faglige udvalg, der beskriver talentspor og fastlægger de højere niveauer for en uddannelse. I praksis er der betydelig forskel fra uddannelse til uddannelse på de faglige udvalgs betydning. Nogle skoler oplever at, der ikke er volumen nok til at oprette særlige talent hold, hvilket betyder at man i praksis kører talentspor sideløbende med den ordinære undervisning hvor der blot stilles højere krav til elever på talentspor. Talentelever har altså de samme fag, men på ekspertniveau.

Flere og flere skoler deltager i DM i Skills, de årlige Danmarksmesterskaber for erhvervsuddannelser, arrangeret af Skills Denmark. Målet med Skills er at udvikle talenter og eksponere erhvervsuddannelserne ved at de dygtigste elever yder deres bedste gennem deltagelse i konkurrencer (SkillsDenmark.dk). På mange skoler har man diskuteret forskelle og ligheder mellem talent og Skills, og der kan være overlap på den måde at talentelever også er dem, der træner og øver til Skills.

Talentspor sætter gang i diskussioner og refleksioner blandt lærere og ledere over hvad dygtighed er og hvordan, det læres og kendes. Citatet ovenfor kommer fra et interview med en talentansvarlig lærer fra en vvs uddannelse. På hans skole skete talentundervisningen i 2015 som del af forberedelsen til Skills. Det var ikke fordi, han syntes, det var entydigt dårligt; han reflekterede bare i interviewet over hvorvidt præstation til en konkurrence var det samme som talent inden for et håndværksfag. Han rejste derved en opmærksomhed omkring forholdet mellem det, der måles på og det, der læres. Cirka et år senere diskuterede jeg talentspor med en uddannelseschef fra en landbrugsskole. Han var imod holdopdelt undervisning efter niveau som udpeger en kategori af elever som 'talenter', og samtidig optaget af at forbedre uddannelsen og stille højere krav til alle elever. For ham var talent mere et pædagogisk spørgsmål om, hvordan en landbrugsskole bidrager til at udvikle gode landmænd, end om at gøre elever klar til deltagelse i konkurrencer. Man kan sige, at han flyttede fokus omkring talent fra et spørgsmål om elevkategorier i forhold til en abstrakt skala (ekspertniveau) til et pædagogisk spørgsmål om undervisningens tilret-

telæggelse og form. Begge refleksioner er overvejelser om hvordan målet med talent kan præge pædagogisk ståsted i form af undervisningens form og indhold.

I artiklen argumenteres der for, at forskydningen af fokus fra elevpræstation til pædagogik tilbyder en ramme for pædagogisk nytænkning af forholdet mellem skole og virkelighed i undervisningen på erhvervsskolerne generelt. Til at styrke en diskussion af betydningen af erhvervsskolernes forankring i virkeligheden for hvad der læres, inddrages et udsnit af Deweys tanker om udvikling af uddannelse. Dewey var optaget af, hvordan forholdet mellem en praktisk, levet virkelighed og indhold i undervisningen formede mennesker - altså pædagogik som formativ proces. Relationen til den praktiske og altid situerede virkelighed, erhvervsuddannelserne er rettet mod, synes i nogle tilfælde omkring talentudvikling at være blevet overskrevet af konkurrencediskursens fokus på output i form af enkeltstående præstationer – som at kunne bøje rør perfekt.

Artiklen indledes med en uddybning af den problemstilling, der forbinder talent med undervisningens form og indhold og med evalueringen af det lærte. I samme afsnit redegøres for artiklens empiriske og teoretiske grundlag. Herefter beskrives talent på landbrugsskolen Grønnegaard. Her ses talent i forlængelse af et grundlæggende tematisk fokus på virkeligheden som landmand. Det gør, at talent bliver en kvalitativt anderledes pædagogisk tilgang til elevernes læring frem for træning til konkurrence. Det analyseres som eksempel på praktisk pædagogik. Dermed åbner talent for en diskussion af pædagogisk ståsted i forhold til talentundervisning. Den diskussion perspektiveres dels teoretisk

med inddragelse af Deweys påpegning af læring som grundlæggende social, dels med inddragelse af komparative fund fra forskning i entreprenørskabsundervisning. Det leder til en afsluttende diskussion af hvad der sker, når man fra politisk hold forsøger at implementere et nyt uddannelseselement såsom talent, og den betydning erfaringerne herfra kan have for, hvordan vi generelt kan tænke erhvervspædagogik.

BAGGRUND: KULTURELLE MØNSTRE OG FORESTILLINGER SOM KONSTITUEREDE FOR PÆDAGOGIK

Reformen lægger op til udvikling af undervisningen på erhvervsskolerne, så nogle elever kan lære mere end andre. For at sikre at det sker, har regeringen opstillet en række mål, hvoraf et lyder: "Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan". Målene er yderligere udmøntet i resultatmål. Inden for det nævnte mål skal skolerne "fremover lave komplette registreringer af elever med eux-forløb og kompetencer på ekspertniveau og talentspor" (Regeringen m.fl. 2014: 4). Nogle faglige udvalg vælger at gøre talentspor til ekspertniveau inden for et specialefag, for eksempel energispecialist i vvs-uddannelsen, mens andre eksperimenterer med hvad talentspor kan være.

Jeg har tidligere redegjort for erfaringer med eksperimenter med talent inden for EUD (Christensen 2015) og vist, at talent skriver sig ind i empiriske såvel som teoretiske diskussioner om a) uddannelsesformål og b) statushierarkier i uddannelsessystemet mellem boglig og praktisk viden. Jeg har i den forbindelse argumenteret for at se et empirisk begreb om talent som praktisk og social viden-kunnen. Artiklen

her udfolder gennem refleksioner fra praksis en kvalitativ diskussion af de præmisser og værdier, der er indeholdt i forskellige pædagogiske tilgange til hvad dygtighed er.

Artiklen er baseret på tilbagevendende, kvalitative og eksplorative studier af talent som nyt uddannelsesfænomen inden for EUD fra 2014 og frem til nu. Det drejer sig både om casestudier (observation, samtaler, interview) af læringsmiljøer (Flyvbjerg 2010) og deltagerobservation i klasseundervisning og ved konferencer. En kvalitativ tilgang til talentudvikling har gjort det muligt at frembringe konkrete eksempler på tilrettelæggelse af undervisning, indhold og alternative evalueringsformer. Denne artikels primære empiri er interview med en uddannelseschef på en landbrugsskole, hvor jeg tidligere har interviewet både lærere og elever i forbindelse med undervisningseksperimenter. Jeg har valgt denne empiri, fordi den bidrager med en værdibaseret grundskitse for pædagogiske valg. Interviewet følger sig til den øvrige empiriindsamling, men havde som planlagt interview mindre eksplorativ karakter (Hastrup, Rubow, Tjørnhøj-Thomsen 2013: 76). Interviewet udsprang af flere, tidligere og mindre formaliserede samtaler. Jeg vidste, at uddannelseschefen var imod niveaudeling af elever. På den baggrund spurgte jeg ind til talentundervisning som en aktivitet: hvordan planlagde de det, hvad var indholdet i undervisningen, hvilke overvejelser lå bag og hvilken betydning tilskrev de valg, de havde truffet – hvad var de orienteret mod? (jf. *ibid*: 81). Alle navne på personer og skoler er anonymiseret.

Praktikeres refleksion over, hvorvidt de elever, som i hverdagslivets praksis kendes som dygtige også er dem, som

præsterer på målbare parametre til konkurrencer, kan ses som udtryk for divergerende kulturelle forestillinger om, hvad der uddannes *til*. Uddannelseselementer, såsom talent, får betydning i relation til kontekster og kultur, det vil sige eksplicite og implicite forestillinger og forståelser. I bogen "Uren pædagogik 2" skelner forfatterne mellem ren og uren pædagogik som henholdsvis kontekstuafhængig og kontekstafhængig pædagogik (Tanggård, Rømer, Brinkmann 2014:9). Ren, kontekstuafhængig pædagogik er teoretisk og abstrakt mens uren, kontekstafhængig pædagogik er forbundet til "fag, traditioner, normer og praksisser" (*ibid*: 11). Ren og uren angiver to pædagogiske retninger knyttet til forskellige forestillinger om hvad elever skal lære og med forskellig betydning for hvilke kompetencer og færdigheder, der anerkendes som tegn på dygtighed. Jeg inddrager distinktionen mellem kontekstafhængig og kontekstuafhængig pædagogik (uren og ren) til at diskutere forskellen på pædagogik, som er rettet mod integration i en arbejdspraksis gennem refleksion i relation til konkrete handlinger i specifikke situationer (uren) og pædagogik, som er rettet mod elevpræstationer på målbare færdigheder og kompetencer (ren). Tanggård, Rømer og Brinkmann lægger op til at tale om uddannelseselementer i relation til hvilket formål, de tjener – og ikke bare om eleverne lærer, men hvad de lærer. Perspektivet giver mulighed for at se diskussioner om hvad talent defineres som (præstation i relation til abstrakte og målbare parametre eller dialogisk og situeret praksis) i relation til mere grundlæggende pædagogiske overvejelser om mål og formål med en erhvervsuddannelse. Definition af talent og organisering af

talentundervisning implicerer en definition af dygtighed inden for et fag og en branche, og hvordan det læres.

I en kontekst, hvor der politisk efterspørges en udvikling af kvaliteten i erhvervsuddannelserne, gav refleksioner fra praktikere om formålet med talentanledning til at se nærmere på talent i relation til forståelse af erhvervsuddannelser i det hele taget. Interviewet med uddannelseschefen, som jeg citerer fra i afsnittet nedenfor, cirkledede omkring spørgsmål om hvordan kulturelle forestillinger om mål og formål med erhvervsuddannelserne og politiske koncepter spillede sammen i praksis, og hvilke muligheder og barrierer der var i talent som reformtiltag. Konkret spurgte jeg til den praktiserede talentforståelse i relation til oplevelse af uddannelsen generelt, og hvordan man kunne undervise frem mod en god eller høj forståelse inden for en branche – og hvordan man kan se, om elevers læring er talent? Som jeg allerede har nævnt, deltager 'virkeligheden' i undervisning i talent på en landbrugsskole jeg har besøgt to gange, og hvor den uddannelseschef, jeg senere interviewede, er leder. Det er brugen af virkeligheden som relationel aktør, jeg følger i det kommende afsnit. Hermed har jeg også allerede rammesat det kommende afsnit som et empirisk eksempel på kontekstafhængig og dermed 'uren' pædagogik. Med et non-dualistisk begreb om linjer som bevægelser (Ingold 2007), der betegner tilblivelse af specifikke former – såsom form på undervisning, læring eller evaluering – analyserer jeg pædagogisk 'gøren' (jf. citat ovenfor) og hvordan den er bygget, det vil sige hvilke forbindelseslinjer, specifik pædagogik bliver til ad og manifesterer sig igennem.

GRØNNEGAARD: TALENT KRÆVER PRAKTISK PÆDAGOGIK

"eleverne ved at de skal levere noget, der skal bruges i virkeligheden"

Ovenstående citat kommer fra en uddannelseschef på landbrugsskolen Grønnegaard. Det er en skole, hvor jeg har foretaget observation af eksperimenterende undervisning, som havde inddragelse af omverdenen i fokus og interviewet lærere, elever og uddannelseschefen – sidstnævnte specifikt om talent som lokalt ses som del af skolens generelle pædagogiske tilgang. Empirien herfra giver konkrete eksempler på pædagogik, der tilstræber at eleverne forholder sig *praktisk* til de kompetencer, man skal have som landmand. Det vil for eksempel sige at i stedet for hovedsagligt at arbejde teoretisk med økonomi og regnskaber, arbejder de praktisk med, hvordan de skal forholde sig til lån og hvilken viden de har brug for, for at planlægge drift af en ejendom.

Grønnegaards uddannelseschef fortalte mig, at al undervisning på Grønnegaard i princippet foregik på talentniveau, men beskrev derefter niveau mere som et spørgsmål om normer og handlinger, der karakteriserede både undervisningen og elevers læring end et spørgsmål om placering i et kompetencehierarki. Han fortalte også, at nogle elever søgte væk fra skolen, fordi der var andre skoler, hvor de kunne få højere karakterer, men at det ikke gjorde noget, for de havde venteliste fra læremestre, der gerne ville have en af deres elever i lære. Den implicite afvisning af elever, der stræbte efter høje karakterer og valgte uddannelse efter en nyttekalkule (f. eks. som springbræt til videreuddannelse), udgør sammen med ventelisten fra læremestre en in-

teressant kobling. På den ene side sker der en eksklusion af elever efter indstilling, hvilket bryder med skoleverdens principielt inkluderende karakter, og samtidig sker det med henvisning til en art værdifællesskab med et erhverv, der ikke vælger elever efter karakterer og derved ikke fremstår elitært.

Når jeg spurgte til målet for undervisningen på Grønnegaard, så fik jeg at vide, at "vi underviser til virkeligheden", og da jeg spurgte til, hvordan jeg efter hans mening ville kunne se det i undervisningen, gav han skolens brug af "virkelige ejendomme" i undervisningen som eksempel:

"Vi kunne have etableret en skoleejendom. I stedet har vi virkeligheden, hvor en landmand har et gammelt swap-lån, nedgang i produktionen og selv bliver ramt af ... virkeligheden. Det giver eleverne større indsigt. [...] Vi tager eksisterende ejendomme, en rigtig ejendom og eleverne får adgang til alle nøgletal i forhold til opgaver".

Citatet udpeger indsigt som en væsentlig kvalifikation hos en landbrugselev. Eleverne forventes at sætte nøgletal i relation til en konkret livssituation og forstå konsekvenserne af et valg og hvordan det kan udvikle sig over tid. "Indsigt" betegner en form for læring, der indeholder refleksion over landmandslivets udfordringer, og som ikke kan måles på samme måde som den tid, det tager at bygge en mur.

Brugen af ejendomme og nøgletal fra virkeligheden giver mulighed for at integrere det kontekstuelle i undervisningen, så den ikke bliver baseret på idealmodeller, som en skoleejendom her fremstilles som. Det kan ses som et eksempel på uren pædagogik, idet undervisning er meget knyttet til erhvervets udøvelse og praksisser – såsom

lånoptagning – forbundet med livet som landmand. Man kan se brugen af rigtige ejendomme som artefakter (Hasse 2011: 30), der væver betydning af en handling sammen med en konkret kontekst. Det gør det muligt for skolen at integrere spørgsmål af social og moralsk karakter fra en praktisk virkelighed i undervisning af ellers teoretiske og abstrakte færdigheder som regnskab.

"Virkeligheden" som kulturel konstruktion giver pædagogikken på Grønnegaard en praktisk retning.



"Virkeligheden" som kulturel konstruktion giver pædagogikken på Grønnegaard en praktisk retning. Eleverne skal forholde sig til, hvad de vil gøre i praksis. Her er en pædagogisk pointe, som rækker ud over talent. Det er igennem den praktiske gøren, at elevernes læreprocesser situeres i grænsefladen mellem skole og virkelighed. Med et begreb fra Tim Ingold kan man tale om at Grønnegaard gennem en praktisk orientering udgør et *knudepunkt* (Ingold 2007) for læring. Skoler er også steder for læring, men et begreb om knudepunkter ophæver forestillingen om et indenfor og uden for skolen, som et begreb om sted kan have tendens til at materialisere. Knuder betegner indfiltringer af relationer eller med Ingolds ord sammenvævninger af livslinjer (Ingold 2011: 148). Ele-

vernes egen livslinje er en af de linjer, som får bevægelse og retning gennem tilknytning og indfiltrering i andre tråde, der tilsammen kan udgøre en knude forstået som en sammenvævning af mangfoldige relationer. Som del af denne sammenvævning af relationer kan forslag til forbedring af nøgletal på en ejendom forbinde teoretiske kompetencer med konkrete livssituationer. Derved flytter "virkeligheden" som pædagogisk sindbillede den "urene" hverdag ind på skolen, hvor den bliver relationel aktør i elevernes læreprocesser og dermed også får formgivende kraft i tilrettelæggelse af undervisningen.

En elev sagde, at hun syntes undervisning, hvor eleverne selv skulle finde de relevante spørgsmål at stille til en problemstilling, fik hende "til at tænke mere fordi det var praktisk" og hun mente, at der generelt var "færre, der sover i undervisningen". Hun sagde dette, imens hun sammen med sin gruppe brainstormede på et whiteboard på parametre for planlægning af drift af en svinefarm (løbning af søer, drægtighedsperiode, slagting etc.). Eleverne blev i denne øvelse ikke bedt om at sætte tal på et ark papir eller ind i et excelark, men om at forholde sig praktisk til hvordan de i praksis ville 'drifte' en svinefarm.

Ulig skoler som bruger lærere fra andre skoler som censorer, møder eleverne på Grønnegaard en konsulent fra branchen. Valget af censor kan også ses som en artefaktisk handling, der rammesætter eksamenssituationen og trækker linjer mellem betydning og kontekst. Det er en rammesætning som gør det muligt at diskutere om en opgaveløsning er god i forhold til en specifik situation snarere end, hvorvidt den er rigtig i et instrumentelt perspektiv, det vil sige som middel til karakter.

Jeg har tidligere argumenteret for at se uddannelse som grundlæggende socialt fænomen og pædagogik som et spørgsmål om at guide opmærksomhed (Christensen 2014). Valg af censor fra branchen giver eleverne en anden forventning til hvilket blik, de bliver mødt af, når de går til eksamen. Dermed sætter valg af censor en retning for elevens opmærksomhed - i dette tilfælde en specifik faglig kontekst infiltreret af historicitet, traditioner og normer.

Koblingen til virkeligheden gav Grønnegaard et alternativt afsæt for diskussion af talent og valg af pædagogik. Jeg vil senere vende tilbage til dette som en udtryk for pædagogisk ståsted, med et begreb lånt fra Svend Brinkmann (2016). Det er igennem en placering i grænsefladen mellem skole og branche at skolen kan rette pædagogikken efter et praktisk værdisæt, om end skolen i forhold til traditionelle forståelse af skoler i Danmark kan fremstå både anti-elitær og ekskluderende. Den praktiske tilgang gør eleverne til medskabere af undervisningen. De er ikke passive modtagere af allerede objektiveret viden, men aktivt vidensskabende som del af deres læreproces. Fra et relationelt udgangspunkt er de selv med til at formulere de spørgsmål, som kan bruges til at komme videre med en konkret problemstilling.

Eksemplet fra Grønnegaard kan bruges til at diskutere betydningen af henholdsvis en konkurrencekontekst, hvor elever måles på kontekstafhængige kompetencer og en hverdagslivskontekst, hvor elevens refleksion i forhold til en specifik situation efterspørges. Selvom konkurrencer som Skills finder sted i relation til et specifikt fag, så er selve præstationen repræsenteret af allerede kendt viden. Eleverne ved i månedsvis før konkurrencen finder



Dewey skriver her at praktisk arbejde (work) ikke kan sammenlignes med et studie; det er måder at leve og være til stede i verden på

sted, hvad de skal lave og træningen får derfor karakter af øvelse til perfektion. Det talent, som folder sig ud i forhold til hverdagslivskompleksitet, er et andet og stiller andre krav til undervisningen. På Grønnegaard gav undervisningen anledning til refleksioner af mere etisk eller eksistentiel karakter. Med sin insistens på anderledes kvalitet i undervisning gennem retfærdighed af pædagogikken mod en hverdagslivskontekst, virkeligheden, angav uddannelseschefen et værdiorienteret sigte. Netop dét fik mig til at tænke på John Deweys arbejde omkring forholdet mellem uddannelse og samfund. Næste afsnit udvider perspektivet fra Grønnegaard ved at sætte det i relation til Deweys tanker om uddannelse som formativ social kraft.

GOD LÆRING: VIDEN GENNEM PRAKSIS

John Dewey (1859-1952) skriver i første kapitel af "The School and Society & The Child and the Curriculum" (2013) om skoleudvikling som både spejl af og betingelse for samfundsudvikling. Kapitlet danner afsæt for en teoretisk informeret refleksion over, hvorvidt talenter som udlagt i reformteksten i tilstrækkelig grad inkluderer den sociale kompleksitet, som kendetegner erhvervsrettet arbejde.

Dewey skriver, at et for snævert fokus på den enkelte elevs læringsudbytte eksempelvis i form af skrive- og læsefærdigheder vil være destruktivt for det demokratiske samfund. Han foreslår i stedet fokus på "character building" (ibid: 8) gennem inklusion af et socialt perspektiv i læreprocesser. Der er et fokus på indstilling, som er genkendeligt fra Grønnegaard. Det er et opgør med en dualistisk tænkning, der adskiller mennesker som kontekstafhængige kroppe og viden som abstrakt i betydningen distanceret fra menneskelivet. Dewey foreslår en non-dualistisk tilgang til uddannelse, der indskriver elever i en levende virkelighed som del af et uddannelsesforløb. I tråd med Marx's kritik af kapitalistisk produktionsmåde og den tingliggørelse af relationer Marx mente, det førte til, er Deweys pointe, at separation mellem læring og produktion forringer både uddannelser og samfundsudvikling:

" We must conceive of work in wood and metal, of weaving, sewing, and cooking, as methods of living and learning, not as distinct studies. [...] We must conceive of them in their social significance, as types of the processes by which society keeps itself going, as agencies for bringing home to the child some of the primal necessities of community life". (2013: 10)

Dewey skriver her, at praktisk arbejde (work) ikke kan sammenlignes med et studie; det er måder at leve og være til stede i verden på. De handlinger, der karakteriserer praktisk arbejde har betydning for andre mennesker og for livsbevægelser generelt. Dewey indlejrer et nødvendighedsaspekt, som forpligter arbejde af denne art på det liv, det finder sted som del af. Dewey løfter et perspektiv, som jeg genfinder i min empiri omkring talentudvikling og talentimplementering. Det er klart afspejlet i det interviewcitater, jeg indledte artiklen med: Talenter i betydningen faglærte skal kunne mere end at bøje gør – de skal også kunne tale med fru Hansen og kende kulturen i skuret. Det er som deltager i et praksisfællesskab og ved at tale med fru Hansen, at faglærte kropsliggør mere omfattende sociale processer, der har formativ og drivende karakter. Citatet peger frem mod læreprocesser, hvor elever som del af læreprocessen kropsliggør signifikante relationer og samfundet som kontekst - og dermed retter deres opmærksomhed ind i samfundet. Det er anderledes end træning af mekanisk kompetence til konkurrencekontekster, der retter opmærksomheden væk fra hverdagslivet. Læreprocesser, der kropsliggør sociale relationer som kontekst lægger op til en flertydighed i det, der læres.

PERSPEKTIV: PÆDAGOGISK STÅSTED

Diskussionerne omkring talent som fag (studie) eller pædagogisk tema kan perspektiveres gennem sammenligning med erfaringer fra implementering af et andet uddannelseselement, nemlig entreprenørskab. Introduktion af entreprenørskab til uddannelsesverdenen har ifølge Davidsen og Sørensen skabt problemer (2015). Problemerne

opstår, når entreprenørskab ikke blot er et isoleret fag eller et tema, der arbejdes med i et separat forløb (ibid: 2). Når entreprenørskab i stedet integreres i undervisningen som en tilgang til læring, skabes en frigørende (emancipatory) ånd, som de mener står i modsætning til uddannelsessystemets kontrollerende og regulerende logik (ibid). Tilsvarende skriver Moberg fra et kvantitativt perspektiv, at der er forskel på undervisning om entreprenørskab og gennem entreprenørskab som en slags pædagogik (2014). Implementering af entreprenørskab som pædagogik bryder med skoleverdenens mekaniske produktion af viden og forventning til elever om at de reproducerer allerede kendt viden. Undervisning gennem entreprenørskab gør at hvad der kendes som entreprenørskab hele tiden revideres af de nye projekter, elever udvikler. Det indbygger en utilregnelighed i et uddannelsesforløb, som er skoleverdenen fremmed.

Talent på Grønnegaard er ikke et uddannelsesprogram eller en elevkategori, men en forholdemåde på samme måde, som det er tilfældet med undervisning gennem entreprenørskab. Det er en pædagogik, der fremmer tilknytning til hverdagslivet og styrker elevers læring ved at forstærke relationer til praksis. Talentdiskussionerne giver dermed anledning til at komme ud over et omsiggribende fokus på pædagogik som metode og nytænke eller gentænke skole-virkelighedsforholdet som en relation med implikationer for hvordan, man forholder sig til eksempelvis til spørgsmål om læring og dygtighed. For Grønnegaard var en implikation af reformkravet om indførelse af talent en overvejelse om pædagogisk ståsted (jf. Brinkmann 2016: 33). Ståsteder skal forstås som en metaforisk forankring i

specifikke relationer til de modsætninger, imellem hvilken en specifik pædagogik træder frem. I Grønnegaards tilfælde var det en praktiseret modsætning mellem skole og virkelighed, der var styrende og i vvs-lærerens refleksion indgik en modstilling af konkurrencedeltagelse og hverdagsliv som ramme for udvikling af dygtighed.

Ved at sætte talent i relation til et spørgsmål om pædagogisk ståsted synliggøres hvordan pædagogik konstitueres som del af kulturelle og værdiorienterede processer og giver et sprog til at tale om rettedhed i pædagogik som kvalitative distinktioner. Det er et alternativ til at italesætte forskelle som spørgsmål om højt eller lavt niveau.

På Grønnegaard er implementeringen af talent kravet anledning til tematisering af skolens pædagogiske retning som virkelighedsnær. Fra dette ståsted kan de stille krav til elevernes indstilling og vælge ikke at veksle enkeltstående præstationer med (lige så) høje karakterer, som samme præstation ifølge nogle elevers forestilling ville give andre steder. Jeg har analyseret den pædagogiske retning – eller ståsted - på Grønnegaard som kontekstafhængig og vist hvordan det omsætter sig undervisning, der forstærker elevers relationer til en social og kompleks virkelighed.

AFSLUTNING: TALENT TIL KONKURRENCESAMFUNDET ELLER HVERDAGSLIVET

Den ny reform lægger blandt andet op til at løfte elevers faglige niveau gennem talentspor implementeret som fag på højere præstationsniveau. Som en kommentar til dette har jeg vist, at der lokalt er tvivl om hvorvidt læring efter en taksonomisk logik (niveauer) giver de kompetencer, som lokalt og i for-

hold til en hverdagslivskontekst forbindes med at være dygtig.

Den empiri, jeg har inddraget, har relateret talentniveau til værdibasering af pædagogikken med tæt tilknytning til virkeligheden som omdrejningspunkt. På Grønnegaard hævdede uddannelseschefen, at mere virkelighed i undervisningen løftede kvaliteten og skabte en bedre uddannelse. Hans udlægning af pædagogik havde dermed fra begyndelsen en normativ forankring. Talent handlede ikke om at lære elever mest muligt, men om situere elevers læreprocesser i grænsefladen mellem skole og virkelighed gennem en praktisk tilgang.

Diskussionerne omkring talent viser, at det centrale i problemstillingen ikke er, om nogle elever kan opnå præmier ved en konkurrence og andre ikke kan, altså et spørgsmål om ulighed, men hvad det gør ved forståelsen af at være faglært, hvis en toppræstation ikke involverer praktisk engagement i en social verden. Hvordan man som skole uddanner til talent, bliver et spørgsmål om forvaltning af professionel identitet.

En god reform skal gøre en forskel. Skolerne bliver målt på deres succes med talentspor, men spørgsmålet er, hvad den måling bidrager til i forhold til den oprindelige ambition om at højne kvaliteten af den arbejdskraft, erhvervsuddannelserne leverer. Indfrielse af et praktisk formål (fra at lave et regnskab til at installere den rigtige varmekilde i et hus) indgår altid i erhvervsrettet og faglært arbejde. En kokkelev lærer at lave for eksempel en salat ud fra såvel ernæringsmæssige som æstetiske principper, for at andre mennesker kan blive både mætte, glade og sunde af et måltid - ikke kun for at kunne snitte salat. Artiklen her må gerne være et incitament til at genop-

tage diskussionen om virkelighedens rolle i erhvervsuddannelserne på baggrund af de erfaringer, der allerede findes på erhvervsskolerne. <<

LITTERATUR

- Andersen, N. Å (1999). Diskursive analysestrategier, Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Brinkmann, S. (2016). Ståsteder.
- Christensen, S. (2014). Educational Lines-Life, Knowledge and Place: An Anthropological Study of Educational Dilemmas in Greenland: PhD Dissertation. Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University.
- Christensen, S. (2015). Ud over skole-centrisme: Talent i erhvervsuddannelserne. I: "Dygtighedspædagogik: om elitens talenter og talenternes elite i uddannelsessystemet". Dansk Pædagogisk Tidsskrift, (3)
- Davidsen, H.M & Sørensen, K. B. (2015) Entrepreneurship as a new learning philosophy, konferencepaper, Lüneburg
- Dewey, J. (2013). The school and society and the child and the curriculum. University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research). Kvalitative metoder, København: Hans Reitzels Forlag, (s. 463-487).
- Hasse, C. (2011). Kulturanalyse i organisationer. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2013). Kulturanalyse-kort fortalt. Samfundslitteratur.
- Ingold, T. (2007). Lines: a brief history. Routledge.
- Moberg, K. (2014). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. The International Journal of Management Education, 12(3), 512-528.
- Regeringen m. fl. (2014) Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Socialdemokraterne og Radikale Venstre, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance. Downloaded 2. september 2015 fra: <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf>
- Sennett, R. (2009). Håndværkeren. København: Hovedland.
- Tanggaard, L., Rømer T, Brinkmann, S. (2014). Uren pædagogik 2. Klim.

Anne Mia Steno

OM SOCIALE FÆLLESSKABERS SVÆRE BETINGELSER PÅ EUD

Med udgangspunkt i et antropologisk feltarbejde blandt unge på tekniske erhvervsuddannelser diskuterer denne artikel manglende eller flygtige sociale fællesskaber som mulige årsager til frafald. Konkret følger artiklen grupper af unge på grundforløbet til henholdsvis automekaniker og gastronomi, og laver i en analyse af sociale fællesskaber på skolen to tematiske nedslag på betydningerne af henholdsvis midlertidighed og humor. Artiklen foreslår, at der i forhold til fastholdelse og frafald på erhvervsuddannelserne kommer mere fokus på betydningen af at tilbyde forskellige grupper af unge rum for sociale fællesskaber i EUD



#4

Et lysstofrør dirrer i den store grå sal, hvor alle indmeldte på auto og vvs har fået besked på at møde op denne mandag morgen. Halvdelen af stolene i den store sal står tomme, primært de første 6 rækker. Inspektøren Merete byder velkommen til grundforløb på auto, hvorefter lærerne, sekretærene og vejlederne, der er linet op på en tribunescene forrest i lokalet, introducerer sig selv. Merete lægger an til en velkomsttale og indleder med via en PowerPoint præsentation med tabeller og lister at præsentere de mange alternative muligheder på de andre afdelinger – hvis man nu ikke føler, man er kommet det rigtige sted hen. Der er en stærk overvægt af drenge i salen. Nogle i kanvas overall. De fleste i hættetrøjer og med nedslåede blikke. Merete gør oppe på podiet igen og igen noget ud af at betone, at man altid kan vælge om. Læse videre. Ombestemme sig. Hun fortæller også lidt om EUX, som svarer til en gymnasial uddannelse og muligheden for dermed at læse videre. Der er ingen tvivl om, at det er "det bedste", og hun lægger vægt på, at det er "for de dygtige og dem der arbejder hårdt". Der er gået 20 minutter og flere gaber højlødt. Jeg ser mig omkring. Flere er kommet til og har sat sig på gulvet langs bagmuren. Merete går i gang med at fortælle om skolens grundlæggende værdier. "Man skal opføre sig ordentligt". Engagement er også vigtigt, og gensidig respekt. Og endelig er humor central for at klare sig her, får vi at vide: "I kommer måske til at studse over værkstedshumoren ude på værkstederne, men der må I ikke være for fintfølede" konstateres der

(Feltnoteuddrag fra grundforløbet til automekaniker d.6.8.2012).

Dette indledende feltnoteuddrag er valgt, dels for at placere læserens fødder solidt på et gråt laminatgulv på en teknisk skole en første skoledag. Dels for at sætte scenen for nogle centrale omdrejningspunkter i denne artikel, der handler om, hvordan flygtige sociale fællesskaber kan være en medvirkende årsag til frafald. Igennem analytiske nedslag på to vigtige steder i ovenstående feltnoteuddrag - midlertidigheden i uddannelsen (at man altid kan vælge om, falde fra eller læse videre) og "den særlige værkstedshumor" – diskuterer denne artikel, hvordan institutionelle vilkår og rammer skaber muligheder for nogen og umuligheder for andre, og den peger på oplevelser af midlertidighed og manglende sociale fællesskaber som vigtige rammeforståelser. Det indledende feltnoteuddrag vil således fungere som en tilbagevendende tråd igennem artiklen.

Men før analysen begynder, følger her et kort oprids af de mange forskellige årsager til frafald på erhvervsuddannelserne, samt en kort introduktion til, hvad min antropologiske tilgang har betydet for projektet. Formålet med disse indledende cirkelspring er kort at tegne (dele af) det landskab op, som artiklen skriver sig ind i, samt at reddegøre for, hvilken form for viden og blik ind i erhvervsuddannelserne og unges sociale fællesskaber, et antropologisk perspektiv kan bidrage med.

FORSKELLIGE ÅRSAGER TIL FRAFALD

Der er mange forskellige årsager til, at unge falder fra i EUD. Der er praktikpladsmangel. Der er sket en akademisering i uddannelsessystemet, som tilsiger højere karakterer og mere vægt på boglig kunnen, som risikerer at ekskludere nogen af dem fra erhvervsuddannelserne, som måske tidligere netop har kunnet have succes dér på

trods af tidligere negative erfaringer med folkeskolen. Der er krav om en høj håndværksfaglig kapital på mange tekniske erhvervsuddannelser, som kræver en særlig taktil fornemmelse for at kunne holde rigtigt på et værktøj for ikke at falde igennem (Louw 2013, Steno 2015). Der er undersøgelser, der peger på, at der eksisterer usynlige selekteringsmekanismer, som gør at nogle elever bliver genkendt som dygtige, mens andre dømmes ude. Det sker når lærerne "spotter" bestemte elever og koordinerer og anbefaler ikke bare praktikpladser, men også deres egen opmærksomhed som tildeles eleven i undervisningen (Jørgensen 2011). Der findes altså mange årsager til frafald, denne artikel fokuserer imidlertid på en anden mulig grund til frafald, nemlig flygtige eller manglende sociale fællesskaber på EUD. Formålet med at zoomer ind på manglende sociale fællesskaber og oplevelsen af midlertidighed er at skabe blik for andre mulige forklaringer på, hvorfor en stor del af de unge, der faktisk gerne vil uddannelsen og tillægger deres fag værdi og stolthed, på umærkelig vis alligevel ender med at droppe ud. Artiklen diskuterer de sociale fællesskabers svære betingelser igennem to tematiske nedslag, som omhandler henholdsvis midlertidigheden i institutionelle rum og rammer og flygtigheden i sociale fællesskaber og "den særlige værkstedshumor".

DEN SÆRLIGE ANTROPOLOGISKE LYTTE EFTER DET MAN IKKE VED, MAN IKKE VED

Som antropolog har feltarbejdet for mig været en central del af empiri-genereringen, der ligger til grund for denne artikel. Feltarbejde handler om at tage plads i verden og bruge sig selv som instrument for at få viden om og i verden. Konkret har det betydet, at jeg som indskrevet elev har fulgt et grundforløbshold til henholdsvis automekaniker og gastronomi i en periode på 5 uger, hvor jeg også har boet på skolehjem med en del af de unge på holdene og således delt en stor del fritid med dem omkring rygebordet, til fest på byens diskoteker og "hængt ud i klubben" om eftermiddagen og aftenen. Efterfølgende har jeg lavet interviews med udvalgte unge på hver af de to uddannelser og fulgt deres veje på, og for nogles tilfælde ud af uddannelsen i en periode på i alt 2 år¹.

Når man laver feltarbejde, kan man beslutte sig for at ville indtage en bestemt position eksempelvis som elev, men det er som blandt andre Cathrine Hasse har påpeget ikke altid sådan, at alle pladser er tilgængelige (Hasse 1995). Det har derfor langt fra været uproblematisk at være "en af de unge", og jeg har skiftet mellem at blive positioneret som en art fortrolig voksen, som "en af drengene" og som bekymret møster/socialrådgiver. Qua

Der eksisterer usynlige selekteringsmekanismer, som gør at nogle elever bliver genkendt som dygtige, mens andre dømmes ude.

antropologiens manglede retigheder og grundlæggende interesse i menneskers væren i verden kan feltarbejder se meget forskellig ud. Men fælles er, at en del af strategien er "at lytte efter det usagte, at se efter det visuelt umarkerede, at mærke det urepræsenterede, og på den måde lede efter forbindelser mellem dele af det åbenlyse, som forbliver uformulerede lokalt" (Dresch & James 2000:23). Denne "lytten" efter det usagte betyder blandt andet, at antropologen principielt ikke taler først, men gør sig tilgængelig og agerer i et felt for at høre hvilke spørgsmål, det giver mening at stille (Hastrup 2003:416). Denne tilgang gør, at den antropologiske viden har karakter af at være bevægelig (Hastrup 2004:9). Den opstår igennem et konkret personligt engagement i andre menneskers liv, hvilket betyder, at man som antropolog må udsætte sig selv for den verden, man studerer, for at kunne forstå den. Den bevægelighed eller særlige stemthed for felten kan hjælpe med at blive opmærksom på det, man ikke på forhånd vidste, at man ikke vidste. Det var ved at stå i denne undren (Hansen 2012, 2010), at jeg fik blik for midlertidigheden i de sociale rum og de manglende sociale fællesskaber. Det skaber selvfølgelig også blindheder at være så tæt på, men det særlige antropologiske blik kan, når det lykkes, skabe en anden kontekst-sensitivitet overfor felten, fordi antropologen netop spørger felten: "Hvad er det jeg skal se her?" og er bevægelig i forhold til det spor. Det betyder ikke, at man går intetanende og uinformeret til felten, men det betyder, at man er parat til at forkaste de analytiske briller og forudsætninger man kommer med.

MIDLERTIDIGHED OG FLYGTIGE RELATIONER

Noget af det, der er interessant i det indledende feltnoteuddrag i denne artikel, er inspektøren Meretes tilbagevendende konstateringer af, at de unge altid kan vælge om. Skifte spor eller læse videre. At velkomsttalen den første skoledag handler om omvalg og der ved rummer en implicit antagelse om, at mange i lokalet ikke kommer til at gennemføre uddannelsen, står i skarp kontrast til den måde, jeg selv blev mødt som ung på det almene gymnasium. Her var fokus ofte på et stærkt fælles "vi". Vi var "Danmarks blomstrende ungdom", som sammen skulle udvikles og dannes de følgende tre år. Meretes formuleringer og vægtninger kan måske forklares med, at mange af de unge her faktisk falder fra uddannelserne. Det ved hun fra tidligere år, og det forventer hun vil ske igen. Men et af problemerne med den form for konstateringer er, at de understøtter en midlertidighed og flygtighed, som risikerer at reproducere sig selv.

Midlertidighed er til dels er et grundvilkår på erhvervsuddannelser på grund af vekselluddannelsesprincippet og deraf følgende korte skoleophold uden en egentlig stamklasse, som vi kender fra gymnasiet. Men der er også en midlertidighed som understøttes af skolens fysiske rammer og rum. Som Gulløv og Højlund har argumenteret for, har skolen som alle andre steder indbyggede hierarkier og kriterier for anerkendelse, som ligger lejret i stedets praktikker og rationaler (Gulløv & Højlund 2006:136,137). De argumenterer i forlængelse heraf for, at de institutionelle rammer og fysiske rum fortæller en særlig historie, og at de unge opfanger de mønstre, der ligger bag skolens indretning og struktur,

og at de observerer og konkluderer på baggrund af de beskeder om kategorier og status, som ligger gemt i de fysiske omgivelser (Gilliam 2009:81-82). Argumentet er således, at de unge igennem de erfaringer de gør sig, enten bevidst eller ubevidst, lærer hvilke positioner, de har på skolen, og de forskellige erfaringer sætter sig som afgørende rammer for, hvem og hvad man har mulighed for at være og blive set som. Det betyder selvfølgelig ikke, at de institutionelle rammer og de fysiske rum skal forstås som determinerende, tunge dyner, der alene afgør, hvad der kan lade sig gøre, og hvilken form for elev man kan være. De unge, og lærerne, er selv en del af de sociale rum og aktive medskabere af dem, i kraft af deres forskellige interaktioner med tingene og de måder, hvorpå de forholder sig til dem. Men det betyder, at den måde en skole er indrettet på ikke er neutral, men fortæller historier om samvær og rummer beskeder om, hvad der forventes. På de to tekniske erhvervsuddannelsesforløb, hvor jeg lavede feltarbejde, var der ingen deciderede "hænge-ud" steder med sofaer, magasiner, kaffe automater eller andet. Jeg prøvede flere gange at minde mig selv om at skrive feltnoter om opholdssteder, men havde gang på gang svært ved det, fordi jeg hele tiden oplevede at være på vej. Mellem klasselokaler, kantine og de udendørsområder, hvor man kunne ryge. Der var ingen fester, og med undtagelse af et enkelt ryste-sammen arrangement på tværs af alle uddannelsesretningerne på grundforløbet til automekaniker var der ingen sociale arrangementer i skoleregi. Jeg spurgte de unge i mit studie ind til dette fravær af sociale aktiviteter, og de fleste gav udtryk for det var noget, de savnede. Flere troede også, at der måske skete

noget, men at de bare ikke havde hørt om det. Mens mange gav udtryk for, at de heller ikke selv troede, det ville kunne gå med en fest i skoleregi, fordi der er så "mange hårde typer" og "det bare ville ende i slagsmål". Den type selvforståelse og identifikation af elevgruppen kan selvfølgelig have flere årsager. Mit argument er, at den også kan være et udtryk for, at de unge har læst og afkodet skolens institutionelle rum og mangel af hænge-ud-steder og fester sådan, at det ikke er noget de kan forventes at håndtere. Samtidig er det med ikke at drikke, som på mange andre ungdomsuddannelser som eksempelvis det almene gymnasium er en institutionaliseret del af et ungdomsliv, måske også en del af erhvervsuddannelsernes forsøg på at uddanne til et arbejdsmiljø, hvor man altså ikke drikker i arbejdstiden. De unge på erhvervsuddannelserne skal jo i modsætning til deres jævnaldrende på gymnasiet, meget hurtigt være i stand til at indtræde i et voksent arbejdsmiljø.

Midlertidighed i skolen er ikke nødvendigvis negativ. Det at skolens rum og rammer implicit fortæller, at her skal du ikke være længe, kan også pege frem på koblingen til erhvervslevet, som mange måske længes efter. Det, der imidlertid er problematisk er, at midlertidigheden risikerer at komme til at kalde på flygtige relationer, som udfordrer de sociale fællesskaber, der måske kunne sikre fastholdelse på uddannelsen. I det følgende præsenterer jeg en feltnote fra en frikvarterssituation på grundforløbet til gastronomi, som jeg inddrager her for at diskutere, hvad jeg mener, når jeg skriver, at den institutionelle midlertidighed risikerer at skabe rammer for flygtige relationer:

Vi står og ryger i kokkeuniformer med kaskader af tomat, og Jens skubber til Søren: "Du skal seriøst til at tage dig sammen". Søren nikker og griner lidt. "Det sku ikke for sjov, vi kommer og vækker dig klokken 6, hvis vi skal". Tavshed. Kirstine og Tina fortæller om få klippet fingre. De kender begge en fyr ved navn Hugo - "altså det hedder han ikke, man må ikke sige hans rigtige navn" – tilføjer Tina. Hugo klipper et led af fingeren på hans skyldnere. Et led er lig med 1000 kr. De leverer historien i roligt toneleje og sløvt imellem store røgpust. De andre rygere slutter sig til samtalen. Byder ind med korte nik og ja, det kender de godt. Nogen få skærer ansigter, men ingen reagerer ved at spørge ind til det eller vise direkte chokeren. Jeg får kvalme, da Kirstine begiver sig ud i at beskrive en cigarklippers anvendelighed i den sag, men prøver at virke uengageret og uberørt. Tina afbryder pludselig den tunge stemning og fortæller om sin nye piercing i klitoris, som gør at hun kommer "herre hurtigt". Alle griner og imiterer orgasmelignende skrig
(Feltnoteuddrag fra grundforløbet til gastronomi d.4.10.2012).

Der foregår flere ting i dette feltnoteuddrag. Jens, som er en af de populære drenge i klassen, både fordi han er dygtig og sjov, bryder den uformelle stemning der ellers hersker i rygepausen, ved pludselig at påtåle Søren's fravær fra timerne. Det er en problematik, som holdlæreren flere gange har forsøgt at italesætte i klasseregi, men som oftest er blevet mødt med tavshed af elevgruppen. Det er interessant og usædvanligt for de pauser, jeg har været med til, at der er en der tør bryde rummet og den lette tone og humor med den slags alvorlige emner. Men det er også sigende, at ingen andre tager teten op eller kommenterer det.

Søren griner bare, og Kirstine og Tina byder ind med en ny fælles historie om den mafialignende Hugo, der har en praksis med at klippe fingerled af skyldnere. Det er en historie som vækker spredt grin og forvredne grimasser. Men ingen spørger ind til det eller stiller opklarende spørgsmål. Jeg vælger også selv, som de andre i gruppen, det jeg kalder en slags påtaget ligegyldighed som et metodisk greb, fordi jeg har opdaget, at opklarende spørgsmål og "for meget" interesse afslutter fortællingerne prompte. Frikvarteret og samtalen eksisterer i dette særlige rum i en kælderskakt, og fortroligheden er i konstant fare for at kollapse, hvis samtalen ændrer karakter og bliver reelt udspørgende. Kort efter historien om Hugo byder Tina ind med en ny historie om en klitoris piercing, som vækker fælles begejstring og alle griner højlydt, der er en stemning af lettelse og forløsning. En tolkning af ovenstående feltnoteuddrag kan være at Tina og Kirstine forsøger at markere sig i gruppen igennem forskellige forsøg på at overgå hinanden i spændende, sjove og gruvækkende historier. Men det jeg synes er interessant ved situationen er den undertone af midlertidighed og det hurtige tempo i historierne, som går igen i mange andre pauser og sociale situationer. Midlertidigheden og det intenderede disengagement eller den påtagede ligegyldighed synes at være en del af et mønster i forhold til mange af de pauser og mellemtider i skolen, som jeg har været en del af (Steno 2015:199-200).

I uddannelses- og maskulinitetsstudier er det med at spille ligeglad for at virke cool en genkendelig figur. Det referer blandet andet til "the myth of effortless achievement", som indebærer at drenge der er dygtige i skolen, sør-

ger for at virke ligeglade omkring det og svare lærerne igen (Epstein 1999, Frosch et al. 2002). I mit studie er det interessant nok ikke sådan. Her er det cool, både blandt pigerne og drengene at være dygtig i skolen, ligefrem taberagtigt ikke at være det. Det kan hænge sammen med at de to tekniske erhvervsuddannelsesforløb taler ind i et taktilt håndværk, der ligger i hænderne, og ikke er en klassisk boglig skole.



Kan den påtagede ligegladhed resultere i, at det at invitere andre med

hjem eller være personligt opsøgende er svært eller måske helt umuligt?

Men det jeg er optaget her er, at det at virke cool ved at virke ligeglad synes at være en del af strukturen og adgangen til de sociale fællesskaber. Og ikke kun som en strategi for drengene, men som det ses i feltnoteuddraget også i høj grad blandt pigerne. Noget af det, der er interessant er, at denne form for flygtighed i socialitet rummer en umiddelbar modsætning: Man skal virke ligeglad for at være med – men hvad betyder det at være med, når alt er ligegyldigt? Kan den påtagede ligegladhed resultere i, at det at invitere andre med hjem eller være personligt opsøgende er svært eller måske helt umuligt? Der er ingen af de unge i mit studie der har kontakt med hinanden halvandet år efter grundforløbets start.

Nogle er venner på Facebook, men ses ikke. Der kan naturligvis være flere grunde til, at de sociale fællesskaber ikke består udenfor skolen. Men det er mit argument at midlertidigheden sammen med betydningen af at spille ligeglad minimerer de unges oplevelser af muligheder for at have sociale fællesskaber udenfor skolen.

INDHYLLET I RØG – CIGARETTER OG FÆLLESSKABER

I mit studie har cigaretter og røg, på begge forløb, en afgørende betydning for at "være med" i det store fællesskab i klassen. Men måske netop fordi røgen inkluderer alle, der ryger med, på tværs af øvrige inddelinger i klassen som eksempelvis præstationsniveauer, er rygepauserne ikke steder for intern konflikt eller dybe samtaler. Indholdet er, som vi skal se i det følgende interviewuddrag, båret af kollektive "os" og "de andre" forståelser:

"Der var ikke mange, der ikke var rygere, og dem der ikke var rygere, de gik jo sammen, og de var så sammen. Dem snaktede man jo så ikke så meget sammen med, for man havde ikke rigtig nogen relationer med dem. Man havde jo ikke rigtig noget at snakke med dem om, fordi det rygerne snakkede om, det var jo noget helt, helt andet (...). Altså hiver du en pakke smøger frem på en hovedbanegård, så er du næsten 160 % sikker på, at der er en eller anden spade, der kommer over og spørger efter en smøg eller spørger om en lighter eller siger hej. Fordi det er bare... og det er ligesom lige meget, hvilken type menneske det er. Så siger man hej, og det er ligesom en eller anden ting, der er mellem rygere, og det er mærkeligt, det er det (...) og det er også bare sådan med piger... der er det sku nemmere at snakke med en pige, der står og ryger end snakke med en ovre

i hjørnet, der står og bitcher over et eller andet” (Interview med Søren fra grundforløbet til gastronomi d. 12.11.2013).

I ovenstående citat tegner Søren et billede af, at det at ryge er ensbetydende med at være social, og det er et mønster, der går igen på tværs af den rygende del af forskellige grupper af unge på de to forløb. Man snakker bedre sammen og om de samme emner – modsat ikke-rygere som taler om noget ”helt andet”, som Søren siger. Cigaretter sidestiller og samler folk fra forskellige steder. Cigaretter gør det lettere at score – piger, der ryger ”bitcher” mindre, og de kan tåle mere. Piger, der ikke ryger, er kedelige. Rygere er aldrig uvenner, og rygere er flinkere ved hinanden (Steno 2015:204). Man kan selvfølgelig indvende, at det er et meget forenklet og romantiseret billede af det at ryge, som tegnes her. Og selvom man selvfølgelig ikke kan eller skal bagatellisere sundhedsskadelige elementer ved røgen, så er det interessante her oplevelsen af røg som noget der samler, forener og ligestiller. Sammen med den iboende eksklusion i selvsamme fortælling, nemlig ekskluderingen af dem, der ikke ryger, som fremstilles som ulige og uforenede med rygergruppen.

Rygefællesskaber eksisterer også i mange andre ungdomsuddannelses-sammenhænge, og de fællesskabende og ekskluderende elementer i rygerfællesskaber er derfor ikke nødvendigvis særegne for EUD i sig selv. Men rygefællesskaberne får her, på grund af midlertidigheden og manglen på faste og mangeårige klassesammenhold, måske en særlig vigtig karakter. Rygefællesskaberne bliver i en uddannelses-sammenhæng fyldt med overgange og brud, et fast holdepunkt og en social

arena for fællesskab. I den kontekst er det, at rygning er forbudt på skolens område, som vi så i denne artikels indledende feltnoteuddrag, interessant i forhold til forståelser af frafald. For når rygefællesskaberne rykker ud af skolens område, risikerer man at nogle unge rykker med ud. Der er jo alle mulige fornuftige grunde til rygeforbud, men det betyder at det at ryge, som udgør et væsentligt fællesskab for mange af de unge i mit studie, rykker ud af skolens område og i stedet tættere på byen, kiosker og andre steder der lokker med andre rum til at være sammen om røg.

USIKRE SOCIALE FÆLLESSKABER OG HUMOR

Det andet nedslag jeg vil lave i forhold til midlertidighed og flygtige sociale fællesskaber er humor. Som vi så i artiklens indledende feltnote, forventes man at kunne tage en særlig form for humor, og der er ikke plads til at være ”for fintfølede” som Merete formulerede det. Den form for humor, som altså både rammesættes institutionelt og i bygninger, eksempelvis ved nøgenkalendere af kvinder på værkstedet på automekanikerforløbet, og direkte italesættes af inspektøren og mange af de øvrige lærere, udgør et centralt element i de sociale fællesskaber. Det er særligt tydeligt på grundforløbet til automekaniker, hvor der er en overvægt af drenge og tonen overfor det modsatte køn ofte er meget hård, men jeg har også mødt det i elevgruppen i mange sammenhænge på grundforløbet til gastronomi. Som vi skal se i det følgende feltnoteuddrag er humoren ofte kønnet og den indbyder til konstant at være på vagt, så man ikke selv ender med at være hovedperson i joken:

Vi sidder i en klump ude foran lærerværelset på lærergangen. Vores kroppe danner en doven buddingering af tunge jakker og spejdende blikke. Fem uger efter skolestart er der stadigvæk ingen, der kan gennemskue lokalenumre og skema. Jeg kan heller ikke selv. Nogen af drengene spiller FIFA på telefonen, nogen ser nøgenbilleder af damer (...). Øgenavne fyger på tværs af gangen henvendt til skuttende fyre, der trisser forbi og internt i gruppen. Langt de fleste er en feminiseret form af navne, Josephine i stedet for Joseph, Andersine i stedet for Anders. En af de forbigående river Philips' bukser af, så han står tilbage i røde boxer-shorts. Høj latter. Philip bliver lidt rød i kinderne, men griner så med (Feltnoteudrag grundforløbet til automekanikeruddannelsen d.7.9.2012).

Noget af det der er interessant i ovenstående feltnoteudrag er balancen mellem at være på og "med" og samtidig virke ligeglad og optaget af andre ting. De forskellige drenge er tilsyneladende orienterede meget forskellige steder hen med blikket gemt ned i mobiltelefoner og trætte hoveder gemt væk i jakker henslængt over bordet. Alligevel er alle pludselig "på", og samles i fælles latter, da Philip får hevet bukserne af. På den måde både samler og inkluderer humor hele gruppen, der før var optagede af forskellige ting, og ekskluderer andre. I dette tilfælde Philip, der står uforberedt og med paraderne (og bukserne) nede. Det er samtidig en slags afprøvning af om, man kan tage det og i dette tilfælde er den mobbende humor inkluderende, for Philip formår trods rødmen at grine med og beviser dermed, at han er en af dem, der godt "kan tage det". Det at humoren centrerer sig omkring grænser mellem det feminine og det maskuline som i

feminiseringen af drenge navne er et gennemgående mønster og viser sig for eksempel også i kommentarer som "hvad fanden er det for en bøsset trøje" eller "hvordan er det at gå i mandestilletter?" (om buffalosko). Homofobi og distanceringen til det kvindelige og det ikke hegemonisk maskuline er som i ovenstående eksempel ofte et tydeligt underliggende spor i humoren. En tendens, som er en stærk markør i forhold til at konstruere populær maskulinitet i mange studier på området (Frosh et al 2002, Hansen 2009, Kehily 2009, Phoenix et al 2013, Steno 2015:190-191).

Humor er en arena for sociale fællesskaber som er mobil. Den kan ske, mens vi sidder i en klump på gangen, uden noget sted at være, på vej til og fra undervisning og i et frikvarterstidspunkt. Den bliver et rum i rummet. Men også i humoren, er der en underliggende flygtighed. Man skal være konstant på vagt. Ved at man fra uddannelsens side, både direkte og indirekte igennem indretningen af rummene, fortæller de unge, at humor er noget man skal "kunne tage" bliver det en svær position ikke at ville være med. Ikke at kunne tage det. Derfor handler det om at gemme den slags følelser af vejen, hvis man vil klare sig godt socialt (og til dels fagligt). En måde at navigere og overleve i et gruppefællesskab, hvor humoren, kan være meget ekskluderende og entydig i hvilke idealer, der fremstilles, kan således være at reagere ved at imitere en ligegladhed, som i andre sammenhænge genkendes som cool og maskulin. Det er fælles for både drengene og pigerne i mit studie, at de konstant må navigere imellem at være med på "lidt sjov", markere sig ved at fortælle seriøse historier, virke rolige og afslappede og følge med. Der er imidlertid

den risiko, at den iboende frygt for ekskludering kan lede til en art midlertidighed og distancering til, at "dette er bare midlertidigt" som understøttes institutionelt, som jeg har argumenteret for ovenfor. At frygten for eksklusion i mobbende sociale fællesskaber kan medføre en distancering til fællesskabet er en pointe, som Dorthe Marie Søndergaard peger på med sit begreb om social eksklusionsangst. Begrebet social eksklusionsangst bygger på en socialpsykologisk forståelse af, at mennesker er afhængige af at tilhøre fællesskaber. Søndergaard anvender begrebet til at argumentere for, at der kan opstå angst, når oplevelsen af at være en del af et fællesskab kommer under pres. Børn og unges forskellige orienteringer og forsøg på at minimere den type angst kan i nogle sammenhænge være at skabe foragt for "de andre" og derigennem forsøge at mindske de andres betydning for fællesskabet (Kofoed & Søndergaard 2009:15, Søndergaard 2009). At være en del af gruppen ved at grine sammen over "en anden" kan vække oplevelser af at være en del af et fællesskab, mens "humoren", når den rammer en selv og man ikke lykkes med at grine af det, kan udsættes for en distance i den forstand, at man fortæller sig selv, at dette bare er et midlertidigt sted, og at man ikke tager venskabet "med ud af skolen", med andre ord at mindske betydningen af fællesskabet.

Humor er et element i fællesskaber for de fleste unge i alle ungdomsuddannelsessammenhænge, hvilket betyder, at de fællesskabende og ekskluderende elementer jeg har nævnt ikke nødvendigvis er udtryk for problematikker snævert knyttet til EUD. Men det, der adskiller vigtigheden af at kunne navigere i humoren for at

være en del af fællesskabet i forhold til andre ungdomsuddannelser er, at man som ung her ikke bare forventes at kunne "tage den rigtige form for humor" i forhold til andre unge, men også i forhold skolen og lærerne. Som vi så i det indledende feltnoteuddrag i denne artikel, er det at kunne klare humoren ligefrem noget skolens leder italesætter på skolens første dag. Det har blandt andet at gøre med, at skolen oplever det nødvendigt at uddanne og forberede de unge til arbejdsmiljøer, hvor en bestemt slags "værkstedshumor" flourerer. Men mine analyser peger altså på, at mange unge på tekniske erhvervsuddannelser, særligt uddannelser med klassiske maskuline fag som automekaniker, forventes at kunne håndtere en særlig type humor, der fordrer en særlig form for maskulinitet. Og det betyder samtidig, at risikoen for eksklusion fra fællesskabet er stor, hvis man ikke "kan tage" den form for humor.

KONKLUSION

Hvad kan midlertidighed, ligegladhed, røg og humor fortælle os om sociale fællesskaber og frafald?

Sociale fællesskaber og oplevelsen af at være en del af et sted er vigtige for at klare sig og opleve skoleglæde. Det er noget størstedelen af de unge i mit studie direkte italesætter, når jeg har spurgt dem, hvad det bedste ved skolen er, og hvad der får dem til at blive når det er svært (Steno 2015). De to nedslag der er omdrejningspunkter for denne artikel peger begge på modsætningerne og udspændthederne i, at sociale fællesskaber på en og samme tid, af de fleste unge i mit studie, tales frem som det vigtigste for skoleglæde og fastholdelse, og samtidig netop synes at være minimale og præget af midler-

tidighed (i forhold til andre ungdomsuddannelser).

Denne artikel har vist, hvordan rummenes indretning og institutionens midlertidighed kan sætte sig igennem i de måder forskellige unge kan være sammen på. Det perspektiv bidrager med et indblik i, hvordan institutionen skaber muligheder for nogen og umuligheder for andre. For der er nogen, der er gode til at håndtere midlertidigheden, virke lige glade og drible med på den barske humor. Men mange andre har svært ved at finde fodfæste. Og det kan måske være forklaringen på, hvorfor mange falder fra uddannelsen, uden vi forstår hvorfor. Også selvom de har knækket den håndværksfaglige kode og kan klare de boglige udfordringer. Det er således mit håb, at artiklen bidrager med fokus på nødvendigheden af at skabe flere og andre rum og rammer for sociale fællesskaber i EUD. ☺

REFERENCER

- Dresch, Paul & James, Wendy (2000) "Introduction: Fieldwork and the passage of time" I: Dresch et al. (red.) *Anthropologists in a Wider World*. Oxford. Berghahn Books.
- Epstein, Debbie (1999). "Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harrament of sissies". I: Epstein (red.), *Failing boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham. Open University Press. s.96-108.
- Frosch, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002) *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. New York. Palgrave.
- Gilliam, Laura (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus Universitetsforlag.
- Gulløv, Eva, & Højlund, Susanne (2006). "At analysere stedets betydning". I: Gulløv & Højlund (red.) *Feltarbejde blandt børn*. København. Gyldendal. s.130-151.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2012) One step Further: The Dance between Poetic Dwelling and Socratic Wonder in Phenomenological Research. The Indo-Pacific Journal of Phenomenology. Vol. 12. s.1-20.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2010) "Dannelse gennem unden og nærvær". I: Hansen. At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk

- unden og nærvær. Hans Reitzels forlag. København. s. 212-239.
- Hansen, Rasmus Præstmann (2009). *Autoboy.dk En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet.
- Hasse, Cathrine (1995). Fra journalist til Big Mamma. Om sociale rollers betydning for antropologers datagenerering. *Tidsskriftet for Antropologi* nr. 31. s. 53-64.
- Hastrup, Kirsten (2004) "Introduktion. Antropologiens vendinger" og "Refleksion. Vidensbegreber og videnskab" I: Hastrup (red.) *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København. Hans Reitzels Forlag. s.9-30 og s.409-426.
- Hastrup, Kirsten (2003). "Introduktion. Den antropologiske videnskab" og "Metoden. Opmærksomhedens retning" I: Hastrup (red.) *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag. s.9-34 og s.399-419.
- Jørgensen, Christian Helms (2011) "Praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald og engagement". I: Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kehily, Mary Jane: "Peer Culture, Masculinities and Schooling" (2009) I: Budde & Mammes (red.) *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. s. 163-175.
- Køfoed, Jette og Søndergaard, Dorthe Marie (2009) "Indledning" I: Køfoed og Søndergaard (red.) *Mobning og sociale processer på afveje* Hans Reitzels forlag. s.7-20.
- Louw, Arnt Vestergaard (2013) Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet. Ph.d. afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Phoenix, Ann, Pattman, Rob, Croghan, Rosaleen & Griffin, Christine (2013) Mediating gendered performances: young people negotiating embodiment in research discussions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. s.414-433.
- Steno, Anne Mia (2015) *Ungdomsliv i en uddannelsestid -kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.
- Søndergaard, Dorthe Marie (2009) "Mobning og sociale eksklusionsangst" I: Køfoed og Søndergaard (red.) *Mobning og sociale processer på afveje* Hans Reitzels forlag. s.21.58.

NOTER

- 1 Empiri og analyser i denne artikel er viderebearbejdnings af min ph.d. afhandling "Ungdomsliv i en uddannelsestid. Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser".

DEBATMØDE

Mød temaets forfattere og diskuterer EUD-reformen med dem

ERHVERVSUDDANNELSESREFORMEN – MELLEML POLITISKE AMBITIONER OG PRAKTISK VIRKELIGHED

MANDAG DEN 16. JANUAR 2017
KL. 16:30 - 19:00

*Debatmødet finder sted i aulaen på
Erhvervsskolen TEC, Stæhr Johansens vej 7, 2000 Frederiksberg*

Der er fri adgang for alle interesserede!

DANSK
PÆDA
GOGISK
TIDS
SKRIFT

Peder Hjort-Madsen og Peter Koudahl

DEN IMPLICITTE LÆRER

Endnu engang er de danske erhvervsuddannelser blevet udsat for en reform. Den tredje på 15 år. Hver gang en ny reform er blevet vedtaget, har det haft konsekvenser for lærerne på landets erhvervsskoler for indholdet af de opgaver, de som lærere skal løse, og for den måde, de skal tilrettelægge og gennemføre deres arbejde på. Med den seneste reform kan den indledende skolebaserede del af uddannelserne (grundforløbet) maksimalt have en udstrækning på 20 uger. Men hvad vigtigere er, kan det ikke som tidligere forlænges efter en individuel vurdering. Samtidig er overgangskravene til hovedforløbet forøget, hvilket betyder, at niveaukravene til grundfagsundervisningen er steget, mens kravene til områdefagsundervisningen er fastholdt. Der skal med andre ord nås et betydeligt højere niveau samlet set på kortere tid. Så der hvor faglærere og grundfagslærere traditionelt har gennemført undervisningen uafhængigt af hinanden, nødvendiggør de øgede krav i reformen, at de samarbejder om planlægning og gennemførelse af undervisning. Hvis ikke de gør det, er der ganske enkelt ikke tid til at nå grundforløbets samlede mål på den afmålte tid. I artiklen undersøger vi, hvad de nye betingelser betyder for lærernes arbejde for at kunne pege på, hvilken implicit forståelse af 'erhvervsskolelærer', der er på spil i reformen og hvordan den relaterer sig til den praktiske virkelighed på landets erhvervsskoler.



#5

De danske erhvervsuddannelser er gennem årene blevet reformeret gentagne gange. Bare indenfor de seneste 15 år, har tre reformer afløst hinanden. Den seneste trådte i kraft i efteråret 2015.

Det er karakteristisk for alle reformerne, at de er sat i verden for at løfte skiftende politiske dagsordener. Med de skiftende dagsordener skifter kravene til, hvordan lærerne skal arbejde og hvilke roller, de skal træde ind i.

Reformen, der trådte i kraft ved årsskiftet 2001 (Kendt som 'Reform 2000') havde især fokus på at tilpasse erhvervsuddannelserne til de unge, der var i fokus for reformens politiske dagsorden. Disse unge blev karakteriseret som værende både individualistiske og identitetssøgende uddannelseszappere, der ikke længere fandt sig i den måde, som uddannelsessystemet traditionelt havde fungeret på (Simonsen 2000, Illeris mfl. 2002). Midlet var blandt andet, at undervisningen skulle udbydes i moduler, så at eleverne i samarbejde med en kontaktlærer kunne, for at parafrasere en af ministeriets udgivelser, 'Bygge sin egen erhvervsuddannelse' (UVM 1998). Med opgaven som kontaktlærer skulle lærerne ikke alene være formidler af deres fag. De fik også til opgave at være elevens samtalepartner i udarbejdelsen af og opfølgningen på den personlige uddannelsesplan.

Den følgende reform, der blev sat i værk i 2007, havde som den foregående fokus på eleverne, men ud fra et lidt andet perspektiv. Nu handlede det primært om, at erhvervsskolerne skulle realisere det politiske krav om, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skulle gennemføre en ungdomsuddannelse (Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse 2006). Det betød, at alle unge uanset deres fysiske og psykiske kondition, skulle

få plads på erhvervsuddannelserne. Blandt mange konsekvenser heraf var, at mange af de unge, der blev sluset ind på uddannelserne, hverken havde de fysiske eller psykiske forudsætninger for at gennemføre uddannelsen, og at mange af dem slet ikke var interesseret i at være der (Koudahl 2011). Blandt erhvervsskolelærerne var der en udbredt utilfredshed med elevernes motivation (Cort 2011, A4 2007) og en oplevelse af, at lærerarbejdet var splittet mellem kompetenceudvikling og kvalificering til arbejdsmarkedet på den ene side og på den anden side et socialt arbejde, hvorigennem lærerne skulle håndtere elevernes mangeartede problemstillinger (Larsen 2012).

Nu er erhvervsuddannelserne så igen blevet reformeret. Hvor de foregående reformer som nævnt havde fokus på at rumme eleverne (uanset hvilken opfattelse af dem, der var gældende), har den seneste reform i langt højere grad fokus på uddannelserne i sig selv. Hvor det før – lidt forsimplet – var uddannelserne, der skulle tilpasses eleverne, er det med den seneste reform i langt højere grad eleverne, der skal tilpasse sig erhvervsuddannelserne. Med 'Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser' (UVM 2014) gøres der op med, at erhvervsuddannelserne skal kunne rumme alle unge. Tværtimod kræves som udgangspunkt, at eleverne som minimum har karakteren 02 i dansk og matematik fra folkeskolens afgangsprøve, hvilket ca. 1/3 af dem, der inden reformen trådte i kraft, bestod og afsluttede en erhvervsuddannelse, ikke kunne honorere (Jensen 2011 s42). Desuden er grundforløbet (GF2), der er den indledende skolebaserede indgang til uddannelserne, begrænset til en udstrækning på maksimalt 20 uger (med undtagelse

af unge der kommer direkte fra grundskolen, der starter på et 20 ugers introducerende grundforløb, GF1). Tidligere kunne de på baggrund af en individuel vurdering af eleverne forlænges i op til 60 uger. Oven i dette er kravene til undervisningen i traditionelle skolefag (dansk, matematik, fysik etc.), under ét 'grundfag', steget samtidig med, at undervisningen i de 'områdefag', der retter sig direkte mod den givne uddannelse (fx. industritekniker, mekaniker, er fastholdt (UVM 2015, 2016a, b og c).

ERHVERVSSKOLEN

Det empiriske materiale, som vi bygger denne artikel på, er genereret fra et endnu ikke afsluttet forskningsprojekt på en større erhvervsskole, hvor vi følger reformens implementering på to af skolens afdelinger: Metalafdelingen hvor der uddannes smede og industriteknikere og autoafdelingen, hvor der uddannes personvognsmekanikere (i det følgende 'Metal' og 'Auto'). Vi har fokus på grundforløbet og på at undersøge, hvordan lærerne arbejder med at honorere reformens krav. I den forbindelse er lærernes egne oplevelser af, hvad kravene betyder for rollen som lærer, centrale. Vi har observeret undervisningen og interviewet læreren om, hvordan de oplever deres arbejde og hvordan de konkret tilrettelægger og gennemfører undervisningen efter reformen.

På begge afdelinger er der, som det generelt er tilfældet på erhvervsskolerne, ansat lærere med forskellig uddannelses- og erhvervsbaggrund:

Faglærerne underviser i de fag, der retter sig mod de konkrete håndværk (mekaniker, smed og industritekniker). Faglærerne udgør majoriteten af lærerne. De er alle uddannet indenfor det fag

de underviser i og har en professionel erhvervskarrierer bag sig indenfor faget.

Grundfagslærerne underviser i de 'traditionelle skolefag'. På de to uddannelser udgøres de af: Dansk, Engelsk, Fysik og Matematik. Grundfagslærerne er uddannede folkeskolelærere, og har for de flestes vedkommende haft erhvervskarrierer i folkeskolen, inden de blev ansat på erhvervsskolen. Antalmæssigt udgør grundfagslærerne en minoritet sammenlignet med faglærerne.

Faglærerne underviser kun på deres egen afdeling, mens grundfagslærerne underviser på flere forskellige afdelinger. Det medvirker til, at grundfagslærernes position på afdelingerne bliver perifer, ligesom deres undervisning af (de fleste) faglærere betragtes som sekundær i forhold til værkstedsundervisningen i de konkrete håndværk. Men de nye niveauekrav til grundfagsundervisningen placerer grundfagslærerne meget mere ligeværdigt – i hvert fald, hvis man lægger reformen til grund for dette.

Begge afdelinger ledes af en uddannelsesleder. Det er uddannelseslederens opgave, at sikre at lærerne udfører deres arbejde i overensstemmelse med de gældende retningslinjer, herunder at sikre at de til afdelingen tilknyttede lærere udfører deres arbejde inden for de til enhver tid givne rammer. Uddannelseslederen har altså ledelsesansvaret indadtil i afdelingen. Uddannelseslederen er ansvarlig overfor en uddannelseschef, men det er uddannelseslederen, der må stå på mål for afdelingens samlede præstationer opadtil i organisationen, hvorfor det i praksis er uddannelseslederen, der skal sikre at reformens intentioner indfris.

Konkret betyder det for en elev, der starter på GF2, at han/hun på uddannelsen til personvognsmekaniker skal for at opfylde overgangskravene til hovedforløbet opnå niveauet E i alle fire grundfag. På smedeuuddannelsen gælder samme krav med den undtagelse, at eleverne skal opnå niveauet F i fysik. Eleverne skal altså løftes 2 niveauer (med undtagelse af smedeeleverne i fysik) i forhold til 9. klasses niveau. Under de betingelser, der gjaldt inden reformen, indebar det, at eleverne skulle modtage undervisning i 16 uger (2 uger pr. fag pr. niveau) (igen med undtagelsen for smedene i fysik). Da kravene til områdefagene er opretholdt og grundforløbets udstrækning maksimalt kan være i 20 uger, betyder det, at hvis man skulle have fortsat som hidtil, ville der kun være 4 uger til at opnå de fastsatte krav til undervisningen i områdefag. Det lader sig selvsagt ikke gøre.

I forhold til at opfylde kravene til grundfagsundervisningen siger en af grundfagslærerne:

'Udfordringen bliver at få eleverne op på det niveau som de skal. Det synes jeg er en kæmpe udfordring... De faglige udvalg og organisationerne har bestemt nogle rimeligt høje krav for de uddannelser vi har her på afdelingen'

Det som læreren sigter til her, er et overset forhold i styringen af de danske erhvervsuddannelser. Sagen er, at det er lovgivningen, og dermed Undervisningsministeriet, der fastsætter overgangskravene ind i erhvervsuddannelsernes grundforløb. Et eksempel er kravet om at have opnået karakteren 02 i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve, som med reformen er minimum, for at begynde en erhvervsuddannelse. Men det er de faglige udvalg, der er partssammensatte udvalg for hvert enkelt fag, der fasttæller overgangskravene mellem erhvervsuddannelsernes grund- og hovedforløb. Disse er derfor forskellige fra fag til fag. Helt grundlæggende betyder denne konstruktion, at der ikke findes én samlet styring af uddannelserne, set i en sammenhæng. Denne 'dobbelte' styring af erhvervsuddannelserne er med til at producere en oplevelse blandt lærerne af, at de skal løbe ekstra stærk, når de skal sikre, at eleverne bliver klar til hovedforløbet.

Af tabellen fremgår det, hvorledes alle almene fag fra folkeskolernes 9.-10. klasse til erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er inddelt efter niveau, hvilket tydeliggør perspektiverne i de øgede krav:

NIVEAU

FAG

Uddannelsesguiden 2016

A	Fag på gymnasialt højeste niveau
B	Fag på gymnasialt mellemniveau
C	Fag på gymnasialt laveste niveau
D	Over folkeskolens udvidede afgangsprøve, men under gymnasialt niveau C
E	Folkeskolens 10.-klasseprøve og almen voksenuddannelse
F	Mellem folkeskolens afgangsprøve og folkeskolens 10.-klasseprøve
G	Folkeskolens afgangsprøve og almen voksenuddannelse

Som det fremgår forlader eleverne i udgangspunktet folkeskolens 9. klasse med niveauet G. Hvis de går ud af 10. klasse kan de opnå niveauet E. Derfor vil den største andel af eleverne, der begynder på erhvervsuddannelsens grundforløb, have niveauet G med sig fra folkeskolen.

Mange elever havde inden den seneste reform meget svært ved at nå de fastsatte mål, også selvom grundforløbene blev forlænget. Eksempelvis svarer uddannelseslederen på Auto (A), på spørgsmålet om, hvordan han tror at det kommer til at fungere, når man med de nye krav skal gennemføre grundforløbet på 20 uger:

A: (Griner)

SP: Jeg ville synes, at det var en udfordring... Hvad er jeres tanker om det?

A: Hvis vi nu skal sætte det op... Før har vores elever kørt i gennemsnit 32 uger for at tage et grundforløb. Nu går vi ned og så siger, at nu får de så 20 uger. Ud af de 20 uger, der er der 4 ugers grundfag plus 4 ugers valgfag. Der er 12 uger tilbage til de fag-faglige ting. Det er det, de har brugt 32 uger på før... Det er en KÆMPE udfordring!

Men uanset hvad, er det den praktiske opgave, som lærerne skal løse, hvorfor det ikke længere er et spørgsmål 'om' faglærere og grundfagslærere skal arbejde sammen om planlægning og gennemførelse af undervisningen, men et spørgsmål om 'hvordan' kan de arbejde sammen?

ikke længere er et spørgsmål 'om' faglærere og grundfagslærere skal arbejde sammen om planlægning og gennemførelse af undervisningen, men et spørgsmål om 'hvordan' kan de arbejde sammen?



ERHVERVSSKOLELÆRERES UDDANNELSEMÆSSIGE BAGGRUNDE

Som nævnt er faglærerne selv uddannet i det fag han eller hun underviser i. For at blive ansat som erhvervsskolelærer skal vedkommende have mindst fem års erhvervs erfaring. Der kræves ud over den faglige uddannelse ikke anden uddannelse for at blive faglærer på en erhvervsskole. Det vil sige, at man kan komme direkte fra byggepladsen og blive ansat på erhvervsskolen, uden at have en eneste formel pædagogisk eller didaktisk kompetence. Når man er ansat, skal man inden for en treårig periode supplere den faglige uddannelse med 2 fag på erhvervsgymnasialt A-niveau, og den faglige uddannelse skal indenfor 2 år suppleres med en pædagogisk uddannelse. I praksis er der dog mange undtagelser og dispensationer fra disse regler. Indtil 2010 var denne obligatoriske læreruddannelse det såkaldte 'Pædagogisk Grundkursus' (PG). Et meget praksisnært kursus, hvor lærerne vekslede mellem relativt få og korte

skoleperioder suppleret med supervision og sparring i arbejdet. Fra 2010 har Diplomuuddannelse i Erhvervspædagogik (DEP) (svarende til 60 ECTS) afløst PG som erhvervsskolelærernes grunduddannelse. Uddannelsen er dermed blevet tilført et mere akademisk indhold og den har fået større vægt på pædagogik og almen didaktik. Til forskel fra PG indgår der ingen praktisk vejledning i DEP, hvorfor det i højere grad er op til hver enkelt lærer at skabe en kobling mellem Diplomuuddannelsen og vedkommendes egen praksis. DEP skal være gennemført senest 4 år efter lærerens ansættelse, men der er intet krav om, at lærere ansat inden 2010 skal gennemføre DEP. Samlet set betyder det, at faglærerne på de tekniske skoler oftest har deres primære kvalifikationer og dermed deres undervisningsmæssige orienteringer og praktikker fra deres egen håndværksmæssige uddannelse og deres karriere på arbejdsmarkedet. Tilgangen til arbejdet som lærer er derfor for mange faglærere praktisk og baseret på egne erfaringer

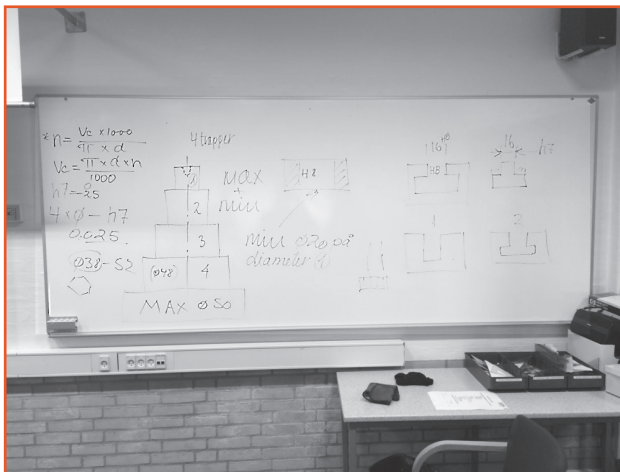
som faglært. Det handler i høj grad om at løse konkrete opgaver, og som del af dette, at løse de problemer, der opstår under vejs, så opgaven kan løses.

Til forskel fra faglærerne har grundfaglærerne på denne skole som nævnt alle en uddannelse som folkeskolelærer

og erfaring fra at arbejde som lærer i folkeskolen eller lignende. Det betyder, at grundfaglærerne har gennemført en 4-årig professionsuddannelse på bachelor-niveau. Ud over deres linjefag har de desuden haft undervisning i både almen- og fagdidaktik og pædagogik. Tilgangen til lærerarbejdet har derfor for mange grundfaglærere nogle helt andre udgangspunkter sammenlignet med faglærernes. Der er med andre ord forskellige forståelser af, hvordan arbejdet som lærer, skal planlægges og udføres, ligesom målet med arbejdet vil være forskelligt de 2 grupper imellem. Et eksempel kan illustrere disse forskelle.

Som en del af det empiriske arbejde observerede vi en faglærer, og hvordan han forberedte sine elever på, hvad de skulle lave i værkstedet de næste seks uger. Det foregik ved at læreren gik i gang med at tegne og skrive på et white-board (se billede). Det var tydeligt, at læreren havde en lang erfaring med, hvad der skulle ske i den kommende periode, og at han havde

prøvet at stå i den samme situation mange gange før. Samtidig var det bemærkelsesværdigt, at han ikke havde skrevet det ned i en undervisningsplan,



eller at han på en eller anden måde havde gjort planlægningen afhængig af det, der nu endte med at stå på dette

white-board. På elevernes spørgsmål om, hvorvidt de kunne få planen udleveret, så de kunne forberede sig, var svaret, at de kunne tage et billede af 'planen' med deres telefon (Det gjorde vi også).

Når dette eksempel på en faglærers undervisningspraksis er interessant, er det fordi det viser, hvorledes han tilrettelægger forskellige aktiviteter, der bidrager til elevernes kvalificering, men i mindre grad arbejder pædagogisk med elevernes forståelse for forløbets sammenhænge for ikke at sige elevernes mulighed for at følge med og overskue forløbet (det er ikke kun på billedet her, at det er utydeligt hvad der står på tavlen, det var det også for det blotte øje). At læreren ikke har fællesgjort forløbet i en undervisningsplan han kan udlevere til eleverne og dele med sine kollegaer, er desuden interessant i forhold til afdelingslederens forsøg på at udvikle og anvende fælles undervisningsplaner faglærere imellem og faglærere og grundfaglærere imellem. Den pågældende lærer var ikke interesseret i at deltage i arbejdet med de fælles uddannelsesplaner, men ønskede at gennemføre undervisningen, 'som han plejer'. Det er her lærerens praktiske (undervisnings)erfaring og faglige habitus kommer i spil, fordi det er ud fra denne, at han har udviklet nogle selvfølgeligelige og svært fravigelige forståelser af, hvad eleverne skal lære, hvordan de lærer det og hvordan han bedst orkestrerer denne proces. Lidt mere jordnært, så kan læreren 'håndholde' elevernes læring gennem instruktion og korrektion i forhold til den enkelte opgave.

Man kan sige at den pågældende lærer repræsenterer et praksislæringsregime, hvor rationalet er, at eleverne

lærer ved 'at gøre' og gennem egne erfaringer og fejl. Han tillægger ikke undervisningsplaner og det heri liggende potentiale for at understøtte elevernes overblik og læringsmæssige progression værdi og afviser det som unødvendigt og ikke værd at bruge tid på. Vores ærinde er ikke at åbne en diskussion af, hvordan elever lærer (bedst), ligesom vi ikke ønsker at hænge læreren ud. Men han repræsenterer et eksempel på hvad man med reformen ønsker at bevæge sig væk fra i forhold til, hvordan erhvervsskolelærerne skal undervise. For at indfri indholds- og niveauekrav til grundforløbet er det påkrævet, at lærerne i langt større udstrækning skal samarbejde og i fællesskab planlægge undervisningsforløbene. Dermed udfordres praksislæringsregimet, idet det bliver sværere at praktisere den håndholdte faglige oplæring.

Planen på billedet indeholder en hel del matematik, hvorfor det ville have været muligt at integrere med værkstedsundervisningen. Men når læreren ikke deler sin undervisning og tilrettelæggelsen af forløbet med sine kollegaer, kommer det ikke til at ske.

Ser vi på, hvordan de interviewede grundfaglærere forholder sig til de skærpede krav ud fra deres forståelse af undervisningsopgaven, ser problemstillingen lidt anderledes ud.

AT TRÆDE UD AF SIT FAG

En grundfaglærer, som underviser på forskellige afdelinger, fortæller, at hun ikke har kendskab til områdefagene og deres mål, men at det er afgørende gensidigt at dele (ud af) sin faglighed med kollegaerne:

"nogle faglærere kunne godt gøre mere ud af at fortælle mig, hvad deres fag går ud

på. Fordi nogle gange når jeg har nogle fra elektronik eller automatik... så ved jeg faktisk ikke hvad det er de laver. (...) De skal forstå, at jeg skal vide noget om deres fag, for at kunne implementere mit fag i det... jeg kan godt være bange for at nogle af fagretningerne vil blive ved med at have den der ide om, at vi bare kan køre det separat. Det kan vi ikke hvis vi skal opnå trinmålene. Så skal vi være bedre til at arbejde sammen og sætte os ned og planlægge sammen også ”

Det som grundfagslæreren meget ram-mende får talt frem her er, at lærerne ikke kender til hinandens fag og faglighed og dermed kommer til at planlægge, gennemføre og evaluere deres undervisning parallelt med hinanden – den samme grundfagslærer siger faktisk ordret om faglærernes forståelse af engelskundervisning:

”jeg tror at de tænker at lige nu der er engelsk noget, der køre separat.”

Samtidig fortæller hun også en historie om, at hun i forbindelse med at hun skulle oversætte noget fra et kompen-die i automatik, havde fået en bedre forståelse for, hvad det er de arbejder med i automatik:

”nåh ok... Det er robotter, de sidder og arbejder med. Det anede jeg jo ikke”.

Sådanne forståelser er svære at opnå, hvis undervisningen kører parallelt, og når der ikke bliver gjort forsøg på at lave fælles forberedelse.

Det er i denne sammenhæng vigtigt at påpege, at udfordringen om at kende til kollegaernes fag og faglighed ikke er en problemstilling, som kun gælder for grundfagslærere, det er i lige så høj grad faglærerne, der ikke

kender til grundfagernes mål. Dette understreger blot, hvor afgørende det er at sætte lærerne (fag- og grundfagslærere) sammen og give dem tid til at arbejde med, hvilke mål der ligger i henholdsvis fagene og den samlede uddannelse, og hvordan fagene på den måde kan blive midler til at nå de samlede mål frem for at være mål i sig selv. I den forbindelse påpeger en anden grundfagslærer, at der synes at være et hierarki mellem grundfagene og de erhvervs-specifikke fag. Konkret mener hun, at nogle faglærerne har en tendens til at synes at:

”deres fag er vigtigst”.

Løsningen på denne hierarkisering mellem fagene er ifølge grundfagslæreren, at de skal blive bedre til at sige:

”Dit fag er ikke mere vigtigt end mit fag. Vi skal få det til at spille sammen, så begge fag opfylder de krav de skal.”

Spørgsmålet er, om ikke faglærernes kamp for deres fag og ikke mindst den faglige autonomi, kan hænge sammen med det pres de oplever, at reformen har sat deres fag under.



Spørgsmålet er imidlertid, om ikke faglærernes kamp for deres fag og

ikke mindst den faglige autonomi, kan hænge sammen med det pres de oplever, at reformen har sat deres fag under. Vi tænker her på, at når der med reformen kommer øgede krav til elevernes kompetencer i grundfagene, er der en risiko for, at de erhvervs-specifikke fag og dermed tiden i værkstedet bliver reduceret. Og hvis der er noget, som faglærere mener, at man bliver en god håndværker af, så er det at øve sig, hvilket kræver tid i værksteder. Hjort-Madsen (2012) redegør i en anden sammenhæng for, hvorledes den store andel af ikke-erhvervsrettet undervisning øger risikoen for frafald, idet muligheden for at gøre erfaringer med en faglig identitet mindskes.

I øvrigt eksisterer problemet med at dele eller træde ud af sit fag ikke udelukkende imellem grundfags- og faglærere. Også mellem faglærerne kan det være svært at åbne op for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. Konkret bliver det et problem, hvis en lærer på en afdeling ikke ønsker at åbne sin undervisning for kollegaer og dermed gør det mere eller mindre umuligt for andre lærere at bidrage til eller overtage undervisningen – en faglærer udtrykker det således:

"Problemet er jo, når eleverne går ude på værkstedet og jeg skal ud og overtage, hvis han (læreren) er syg, så har jeg ikke en ærlig chance for at vide hvor de er... ikke en kæft. Det er simpelthen pisse irriterende rent ud sagt."

Forskellene mellem grundfags- og faglærerne og hvordan de tænker om og handler i konkrete situationer kan til dels forklares med deres forskellige faglige baggrunde og herunder også deres uddannelsesmæssige bag-

grunde (jvf. Bourdieu 1977 og 1996). Hvor faglæreren i vores eksempel tager udgangspunkt i en over en årerække kropsliggjort faglig praksis, hvor konkret opgaveløsning er udgangspunktet, så tænker grundfagslærerne tværfagligt og i samarbejde. Hvor faglæreren er oplært indenfor et fag og har været udøver af dette fag, har grundfagslærerne så at sige kropsliggjort samarbejde med lærerkollegaerne, og det falder dem helt naturligt at skulle møde de andres faglighed. Man kan sige, at grundfagslærerne er oplært i tværfagligt samarbejde og kan både gå ind i og træde ud af deres faglighed, når det ene henholdsvis det andet er nødvendigt. Når det i praksis er svært, og grundfagslærerne problematiserer det i interviewet:

"Jeg kan godt være bange for at nogle af fagretningerne vil blive ved med at have den der ide om, at vi bare kan køre det separat"

kan det hænge sammen med, at det i praksis ikke er muligt, fordi rammerne for samarbejdet ikke er på plads. Der kan være mange årsager til, at der ikke er en kultur for dette samarbejde på den pågældende skole. En vigtig faktor synes dog at være alment udbredt på denne, såvel som andre skoler, nemlig den at den seneste reform har krævet rigtig meget udviklingsarbejde, hvilket har krævet mange ressourcer i forhold til udvikling og implementering af eksempelvis den nye grundforløbsstruktur. Ressourcer, der også er nødvendige at investere i lærernes fælles forberedelse, hvis samarbejdet om at nå de samlede og fagspecifikke mål for uddannelsen skal indfris.

DEN IMPLICITTE LÆRER¹

Landets erhvervsskoler står igen over for store udfordringer blandt andet forårsaget af den seneste reform. Ikke mindst står lærerne med den udfordring, at få de stærkt forøgede krav til indholdet i undervisningen formidlet til eleverne på måder, så de lærer det de skal, på de 20 uger, der er afsat til grundforløbet. Vi har i artiklen fokuseret på, hvad det uomgængelige krav, at fag- og grundfagslærerne skal samarbejde om planlægning og gennemførelse af undervisningen, betyder.

Faglærerne underviser som udgangspunkt i det fag, de engang selv er blevet uddannet i og som de har haft en arbejdsmæssig karriere indenfor. Faglærerne bærer ofte en masse praktiske logikker, der kan henføres til deres egne oplevelser og erfaringer som elever/lærlinge og udøvende af deres fag, med ind i deres undervisningspraksis. Grundfagslærerne er med deres uddannelsesmæssige baggrund på professionsbachelorniveau og for manges vedkommende med erfaringer fra folkeskolen og andre dele af det formelle uddannelsessystem bærere af praktiske logikker, der kan henføres til netop uddannelsessystemet og dets fokus på symbolbeherskelse (Bourdieu 1977).

I forhold til arbejdet vil faglærerne ofte være bærere af en 'produktionslogik', hvor det at nå et resultat er vigtigere end måden hvorpå resultatet nås. Det kan eksempelvis indebære, at undervisningens tilrettelæggelse sker i nær tilknytning til den konkrete opgave med inddragelse af værktøjer og materialer. Grundfagslærerne vil i langt højere grad være bærere af en 'uddannelseslogik', hvor den didaktiske og pædagogiske overvejelser over, hvordan man når et givet mål, spiller en langt større rolle. Ikke mindst er det

at være eksplicit omkring planlægning inden undervisningen gennemføres centralt i denne forståelse.

Med den seneste reform af erhvervsuddannelserne er udgangspunktet for at være lærer på erhvervsskolerne omkalfatret på helt grundlæggende parametre. De øgede indholdsmæssige krav i kombination med fjernelse af muligheden for forlængelse af grundforløbet indebærer, at undervisningen må planlægges og gennemføres på nye måder, hvis eleverne skal opfylde de samlede mål. Konkret betyder det, at fag, der tidligere har kunnet eksistere side om side uden direkte gensidig involvering, nu må integreres i en eller anden udstrækning. Lidt populært kan man sige, at udfordringen er, at lærerne skal sikre, at eleverne lærer både engelsk og matematik, mens de er i gang med at lære at svejse (eksempelvis gennem PBL forløb hvori der indgår mål fra flere fag). Hvis ikke dette sker, kan de fastsatte mål ikke nås. Det betyder samtidig, at den meget praktiske, håndværksmæssige tilgang til at lære eleverne at svejse ikke længere er tilstrækkelig. For at fagene kan integreres, er det uomgængeligt, at lærerne samarbejder om planlægning i alle detaljer, frem for at køre dem individuelt, som illustreret i forbindelse med billedet af white-boardet. Eller man kunne hævde, at det med reformen bliver et uomgængeligt krav, at alle også faglærerne skal kunne træde ud af deres faglighed og gå til opgaven som underviser, på samme måde som nogle grundfagslærerne har lært sig blandt andet gennem deres uddannelse til folkeskolelærere.

Reformen opererer med andre ord med en implicit forestilling om, hvad en 'lærer' er og hvori lærerarbejdet består. Denne 'implicitte lærer' er karak-

teriseret ved at følge grundlæggende uddannelseslogikker, som kendes fra den del af uddannelsessystemet, der overvejende er akademisk baseret, hvilket udfordrer praksislæringsregimet.

I forlængelse af vores analyse kan man stille spørgsmålet: Er den bedste måde at uddanne fremtidens faglærte arbejdskraft på at lægge sig i slipstrømmen af en akademisk funderet forestilling om, hvordan man lærer bedst og hvordan undervisning bør tilrettelægges? Er man med denne implicite forståelse af lærere og læring ved at udgrænse den stærke danske tradition for praksisbaseret læring, der har haft en central plads både i de skole- og virksomhedsbaserede forløb i erhvervsuddannelserne?

Spørgsmålet er, om det er reformens vej, man skal gå, hvis det skal sikres, at eleverne lærer sig både de nødvendige faglige kvalifikationer og kompetencer og indholdet i grundfagene. Netop en praktisk tilgang til undervisningen i eksempelvis matematik eller engelsk, kan jo vise sig, at være langt mere motiverende - for nogle elever (Hjort-Madsen 2011, 2012). I den forstand kunne andre dele af uddannelsessystemet måske ligefrem lære noget af de erfaringer, som lærerne på erhvervsskolerne, uanset om de vil det eller ej, er ved at gøre sig. <<

LITTERATUR

- A4 2007: Lærerflugt truer erhvervsuddannelser. Ugebrevet A4 no. 34/2007. Hentet 051016.
- Bourdieu, P. 1977: Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1996: Refleksiv sociologi. Mål og midler. Hans Reitzels forlag.
- Cort, P. 2011: Trends in VET Teaching and Training. Teacher Perceptions of Change and their Implications for their Teacher Role and Teaching. Peter Lang Verlag.
- Hjort-Madsen, P. 2012: Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne. Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet. Forskerskolen i livslang læring.
- Hjort-Madsen, P. 2011: Skolekulturens selvfølgheder. I Jørgensen, C.H. 2011: Frafald i erhvervsuddannelserne. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. mfl. 2002: Ungdom, Identitet og Uddannelse. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, T. P. mfl. 2011: Unge i erhvervsuddannelserne og på arbejdsmarkedet Værdier, interesser og holdninger. AKF.
- Koudahl, P. 2004: Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet. Forskerskolen i livslang læring.
- Koudahl, P. 2011: Forudsigelige frafald. Kronik i Dagbladet Information. 10. august 2011.
- Lauersen, P. F. mfl. 2005: Professionalisering – en grundbog. Roskilde Universitetsforlag.
- Simonsen, B. 2000: Jagten på selvet. I Tidsskrift for Ungdomsforskning. September 2000.
- Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse 2006: Forslag til handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Undervisningsministeriet. Hentet 051016.
- Uddannelsesguiden 2016: Niveau i almene fag. Hentet 051016.
- UVM 1998: Byg din egen erhvervsuddannelse. Uddannelsesstyrelsen.
- UVM 2014: Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.
- UVM 2015: Bekendtgørelse om erhvervsuddannelsen til smed. BEK nr 1641 af 15/12/2015. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- UVM 2016a: Bekendtgørelse om grundfag, erhvervsfag og erhvervsrettet andetsprogsdansk i erhvervsuddannelserne. BEK nr 683 af 08/06/2016. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- UVM 2016b: Bekendtgørelse om industriteknikuddannelsen. BEK nr 244 af 09/03/2016. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- UVM 2016c: Bekendtgørelse om erhvervsuddannelsen til personvogsmekaniker. BEK nr 252 af 14/03/2016. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

NOTER

- 1 Tak til Lars Ulriksen for hans artikel 'Den implicite studerende' (DpT 3/09) som har inspireret denne artikels titel.

KRITISK PERSPEKTIV

DET AUTONOME UNIVERSITET ER TRUET AF AKADEMISERINGEN AF MELLEMUDDANNELSERNE

Uppsala universitet er grundlagt i 1477 og Nordens ældste. I Uppsala ved man desuden og pr. stærk lokalpatriotisme at Uppsala universitet er både Sveriges og Nordens bedste. Dette springer i øjnene når man som jeg kommer udefra, men er også et forhold som forklarer at interessen for valget af rektor på universitetet ikke begrænser sig til Uppsala og lokale medier. Et forhold hvor Uppsala universitet og de svenske universiteter og højskolor på godt og ondt adskiller sig fra fx de danske (og desuden i en vis forstand ligger foran i en udvikling), er placeringen af de mellemlange videregående uddannelser (MVU). I Sverige har MVU'erne siden en gang i 70'erne formelt været organiseret på universiteterne, og ved en omorganisering af videnskabsfaget pædagogik 1. januar 2011 blev læreruddannelsen også både fysisk og institutionelt placeret inde på universitetet, i det nybyggede Blåsenhus. Lige som store dele af universitetets arbejde i øvrigt har læreruddannelsen og lærernes arbejde utroligt stor bevågenhed. En bevågenhed som indebærer at det som generelt opfattes som kræfter udefra, fra andre interesser end de specifikt universitære, får stedse stærkere røst i en diskussion med det som opfattes som kræfter indefra, og som får stedse svagere røst. Dette understreger at det ikke er underligt at valget af ny rektor for Uppsala Universitet nyder stor bevågenhed, ikke alene lokalt, men på landsplan med store debatartikler skrevet af en række af de sædvanlige meningsmagere som mener alt muligt især om den måde valget af ny rektor skal foregå. Der er utroligt mange interesser som står på spil, og det er som om de interesser som knytter sig til produktionen af ny viden og den forskningsbaserede undervisning som giver universitetet legitimitet, overlejes af erhvervsinteresser, aspekter af økonomisk konkurrencekraft og så videre. Neoliberalisme og New Public Management.

Det har fx vakt en del offentlig furore at formanden for konsistorium Carolina Lemne, som også er direktør for erhvervslivets interesseorganisation Svenskt Näringsliv, har forsøgt at ændre måden rektor vælges på, mod en betydeligt mere uigennemsigtig fremgangsmåde end hidtil. På et møde i Uppsala universitets konsistorium i september 2016 fremlagdes et forslag til diskussion eller beslutning som hverken blev omdelt før mødet eller fandtes på dagsordenen. Konklusionerne i forslaget/diskussionsoplægget var samtidig lagt frem i en kronik fra Svenskt Näringsliv¹. Konsistorium nægtede at realitetsbehandle forslaget/diskussionsoplægget, som bl.a. på grund af sin uklare formelle status blev opfattet som et for-

søg på - pr kup - at indføre/stadfæste en fremgangsmåde ved valget af rektor som i langt mindre grad giver forskere/undervisere/studerende indblik i og indflydelse på valget, til fordel for eksterne, især økonomiske kræfter, fx næringsliv. Husk i denne sammenhæng på at Sverige til forskel fra Danmark er en industrination. Både indholdet i forslaget/diskussionsoplægget og fremgangsmåde vakte stort raseri ikke alene internt på universitetet hvor fx samtlige dekaner i et brev appellerede til rektor om at få indflydelse på rektorvalget, men også nationalt.

Mange interesser står på spil i en debat hvor det kunne se ud som om repræsentanterne udefra (fx. fra Svenskt Näringsliv) handler udemokratisk og undergraver universitetet, mens repræsentanterne indefra (fx studenter og underviseres) handler demokratisk og forsvare universitetet. Der er dog også et indhold, men det får ikke nær den samme opmærksomhed. Måske fordi det er svært at forstå. I denne kritiske kommentar diskuteres denne indholdsside og betydningen for universitet og mere generelt for et demokrati. Jeg forsøger at gå på tværs af de sædvanlige grænser mellem forskellige holdninger og forskellige lejre for bedre at forstå og forklare hvad der står på spil. Mit udgangspunkt er en videnskabelig position som indtil videre repræsenteres ved den forskergruppe jeg leder, PRAXEOLOGI, hvis arbejde frem for alt bygger på den historiske epistemologi - et stort europæisk teori bygge som er stærkt truet af New Public Management generelt. En trussel som forstærkes ikke alene af universitets-eksterne manøvrer, men, som jeg forsøger at argumentere for her, desuden af universitets-interne.

Gennem en videnskabelig, teoretisk baseret, filosofisk reflekteret analyse kan man - som et generelt synspunkt - forstå og forklare fx hvilken social og symbolsk funktion det har når Svenskt Näringsliv via formanden for konsistorium Carola Lemne ikke bare vil påvirke, men tilsyneladende pr kup bestemme fremgangsmåden ved valg af ny rektor for Uppsala universitet. Bliver det som Svenskt Näringsliv vil, er det dog ikke bare sådan at magten går fra en position til en anden. Magten forsvinder ikke bare fra universitetet og ud til andre interessenter. Magten forsvinder ikke bare fra en universitetsdemokratisk position (en position *inde* på universitetet) til en udenforstående position (en *ude*-position hvor eksterne kræfter bestemmer). Det er ikke bare sådan at kampen står mellem hvad man kunne kalde 'onde' kræfter (*ude*-positionen) og hvad man kunne kalde 'gode' kræfter (*inde*-positionen). Oftest ser man argumenter om at det er udemokratisk hvis ansatte og studenter ikke får indflydelse på hvem der skal lede dem, og hvordan pengene skal bruges. Sammenligner man med erhvervslivet, er der på den anden side intet underligt i at medarbejdere og andres indflydelse er begrænset. Det er ikke underligt at Svenskt Näringsliv foretager sammenligningen, men i sammenligningen med forholdene i erhvervslivet naturaliseres Svenskt Näringslivs synspunkt helt ukritisk. Fra det synspunkt er det universitetets konstruktion som er mærkværdig. Imidlertid er der en indholdsside som forsvinder: Det som nemlig kun alt for sjældent får opmærksomhed, er at hvis al forskning skal udvikle noget, hvis al forskning skal være forskning *for* (såkaldt anvendt forskning) og ikke forskning *om* (såkaldt videnskab), sådan som Svenskt Näringsliv, men ikke kun Svenskt Näringsliv vil det, så forsvinder muligheden for at forstå og forklare visse grundlæggende forhold med indflydelse på forskningen *for* ². Hvis forskning alene skal *udvikle* noget, hvis forskning alene produceres for at blive *anvendt*, hvis al forsk-

ning er og skal være formålsrationel og give pengeøkonomisk eller anden profit, skal være 'nyttig', forsvinder muligheden for at undersøge det grundlag denne formålsrationelle forskning hviler på, og om dette grundlag overhovedet holder (som om det ikke kunne være ret nyttigt at vide om erkendelsesgrundlaget holder). Det er som om udgangspunktet er at nu er vi minsandten kloge nok, nu har vi minsandten forsket tilstrækkeligt, nu skal forskningen bare anvendes, sættes i arbejde. En sådan forestilling ser det imidlertid ud som om *både* de interne og de eksterne deltagere i diskussionen står for. I det mindste hvad angår de røster som oftest høres, og, endnu mere vigtigt, hvad angår holdningerne hos repræsentanterne i de forskellige kompetente organer. Der ser ikke ud til at være nogen videre forskel i de forskellige forståelse af funktionen af forskning; den skal anvendes. Spørgsmålet er med andre ord om grundforskning eller videnskab i praksis egentlig har nogen talspersoner.

Det er meget mere alvorligt. Det er nemlig en direkte trussel ikke alene mod demokratiet, men også mod fornuften som social-historisk erobring hvis der ikke fremover findes en relativt autonom instans hvor der kan udføres forskning *om*, det vil sige hvis ikke der findes et sted, vel at mærke et relativt autonomt sted hvor forskning kan bedrives alene for sin egen skyld eller for en nysgerrigheds skyld. Det er ikke en unødvendig luksus som i navn af effektivisering og med økonomiske argumenter kan skæres bort, det er en demokratisk nødvendighed at have en sådan instans. I Sverige - såvel som i Danmark - har denne instans hidtil været et statsligt finansieret universitet med staten som garant for en upartisk forskning. Det var i det mindste tanken.

Forholdet mellem forskning *for* respektive forskning *om* og en demokratisk nødvendighed af begge dele adresseres i en afhandling af Immanuel Kant, skrevet i 1798 under helt umulige politiske forhold: "Striden mellem fakulteterne". Kant udvikler ideen om universitetet i de moderne samfund som vokser frem efter et antal store borgerlige revolutioner (USA 1776 og Frankrig 1789 og så videre). Diskussionerne er mere aktuelle end nogensinde fordi dette universitet nu er næsten helt væk - efter indtrængen fra forskellige interessenter ikke forstår konsekvenserne af det de gør.

Et eksempel på en sådan indtrængen findes i den nystartede Forskarskolan i ämnesdidaktik (på dansk: Forskerskolen i fagdidaktik³) på Uppsala universitet. Forskerskolen er del af en statsligt initieret national satsning og skal give kommende læreruddannere en forskeruddannelse for at - det er i det mindste tanken - de kommende lærere kan uddannes på basis af forskning. Forskerskolen skal bl.a. forske i, udvikle og undervise i den bedste undervisningsmetode - i jargonen "evidence based best practice", på svensk "beprövade metoder", afprøvede metoder. Forudsætninger, forestillinger, arbejdsmåder, sprogbrug og så videre hentes fra medicin som er blevet det store forbillede. Dette har ganske vist længe har været sådan, men forestillingen accentueres af flere forhold: dels oprettelsen af Forskarskolan i ämnesdidaktik, dels de manøvrer formanden for konsistoriums foretager, dels at didaktik efter institutsammenlægningen og den endelige placering af læreruddannelsen på Uppsala universitet i 2011 opfattes som et *videnskabsfag*. Det som imidlertid ikke importeres i forskerskolens arbejde, er anvendelsen af klinisk kontrollerede forsøg og placebo-medicin i udviklingen af den medicin som virker bedst. I denne forbindelse er undervisningen den medicin som skal testes: fungerer undervisningen, kan den forbedres? Men der er ikke gennemført og der skal

ikke gennemføres forsøg med placebo-undervisning. I stedet bygger Forskarskolan i ämnesdidaktik på forestillingen om at det er undervisningen som fungerer når en student/elev har lært sig det ene eller det andet. En forestilling som både afspejler og fungerer som en politisk ideologi.

Det er muligt at undervisningen spiller ind når nogen lærer sig noget, men uden en kontrolgruppe risikerer den afprøvede/udviklede metode - og dermed egentlig hele arbejdet - at blive et postulat. Stiller man i næste omgang spørgsmålet "Hvad er placebo-undervisning?" forstår man hvorfor: det er nemlig kun et fåtal som på empirisk grund og efter en teoretisk funderet, filosofisk reflekteret analyse systematisk kan præcisere hvad undervisning er, hvad undervisning består i eller består af. I det mindste set fra min position. Eller sagt på en anden måde: undersøger man empirisk hvad der fuldt legitimt foregår i navn af undervisning (det som *kalder sig* og *anerkendes for at være*, det vil sige det som empirisk og pr feltkræfter er undervisning), viser det sig at det er alt andet end det som står i lærebøgerne, det som ellers er udgangspunktet for arbejdet på Forskarskolan i ämnesdidaktik. At personer på universitetet bider på en sådan indtrængen gør kun sagen værre. At desuden statslige og private interesser i udviklingen af læreruddannelsen ser ud til at falde sammen, understreger at staten er partisk og tilgodeser visse sociale klassers interesser og ikke alles. Og egentlig gør det samme sig gældende ved stort set al anden anvendt forskning som ikke bygger på empirisk-videnskabelige undersøgelser af hvad der virker hvis nogen pr. mirakel følger metoden.

Forskarskolan i ämnesdidaktiks position er den samme som hos dekanen for Fakulteteten för utbildningsvetenskaper (en tillidsvalgt administrator) som driver et stort anlagt omorganiseringsprojekt på fakultetet⁴: Långsiktig utbildningsvetenskaplig planering och prioritering 2016 (LUPP16). I klartekst skal bl.a. pædagogik som videnskab (forskning *om*) væk og erstattes med forskning *for* læreruddannelsen, såkaldt utbildningvetenskap, uddannelsesvidenskab, hvor dog uddannelse stort set bliver synonymt med undervisning. Uden præcis viden om hvad undervisning er, bliver forskningen derefter, og det som underforstås, er at der skal udvikles den samme form for ingeniør-viden eller anvendt forskning som fremmes af Svenskt Näringslivs position - en position udefra som lægges stærkt for had på visse dele af universitetet. Når dekanen for Fakulteteten för Utbildningsvetenskaper samtidig, sammen med universitetets andre dekaner, appellerer til konsistorium om at få indflydelse på valget af ny rektor, viser det hvordan forskellige repræsentanter kæmper om magten, samtidig med at det ser ud som om indholdet er ligegyldigt. Der ser nemlig ikke ud til at være forskel på det universitet de vil have magten over. Dette ligner en typisk eksploiteringsstrategi hvor titusindvis af studerende og undervisere (og egentlig stort set hele folket) tages som gidsler for en statsligt initieret samfundsmæssig forestilling om videnskabens funktion.

En sådan indsigt er nødvendig for at forstå en samtid. Ud fra et demokratisk synspunkt skal det være muligt at producere en sådan indsigt på et universitet, hvis relative uafhængighed af verdslige interesser (penge) garanteres af staten. Kants argument er at forskning *om*, ikke-formålsrationel forskning, sikrer at regeringen ikke hersker despotisk. Imidlertid bortsorteres forskning *om*, med især økonomi, konkurrencekraft og effektivitet som argumenter og pr administrative initiativer fra dekan och prodekan på Fakulteteten i Utbildningsvetenskaper, på

vegne af fakultetets eneste institut, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Bortsorteringen af en vis form for forskning indebærer desuden at en tillidsvalgt administration sorterer i det som formidles i den forskningsbaserede undervisning som frem for forskningen er universitetets første opgave med et tilhørende monopol på tildelingen af universitetsgrader. Indirekte risikerer administrationens sorterings-manøvrer desuden at påvirke karaktersætningen: Når visse videnskabelige positioner pr administrative manøvrer fjernes fra såvel forskning som undervisning, kan det se ud som om de hverken findes eller har findes. Dermed bliver det dels lettere at lære det som anses for det rette/nødvendige, dels dermed lettere at opnå høje karakterer. Dette gælder særligt når, som nu, karaktersystemet honorerer det almindelige frem for det originale.

Det er dét som er det direkte anti-demokratiske i forbindelse med valget af ny rektor på Uppsala universitet, ikke om det skal være repræsentanter udefra (fx fra Svenskt Näringsliv) eller indefra (fx studenters og underviseres) som skal bestemme hvem der ska være ny rektor på Uppsala universitet. Det er anti-demokratisk ikke alene at repræsentanterne udefra, men også at tillidsvalgte administratorer indefra vil bestemme hvad der skal forskes i, hvordan dette skal ske, hvad der skal opfattes som videnskab, hvilke kriterier der er for et sådant udvalg, og dermed hvad der skal undervises i og bedømmelserne heraf på det universitet som skylder sin legitimitet at undervisningen er forskningsbaseret og formidlet af aktive forskere. <<

REFERENCER

- Durkheim, É. (1975): „Om pædagogikkens væsen og metode“. In: Opdragelse, uddannelse, sociologi. 11x18/samfund, Carit Andersens Forlag, pp. 60-80.
- Forskarskolan för ämnesdidaktik's hjemmeside: <http://www.utbildningsvetenskap.uu.se/forskarskola>
- Kant, I. 1798/1998. "Der Streit der Fakultäten". In: Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik. Darmstadt 1998, s. 261-393).
- Näringslivs forskningsberedning (Mogren, H., J-O. Jacke, K. Markides, L. Olving, M. Strømme, J. Söderström) (2016): „ Minska anställdas inflytande över rektorstillsättningar“ kronik i Dagens Nyheter 17. september. Link: <http://www.dn.se/debatt/minska-anstalldas-inflytande-over-rektorstillsattningar/>
- I kronikken refereres konklusionerne fra rapporten
- Näringslivs forskningsberedning (2016): Forskningspolitikens glömda fråga: Sveriges akademiska ledarskap. Näringslivets forskningsberedning, rapport nr. 3, 18. september 2016. Link: https://www.svensktnaringsliv.se/fragor/kvalitet-i-hogskolan/forskningpolitikens-glomda-fraga-sveriges-akademiska-ledarskap_656092.html
- Nørholm. M. "En livsfarlig New Public Management-cocktail. Universitetsläraren: <http://universitetslararen.se/2016/06/27/en-livsfarlig-new-public-management-cocktail/>. Publiceret 20160627
- PRAXEOLOGI-gruppens del af Uppsala universitets hjemmeside: <http://www.praxeologi.edu.uu.se/>
- Morten Nørholms personlige del af Uppsala universitets hjemmeside: <http://katalog.uu.se/emplinfo?id=N11-103>

NOTER

- 1 Svenskt Näringsliv publicerer sine holdninger i kronikken "Minska anställdas inflytande över rektorstillsättningar" i Dagens Nyheter 17. september 2016. Her refereres konklusionerne fra Svenskt Näringslivs rapport Forskningspolitikens glömda fråga: Sveriges akademiska ledarskap.
- 2 I en artikel, oprindelig fra 1922, på dansk i 1975, skelner Émile Durkheim mellem pædagogik som praktisk praktik eller kunst, som praktisk teori respektive som teoretisk teori eller videnskab. Denne skelnen giver ophav til en skelnen mellem forskning for (praktisk teori, anvendt forskning, formålsrationel forskning) respektive forskning om (teoretisk teori, videnskab i streng mening).
- 3 Præcis som i Danmark er (fag)didaktik vokset frem som et mere eller mindre selvstændigt især undervisningsudviklende forskningsområde, men dog ikke som en selvstændig videnskabelig disciplin, forskerskole eller ej.
- 4 Fakulteten för Utbildningsvetenskaper rummer kun Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Magten over instituttet befinder sig dermed ikke automatisk hos institutlederen (præfekten), men også - eller måske udelukkende - hos lederen af fakultetet (dekanen). Forhold og problemer genfindes på DPU, Aarhus Universitet, så måske er det typisk for den måde akademiseringen af mellemuddannelserne foregår på.

Martin Blok Johansen

"HVAD ER DU?"

– OM FORSKERPOSITIONER I PÆDAGOGISK FORSKNING

I denne artikel vil jeg diskutere forståelsen af begrebet om forskerpositioner. I artiklen udstiller jeg den proces, jeg selv var igennem i forbindelse med et netop afsluttet ph.d.-projekt, hvor jeg løbende bliver mere og mere klar over, hvordan rollen som forsker ikke er en stabil rolle, man kan påtage sig, men derimod et spil mellem selvvalgte og tillagte positioner, som er dynamiske, reciprokke og komplekse.

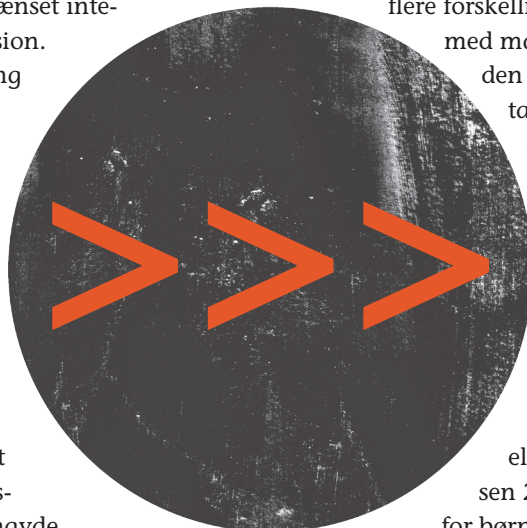
"Hvad er du?". Det råbte en flok piger fra en 4. klasse efter mig, da jeg gik op ad trappen for at komme ind til den klasse, jeg skulle følge i de kommende måneder. Ikke "Hvem er du?", men altså "Hvad er du?". Det var en af mine første dage på skolen, efter jeg var gået i gang med mit projekt, og lige her på trappen blev jeg udfordret på noget, jeg havde været i gang med at læse om i mine teoribøger: forskerrollen. Pigerne på trappen havde allerede identificeret mig som en fremmed voksen og med deres spørgsmål endvidere signaleret en afgrænset interesse i min profession.

Da jeg gik i gang med mit projekt, var det med en klar forventning om, at jeg ville påtage mig en form for "detached observer role" (Mandell 1988:434). Jeg havde tidligere deltaget i et enkelt mindre udviklingsprojekt, hvor jeg havde befundet mig godt i en mere

tilbagetrukket og observerende rolle, og jeg delte den klassiske opfattelse, at alder og autoritet adskiller børn fra voksne på en sådan måde, at andet end en distanceret forskerrolle sjældent er hensigtsmæssigt (Corsaro 1985; Fine 1987). Men det skulle hurtigt vise sig, at den slags ikke er helt let, og at det ikke rigtigt giver mening på forhånd at udpege en bestemt position, man konsekvent vil indtage. I hvert fald fik pigerne på trappen min præpostulerede position til at vakle gevaldigt under mig.

I litteraturen om forskerroller findes

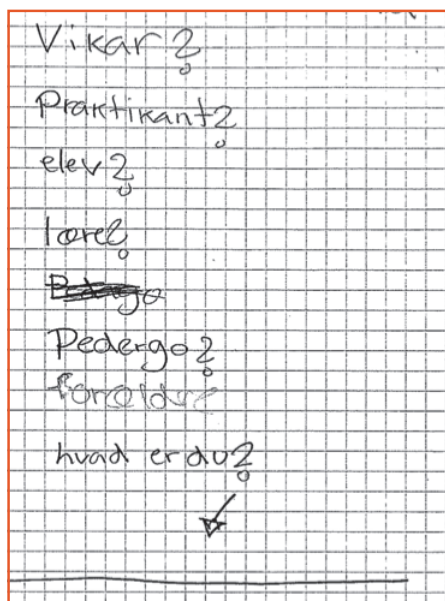
flere forskellige måder, hvorved man kan omtale den rolle, man indtager. Typiske distinktioner er fx mellem at være åben eller lukket om sin forskning, at være deltagende eller ikke-deltagende og at være indenfor eller udenfor (Larsen 2009:52). Inden for børneforskning bliver det endvidere betragtet



Ud af sådanne situationer vokser en forståelse af, at jeg nok kan navngive mig selv som forsker, men at denne titel langtfra udgør en stabil eller altid letgenkendelig praksis.

som en fordel, hvis man kan undgå at blive associeret med de andre voksne på det sted, man undersøger, og i stedet optræde som "atypisk voksen" (Gulløv & Højlund 2010:104ff.). Det var alt sådan noget, jeg var begyndt at læse om, da pigerne på trappen stillede deres spørgsmål. I en hurtig indskydelse spurgte jeg dem, om ikke de kunne skrive ned, hvad de troede, jeg var, og allerede i det efterfølgende frikvarter havde de en liste klar:

Jeg satte mig ned på trappen med eleverne og snakkede med dem om, hvad det var, jeg var i gang med. Jeg forklarede dem lidt om, hvorfor jeg var på skolen, inden jeg sagde til dem, at



jeg ikke var nogen af de ting, de havde foreslået, men at jeg var forsker. Jeg tog mig herefter god tid til at stille deres nysgerrighed og uddybe for dem, hvad en sådan forsker laver. *Det skulle jeg aldrig have gjort.* Da jeg de efterfølgende dage mødte dem på gangene eller i skolegården, råbte de: "heey, der kommer forskeren" eller "hej-hej forsker" i en tone, som sikkert ikke var ment sarkastisk, men som alligevel fik mig til at føle mig både opblæst og snotdum på samme tid. Den rolle, jeg havde valgt at indtage, var allerede udfordret betragteligt. Jeg var her på en af mine første dage som forsker alt andet end en *detached observer*, og samtidig havde eleverne henvist mig til en rolle, som i deres verden var hverken kendt eller anerkendt og derfor i så lav kurs, at der var frit spil for drillerier. Forsker, pfff, jamen herregud, jeg var jo ikke engang "pedergo". Ud af sådanne situationer vokser en forståelse af, at jeg nok kan navngive mig selv som forsker, men at denne titel langtfra udgør en stabil eller altid letgenkendelig praksis. Derimod afhænger det af, hvilke diskursive praksisser jeg indgår i, og jeg kan sagtens vælge at optræde som venlig og velvillig, samtidig med at jeg bliver opfattet som kontrollør og magthaver – eller bare en primitiv og smådvask iagttager.

Der er genkommende trappe-rendezvous med 4.A., og der er ud-

dybende forklaringer til interesserede forældre, der er stoneface-bagerst-i-klassen-observationerne og assertivt-konfronterende interviews med samme klasse, der er uformelle korridor snakke med skolens lærere, smilende-nikken-de interviews med en bibliotekar, jeg engang har undervist på skolebibliotekaruddannelsen, og der er alle episoderne, som ikke umiddelbart har med mit projekt at gøre, men som alligevel positionerer mig over for elever og lærere: en ret så snakkelysten pedel, en lærers tydelige irritation over, at jeg bare sidder der og kigger, når jeg nu kan se, at der er optræk til konflikt blandt nogle elever, sekretærens omsorg, da jeg en dag ankommer til skolen dyngvåd fra yderst til inderst, og der er et flere gange stillet spørgsmål – som stadig i dag undrer mig – om, hvorvidt jeg er far til Jacob. Alt sammen åbner det for en begyndende bevidsthed om, at jeg ikke blot selv konstruerer min forskerrolle, men at jeg også selv bliver konstrueret af det, jeg udforsker. Jeg indgår i alle mine undersøgelses mange faser i et komplekst og omskifteligt spil mellem selvvalgte og tillagte positioner, som jeg forsøger at navigere i, reflektere over og analysere på. Men som også alt for ofte snigløber mig på en måde, så jeg først lang tid efter kan se, at stort set alle 4.A.s bud var mindst lige så rimelige som mit eget. I de forskellige undersøgelser deltager jeg således i en bevægelig og reciprok positioneringskamp, hvor jeg ofte stædigt forsøger at undgå at blive tillagt de vanlige voksenroller, som 4.A.s liste angiver, mens dem, jeg udforsker, lige så stædigt positionerer mig i netop disse roller.

I forskningslitteraturen fremstilles forskerrollen imidlertid ofte som en endtydig og stabil rolle med særlige karakteristika – det er forskerrollen i bestemt form. Med henblik på senere at tydeliggøre, hvordan min forståelse af begrebet adskiller sig fra en mere gængs forståelse, vil jeg i det følgende ganske kort diskutere, hvordan forskerrollen typisk omtales og forstås, og hvilke udfordringer der knytter sig til sådanne forståelser.

FORSKERPOSITIONER

I forskningslitteraturen om forskerroller er en af de mest gentagede forståelser, at man enten er *outsider* eller *insider* (Asselin 2003), og en af de mest diskuterede tematikker omhandler, hvordan man opnår den bedst mulige analyse (Hill Collins 1990; Herod 1993; Mullings 1999). *Outsideren* omtales typisk som en forsker, der ikke har forudgående professionel erfaring med den praksis, han udforsker. Han identificerer sig ikke med undersøgelsesfeltet og kender på den måde ikke feltets inhærente holdninger og heller ikke dets praksisbegreber, ligesom han ikke har nogen speciel interesse i, at hans forskning får anvendelse i den praksis, han har undersøgt. *Insideren* omtales typisk som en forsker, der undersøger et felt, han selv er eller har været en del af (Kanuha 2000), og hvor han dermed naturligt behersker feltets sprog og kender dets erfaringsbase (Asselin 2003). Han vil kende mange af feltets praktikere og vil dermed have ubesværet adgang til dem, ligesom han vil have interesse i, at hans forskning får anvendelse i den praksis, han har undersøgt.

FORSKERPOSITIONER

Samtidig er der meget splittede opfattelser af de fordele og ulemper, der er knyttet til de to roller. Hill Collins (1990) argumenterer for, at insidere har en stor fordel, fordi de kan bruge deres viden om feltet og få oplysninger

fra feltets aktører, som outsiders ikke vil få. På samme måde som en række andre forskere (Kanuha 2000; Asselin 2003) peger de på 'accept' som et nøgleord. Argumentet er, at insideren på grund af en underforstået antagelse om fællesskab automatisk vil få feltets accept og tillid, og at feltets praktiskere derfor vil være mere tilbøjelige til at fortælle åbent om deres erfaringer. Mullings (1999) og Herod (1993) problematiser derimod, at insideren skulle have specielle fordele, og de deler den bekymring med Asselin (2003), at insideren befinder sig i en ugenomsigtig dobbeltrolle som både deltager og forsker. Pointen er, at det kan være svært at adskille rollerne, og at der derfor kan være en risiko for, at man som forsker lader sit analytiske blik farve af det kendskab, man allerede har til feltet. Samtidig kan der være en risiko for, at netop det kendskab, forskeren har til feltet, og som ellers netop betragtes som en fordel, kan betyde, at feltets praktikere undlader at uddybe og elaborere, fordi de har en formodning om, at det er noget, forskeren udmærket ved. Andre forskere opholder sig ved, om et indgående forlods-kendskab til et felt overhovedet har nogen betydning. I bogen *Contemporary Philosophy of Social Science* stiller den amerikanske filosofiprofessor Brian Fay spørgsmålet: "Do you have to be one to know one?" (Fay 1996:9). Det er Fays pointe, at det at have kendskab til feltet hverken er nødvendigt eller tilstrækkeligt for at forstå feltet: "Knowing an experience requires more than simply having it; knowing implies being able to identify, describe, and explain" (Fay 1996:20).

Argumenterne imod outsider-rolle synes på flere måder at mime argumenterne imod insider-rolle: "There appear to be as many arguments for

outsider research as against, with the same issues able to be raised in support of outsider research, as against it", som Laura Serrant-Green har påpeget det (2002:38). Endvidere har der været indvendinger, som fx at outsiders tager for lang tid om at etablere sig i et felt, de ikke kender, og for lang tid om at forstå en kultur og et sprog, som de ikke har forhåndskendskab til. Derimod argumenterer fortalere for, at outsiders oftere vil blive betragtet som neutrale og vil have en større grad af objektivitet og evne til at undersøge feltet uden at fordreje deres fund, analyser og tolkninger (Fonow and Cook 1991).

Når man læser denne litteratur om forskerpositioner, bliver distinktionen således typisk fremstillet som en binær opposition mellem to modsatte alternativer. Måden at opstille denne opposition på forudsætter imidlertid, at det at være outsider eller insider er fastfrosne roller med stabile, rodfæstede egenskaber – men dermed ignoreres eller bagatelliseres den dynamik og kompleksitet, som ellers netop er karakteristisk for pædagogisk forskningsarbejde. Det er, så vidt jeg kan se, udtryk for en temmelig forenklet måde at betragte potentielle forskerpositioner på, som nok snarere er udtryk for en teoretisk refleksion, end noget der kan iagttages konkret i praksis. Det er umiddelbart vanskeligt at forestille sig en forsker, som fastholder en konstant insiderrolle, og endnu vanskeligere at forestille sig en forsker, som kan bevare en outsiderrolle, samtidig med at han færdes i det felt, han undersøger.

Med henblik på at nuancere opfattelsen af forskerrollen vil jeg i det følgende bringe min egen forståelse i spil. I første omgang konverteres hele spørgsmålet fra at være et spørgsmål

om forskerrollen til at være et spørgsmål om forskerpositioner. Jeg vil til det formål søge teoretisk inspiration i Bronwyn Davies og Rom Harrés positionerings-begreb (Davies & Harré 1990). I min forståelse af positioneringsbegrebet åbnes der for både de tillagte og selvvalgte måder, man som forsker positioneres i og positionerer sig med, men der åbnes også for de strategi- og magtkampskonnotationer, som begrebet vækker: at det fx også er et spørgsmål om at bringe sig selv i gunstige positioner og positionere sig i forhold til kommende situationer.

FORSKERPOSITIONERINGER

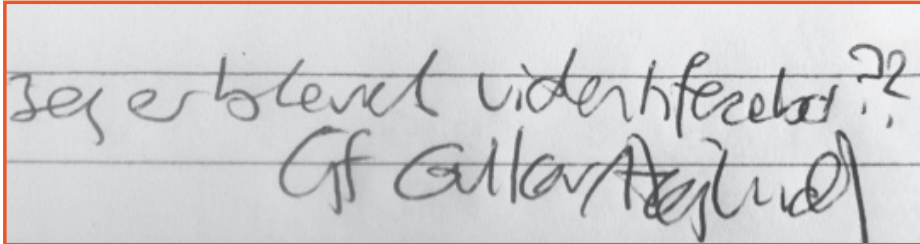
I løbet af mit ph.d.-projekt er jeg kommet i kontakt med en lang række forskellige mennesker, og jeg færdes i en lang række forskellige forskningsfora. I disse forskellige fora og blandt disse forskellige mennesker indtager jeg forskellige positioner, og jeg positioneres forskelligt afhængig af, hvor jeg er, og hvem jeg snakker med. Nogle positioner bliver jeg tildelt, og andre vælger jeg selv. Som forsker indgår jeg altså i et dynamisk spil, hvor positioner erobres, fastholdes, realiseres, kolporteres, overdrages, byttes, tiltuskes og skrottes på kryds og tværs. Nogle kæmpes der om, andre er til forhandling og løbende genforhandling, mens andre igen ligger klar til fri afbenyttelse.

Hvor bevægelige disse positioner er, og hvor hurtigt de skifter, vidner følgende lille episode fra mit projekt om: På et tidspunkt sidder Anders og Jonas og diskuterer Jesper Wung-Sungs novelle *At gøre sit bedste slår ingen mand af hesten*. Anders kigger op og får øjenkontakt med mig og spørger mig, hvad "lukafer" betyder. Et øjeblik efter sidder Anders og Jonas og slås. På ny kigger Anders op, og på ny får han

øjeblikkontakt med mig. Denne gang er der ingen spørgsmål, ikke engang en udtryksforandring. Drengene slås uanfægtet videre. Men i det øjeblik, de opdager, at deres lærer, Mette, kigger op, stopper de med at slås. Inden for ganske kort tid positioneres jeg således både som en voksen med de beføjelser og kompetencer til at hjælpe, der normalt associeres med en voksen, men altså samtidig som en voksen uden beføjelser og kompetencer til at sanktionere, som lige så normalt associeres med en voksen. Sådanne episoder er naturligvis langt fra usædvanlige og forekommer givetvis i de fleste forskningsprojekter. Men for mig er det på tidspunktet ny erkendelse – og tilmed ny erkendelse, som udfordrer noget af det, jeg har læst mig til, fx at "i skolesammenhæng vil forskeren ofte blive associeret med lærerne [...] med de autoritetsbeføjelser, som dette indebærer" (Gulløv & Højlund 2010:89). Episoden giver mig efterfølgende anledning til refleksioner over, hvad der egentlig var på spil i situationen: Var det en fordel eller en ulempe, at jeg tilsyneladende ikke var udstyret med gængse autoritetsbeføjelser? Var det udtryk for, at jeg havde formået at positionere mig uden om genkendelige voksenkategorier? Var det udtryk for en accept af min tilstedeværelse, og hvor langt gik i givet fald denne accept – var vi nu allierede i en fælles *Mette-må-ikke-se-os-når-vi-laver-ballade-og-ingen-sladrer*-koalition? Og hvad var det for implicite forståelsesdistinktioner, der gjorde, at det åbenbart blev opfattet som legitimt at spørge mig om noget fagligt og ad den vej tildele mig autoritet og samtidig lige så legitimt at slås lige op i mit åbne ansigt og dermed fratage mig den autoritet, jeg netop var blevet tildelt? I min kinabog noterer jeg,

at jeg er blevet "uidentificerbar", og jeg kan genkalde mig en vis stolthed over, at det er lykkedes mig at blive noget, som i teoribøgerne omtales som efterstræbelsesværdig – mens spørgsmålstegnene vist alligevel viser, at det ikke er en identifikation, jeg føler mig ret sikker på.

som Davies og Harré opponerer mod, hvor en rolle betragtes som en statisk, socialt foreskrevet norm for adfærd (jf. Jacobsen 2011:563). Det forekommer at være en temmelig tendentiøs udlægning af rollebegrebet, og i hvert fald en udlægning, som styrer helt



Jeg er blevet uidentificerbar??
Af Allan Agerholm

Det er episoder som denne, der afstikker den tilgang til forskerpositionsbegrebet, som jeg vil udfolde i det følgende. Min tilgang er som nævnt teoretisk forankret og reflekteret i Bronwyn Davies og Rom Harrés positioneringsbegreb, sådan som det kommer til udtryk i deres artikel *Positioning: The Discursive Production of Selves* (1990:43-63). Deres videnskabsteoretiske udgangspunkt er en anti-essentialistisk forståelse af viden, der betragtes som situeret, relationel og processuel, og hvor mennesket betragtes som variabelt og diskursivt konstrueret (ibid. 46-47).

Til at forklare den proces, hvor mennesket placerer sig selv og hinanden diskursivt, bruger Davies og Harré begrebet *positionering*. Positioneringsbegrebet er deres forsøg på at konstruere et begreb, som kan fungere som alternativt til et mere sociologisk orienteret rollebegreb. Det er opfattelsen, at der med rollebegrebet underforstås en bagvedliggende kerne eller essens hos mennesket, som altså inderst inde altid er den samme, men som i hverdagen kan spille forskellige roller. Det er, så vidt jeg kan se, en strukturfunktionalistisk forståelse af rollebegrebet,

uden om forståelsen af 'rolle' som relationel, kreativ og processuel, som den fx kommer til udtryk i den symbolske interaktionisme. Men lad det ligge. Ud fra en sproglig betragtning er positioneringsbegrebet brugbart med sine konnotationer i retning af både det at kunne tydeliggøre ens egen bevægelige position, og samtidig i retning af at man positionerer sig i forhold til sin forskningsgenstand, som man også selv bliver positioneret af. Det er denne dobbelthed, Davies og Harré markerer med en distinktion mellem *interaktiv positionering* og *refleksiv positionering*: "There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself" (Davies & Harré 1990:48).

Med positioneringsbegrebet bliver det synligt for mig, at jeg ikke indtager en forskerrolle, som er stabil gennem hele mit projekt. Jeg indtager forskellige positioner, som er fleksible og foranderlige. Det tydeliggør sig for mig i de konkrete episoder, der finder sted i praksis – som fx på trappen med 4.A. Men det viser sig også, når jeg reflekterer over, hvilke positioner mit projekt

selv kalder på. Når jeg til at begynde med i projektet forestiller mig, at jeg skal have en mere *detached* observationsrolle, bliver det således også udfordret af de problemstillinger, som mit projekt adresserer, mine forskningsspørgsmål og mine teoretiske inspirationer.

AFRUNDENDE REFLEKSIONER

Positioneringsbegrebet peger indeksikalsk på, at jeg som forsker er placeret på mange forskellige og tilmed ofte kontradiktoriske måder afhængigt af de situationer, jeg indgår i. Som forsker indtager man sjældent én konsekvent gennemført forskerrolle, men indgår tværtimod i et større spil, hvor positionerne er situationelle, kontekstafhængige og under vedvarende tilblivelse. I forlængelse af disse refleksioner bliver det også klart for mig, at positioneringerne endvidere er et etisk anliggende. Det erfarer jeg på barsk, men også lidt morsom vis i de indledende faser i mit projekt, hvor jeg prøver forskellige ting af i praksis og samtidig forsøger at læse mig ind på de forskellige metodologiske aspekter i et forskningsprojekt. Jeg står foran at skulle i gang på en af de skoler, jeg har tilknyttet projektet, og sideløbende med det læser jeg følgende i *Feltarbejde blandt børn*, som handler om metodologi og etik i etnografisk børneforskning:

Måden, man selv præsenterer projektet og sig selv på, har konsekvenser for de tilstedeværendes opfattelse og den tillid, de tør udvise. At præsentere sig som forsker er ofte ikke tilstrækkeligt for at imødekomme mistro over, hvad formålet egentlig er. Forskerrollen er i sig selv flertydig og kan efterlade en tvivlrådighed om, hvad projektet egentlig går ud på, og hvad oplysningerne skal bruges til. En klart

begribelig fremstilling af formålet er derfor nødvendig (Gulløv & Højlund 2010:89).

Det tager jeg meget bogstaveligt, og jeg informerer i detaljer om projektets tese om, at der i folkeskolen er en tendens til at kompleksitetsreducere og facilitere, og at der måske kunne være et potentiale i at skabe rammer for, at vanskeligheder kan udnyttes i undervisningen. Efterfølgende er der ingen grænser for, hvor mange vanskeligheder læreren indlægger for sine elever. Hermed naturligvis ikke sagt, at man altid skal undlade "en klart begribelig fremstilling af formålet", men at også etiske problemstillinger knyttet til forskeren er "flertydig[e] og kan efterlade en tvivlrådighed". På et senere tidspunkt får en af eleverne et angstanfald midt i timen, og alle de aftaler, jeg har indgået med læreren og eleverne om projektet og min tilladelse til at anvende alt tilgængeligt materiale fra dette feltarbejde, bliver teleologisk suspenderet, fordi den nye situation kræver noget af alle, som ingen kunne forudse eller aftale på forhånd.

Det gør mig opmærksom på, at man fx ikke blot kan indhente informeret samtykke fra sine informanter i begyndelsen af forskningsprojektet og så med den rygdækning i hånden anvende det empiriske materiale, som man vil, og jeg udarbejder herefter en tentativ, teoretisk konstrueret distinktion mellem *procedural* forskningsetik og *partikularistisk* forskningsetik. *Procedural* forskningsetik er den form, der følger bestemte på forhånd fastlagte retningslinjer, som typisk er formuleret i standardiserede, kontekstafhængige principper for god forskningsetisk adfærd, mens en *partikularistisk* forskningsetik er den form, der foretager en konkret og kontekstafhængig vurde-

ring af de specifikke etiske problemstillinger og dilemmaer, som de viser sig i praksis gennem hele forskningsprocessen. Pointen i distinktionen er netop, at forskningsetik ikke er noget, man kan indhente på forhånd og engang for alle, men at det er et epistemologiske vilkår gennem hele forskningsprocessen. De mange forskningsetiske dilemmaer er altså medvirkende til, at positionerne som forsker skifter fra situation til situation, og det at positionerne skifter medfører fornyede forskningsetiske dilemmaer.

I forbindelse med færdiggørelsen af min afhandling fremstår bevægelsen fra et stabilt begreb om forskerrollen til et bevægeligt begreb om forskerpositioneringer således ikke blot som en akademisk stiløvelse. Den er faktisk blevet medbestemmende for en mere nuanceret forståelse af forskningsprocessens mange forskellige tematikker: de metodologiske, de forskningsetiske og de videnskabsteoretiske. Samtidig er det også værd at fremhæve, at positioneringsbegrebet ikke i sig selv er hverken entydigt eller apriorisk positivt. Begrebet giver også associationer til videnskaben som positioneringskamp og til den måde, man som forsker positionerer sig med henblik på at erobre retten til værdisætning, og til de "epistemologiske krige" (Bourdieu 2005:106), som udkæmpes i det videnskabelige kampfelt, og hvor "der i ly af paraplyen 'videnskab' foregår en morderisk konkurrence mellem aktørerne på det enkelte felt" (ibid.:9). Som med indholdet af begrebet er begrebet også i sig selv dynamisk, reciprokt og komplekst <<

LITTERATURLISTE

- Asselin, M.E. (2003). Insider Research: Issues to Consider When Doing Qualitative Research in Your Own Setting. *Journal for Nurses in Staff Development*, 19(2), 99-103.
- Bourdieu, P. (2005). *Viden om viden og refleksivitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Corsaro, W.A. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1): 43-63.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach*. Cambridge, UK: Blackwell.
- Fine, G.A. (1987). *With the Boys*. Chicago: Chicago University Press.
- Fonow, M. & Cook, J. (Eds.) (1991). *Beyond Methodology Feminist Scholarship as Lived Research*. Indiana University Press, Bloomington.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Herod, A. (1993). Gender Issues in the use of Interviewing as a Research Method. *Professional Geographer* 45: 305-317.
- Hill-Collins, P. (1990). Learning from the Outsider within the Sociological Significance of Black Feminist Thought. In M. Fonow & J. Cook (Eds.), *Beyond Methodology Feminist Scholarship as Lived Research* (pp. 35-59). Bloomington: Indiana University Press.
- Jacobsen, M.H. (2011). Rolle. In S.N. Larsen & I.K. Pedersen (Eds.), *Sociologisk leksikon* (pp. 562-563). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kanuha, V.K. (2000). "Being" native versus "going native": Conducting Social Work Research as an Insider. *Social Work*, 45(5): 439-447.
- Larsen, K. (2009). Observationer i et felt. In O. Hammerslev, J.A. Hansen & I. Willig (Eds.), *Refleksiv sociologi i praksis* (pp. 37-61). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mandell, N. (1988). The Least-Adult Role in Studying Children. *Journal of Contemporary Ethnography*, 16(4): 433-467.
- Mullings, B. (1999). Insider or Outsider, Both or Neither: Some Dilemmas of Interviewing in a Cross-Cultural Setting. *Geoforum*, 30: 337-350.
- Serrant-Green, L. (2002). Black on Black: Methodological Issues for Black Researchers Working in Minority Ethnic Communities. *Nurse Researcher*, 9(4): 30-44.

Jytte Hare

MUTTER GRIB – ET FORTÆLLEVÆRKSTED FOR BØRNEHAVEBØRN

OM AT TAGE BØRNEBARNES LEG ALVORLIGT SOM DANNELSE, UDVIKLING OG OPLÆRING I DEMOKRATI

Regeringen har annonceret, at loven om læreplaner for 0-5 årige skal revideres, og at der i den forbindelse skal formuleres centrale nationale mål for små børns læring i dagtilbud; arbejdet er gået i gang. Som pædagog har jeg professionel erfaring fra mange års samarbejde og oplevelser med små børn, og jeg opfatter dette nye tiltag som bekymrende. Med fortælleværkstedet "Mutter Grib" som eksempel vil jeg i artiklen forsøge at vise, hvad det er dansk småbørnspædagogik kan give børn, når mødet mellem pædagogen og børnene tages alvorligt. Når børnenes leg tages alvorligt som dannelse, udvikling og oplæring i demokrati.



Pædagogik handler om at ville en anden noget. Om at tage ansvaret for barnets dannelse og udvikling på sig. Småbørnspædagogikken i danske vuggestuer og børnehaver har en lang tradition for at tilbyde børnene et fagligt indhold inden for mange områder og for at imødekomme og støtte børnene i deres bestræbelser for på alle mulige måder at lære verden at kende og at kunne begå sig i den. Med leg på en fremtrædende plads som en grundlæggende livs- og læringsform, hvor børn udtrykker sig og udvikler kompetencer. Børnenes aktive deltagelse og indflydelse på hverdagen og aktiviteterne har i sig selv et overordnet formål; det er livsduelighed og fremtidens demokratiske borgere, som dannes her.

Vore dages politiske forvaltere ser imidlertid på børnene som råstof eller som økonomiske ressourcer, som snarest muligt skal bidrage til Danmarks økonomiske vækst, og de vil vide, "hvad vi får for pengene" ude i vuggestuer og børnehaver. Så frem for at sætte mål for det pædagogiske arbejde og pædagogens møde med børnene, kan man være bekymret for, at regeringen nu vil indføre nationalt fastsatte mål for bestemte dele af børnenes kompetencer. At vi går fra at ville barnet noget til at tænke i barnets nytteværdi, til at ville noget med barnet. Eksempelvis har kommuner landet over de senere år indført en lang række programmer, koncepter og tests, som pædagogerne i daginstitutionerne er forpligtet til at anvende. Nogle handler om at støtte børnene i bestemte dele af deres sproglige udvikling, andre om kognitive dele af deres sociale kompetencer. Om dem alle gælder det, at det er barnet, som bliver objekt for målinger og ikke det pædagogiske arbejde. Om dem alle siger man, at de er afprøvet så godt som

videnskabeligt, de er "evidensbaserede"; det er bevist, at de virker, og derfor er det godt.

Men godt for hvad? Det annoncerer en anden måde at tænke børn på: "Læringsdiskurserne ser tendentielt barnet som et inkompetent, læringsbehøvende, ufærdigt individ, som har behov for målrettet stimulation for at udvikles", skriver Steen Baagøe Nielsen. Man har i mange år haft centralt fastsatte læringsmål for børnene i vuggestuer og børnehaver i England, i USA og i mange andre lande. Men ikke i Danmark. Det annoncerer en grundlæggende ændring af vores vuggestuer og børnehaver, som vi har kendt dem. Jeg vil i denne artikel, med fortællerværkstedet "Mutter Grib" som eksempel, forsøge at vise, hvad det er, dansk pædagogik kan give børn, når mødet mellem pædagogen og børnene tages alvorligt; når indretning, planlægning, indhold og metode går op i en højere enhed, hvor aktiviteten bærer målet i sig selv; og hvor formålet er barnets dannelse på barnets præmisser.

EN FORMIDDAG MED MUTTER GRIB

Mutter Grib Gruppen består af 9 tidligere børnehavedere, som hvert år tilbyder de ældste børn i Hillerøds børnehaver i grupper på 10 – 15 ad gangen at tilbringe en formiddag med fortælleoplevelser om Mutter Grib og andet godtfolk i Gribskov. Gruppen, som jeg selv er med i, holder til på Klaverfabrikken, byens kulturhus, hvor vi har indrettet os i dramarummet og skiftes til at stå for formiddagene.

Efter lokale sagn skulle Mutter Grib og hendes syv sønner have haft som levevej at overfalde vejfarende efter mørkets frembrud. De skal have boet i Mutter Gribs Hule, en 5000 år gammel udgravet jættestue midt i Gribs-

kov. Et andet sagn fortæller, at Mutter Grib som ung pige mistede sit eneste barn og i sin sorg slog sig ned i et hult egetræ i skoven. Hvorom alting er, så indgår Mutter Grib på en eller anden måde som figur i alle de historier, som Mutter Grib Gruppen gennem årene har fortalt til børnene.



Dramarummet på Klaverfabrikken er til dette års historie bygget op, så de 56 kvadratmeter indeholder Mutter Grib's hule, Gribskov, bondefamiliens hus og dronningens slot

I indeværende sæson, 2015 – 2016, hedder historien "Slædefarten" og handler om prinsessen, der ikke kunne le. Dronningen lader derfor kundgøre, at den, som kan få prinsessen til at le, skal få både prinsessen og det halve kongerige. Mange forsøger, alle fejler, herunder brødrene Per og Poul. Men deres yngste bror, Jesper Næsvis, møder også Mutter Grib ude i Gribskov, og fordi han i modsætning til sine brødre hjælper den fattige kone og giver hende både sin madpakke og sine penge, forærer hun ham til gengæld sin magiske slæde, og det lykkes ham at få prinsessen til at le.

Dramarummet på Klaverfabrikken er til dette års historie bygget op, så de 56 kvadratmeter indeholder Mutter Grib's hule, Gribskov, bondefamiliens hus og dronningens slot. Samt en mas-

se udklædningsstøj passende til historien. Børnene kommer op ad trappen og bliver modtaget af en gammel hofdame, som byder dem velkommen og fører dem ind i dramarummet. Rummet er uden dagslys og oplyses udelukkende af strategisk anbragte lamper og projektører, som bidrager til den magiske stemning. Børnene hilser på Mutter Grib, som sidder med sin stok og slæden foran sin hule ude i skoven, på dronningen som sidder på sin trone på slottet, og på moderen som står i bondehuset og er ved at lægge dej til brød. Børnene sætter sig på gulvet, den gamle hofdame sætter sig i fortællertolen, og så fortæller hun historien om slædefarten.

Bagefter leger børn og voksne sammen historien. Børnene vælger en rolle i historien, og børn og voksne klæder sig ud. Hvem vil være Per eller Poul eller Jesper Næsvis? Mange drenge vil gerne være soldater og stå vagt foran slottet. Tit er det også nemt at finde et par yndige konfirmander i fine hvide kjoler. For ikke at tale om hofdamer og prinsesser. Ofte er der også en præst, en foged og nogle hunde med i historien. Det kan ske, at der ikke rigtig er nogen, der vil være Jesper Næsvis, så må en af de voksne påtage sig rollen. Måske sammen med et barn, som godt vil være Jesper Næsvis sammen med en voksen. Under forhandlinger og udklædning kan det ske, at et barn skifter mening og hellere vil være noget andet. Måske er man kommet til at påtage sig en rolle, man ikke helt kan overskue? Det er i orden at vælge om.

Når alle børnene (og deres voksne) har valgt roller og er blevet klædt ud og har fordelt sig i rummet, går historien / legen i gang. Det starter med, at dronningen proklamerer, at den, som kan få prinsessen til at le... Og det hø-

rer de ude i det lille bondehus... Og så er legen i gang og følger nøje historien, som børnene lige har fået fortalt. Når Jesper Næsvis har fået prinsessen til at le, afholder dronningen en stor fest, hvor der bliver sunget og danset og drikket gåsevin og spist kys-kager.

Bagefter leger børnene mere eller mindre selv. De fleste vil gerne prøve at blive klædt ud i noget andet tøj og dermed prøve, hvordan det er at være en anden figur. Børnene fordelers sig i rummet og går i mindre eller større grupper i gang med at dække bord til te på slottet, eller de bager pandekager og gør hovedrent i det lille bondehus, eller fodrer hundene med pølser, eller de kører tur med slæden, eller sætter gryden over ilden i Mutter Grib hule, eller de bevæbner sig med geværer og går på jagt efter ulven i Gribskov, eller... Børnene forsvinder ind i deres lege med hinanden, og de leger længe, mens snakken går højlydt.

Lige til en fra Mutter Grib Gruppen siger til dem om at stoppe og tage udklædningstøjet af og lægge det på plads, for nu skal der ske noget andet. Børnene går derefter ind i rummet ved siden af, som er Billedskolens værksted. Her er der på bordene lagt et stort stykke tykt, hvidt akvarelpapir frem til hvert barn sammen med en tynd, sort tusch. Børnene bliver bedt om at tegne noget fra historien, og der bliver tegnet slotte, prinsesser, geværer, soldater, slæder, træer og mange andre ting. Når børnene har tegnet med tuschen og skrevet deres navn, farvelægger de deres tegning med Caran d'Ache farver, og til sidst fordeles de farven ved hjælp af vand med en pensel eller med fingeren. Undervejs går snakken livligt, og børnene udveksler ideer og fortæller hinanden og de voksne om, hvad de

hver især har fundet vigtigt, og hvad de er i gang med at male.

De fleste børnehaver har madpakker med, og børn og voksne sætter sig på gulvet i dramarummet og spiser og snakker, og imens tørrer deres malerier. Når de går hjem, får de en pose med, hvor malerierne er lagt ned sammen med en trykt udgave af historien og af sangen. Derudover er der til hvert barn en lille udgave af årets Mutter Grib plakat, som børnene skal have med hjem; det hjælper til at huske, når man skal fortælle mor og far, hvad man har oplevet.

MED OPLEVELSEN SOM OMDREJNINGSPUNKT

Således ser en formiddag med Mutter Grib ud. Hver gang. To gange om ugen fra september til april. I et interview med overskriften "Museet, der tør tage upopulære valg" i Kr. Dagblad d. 5. januar 2016 siger Glyptotekets direktør Flemming Friborg i forbindelse med en aktuel særudstilling på museet, at: "Dannelse og oplevelse er funktioner af hinanden." Oplevelsen går ind i os og gør noget ved os og får dermed en betydning for vores møde med den næste oplevelse. Det overordnede formål med pædagogik er dannelse, og vi dannes af det, vi oplever. Dageinstitutionerne tager i deres pædagogiske arbejde traditionelt udgangspunkt i "det hele barn", og dette paradigme beskrives af Dion Sommer på bl.a. denne måde: "Småbørn (er) spontant nysgerrige, aktivt lærende og menings-søgende. Småbørn lærer primært gennem egne opdagelser og undersøgelser i et fællesskab med andre. Leg (er) en fundamental måde for små børn at lære på. Det gælder både fri leg og vejledt leg, dvs. hvor en voksen deltager eller sætter lege-scenen op." Børn lærer

gennem at være til stede i verden. Derfor er det afgørende, hvilke oplevelser vi tilbyder børnene at deltage i, hvilke lege vi giver mulighed for. Samt at disse oplevelser giver børnene de bedste muligheder for at kunne bidrage og for medbestemmelse.

I starten af april 2016 tog to af os, udklædt som Mutter Grib og Moderen, på besøg i "Skolegruppen" i en børnehave, hvor børnene havde været til Mutter Grib i september 2015. Vi spurgte børnene, hvad de mon kunne huske fra deres besøg hos Mutter Grib, og ved hjælp af ganske få stikord fra os kunne de huske hele historien. De kunne huske, hvad de hver især selv havde været i legen, og jo længere snakken gik, jo flere detaljer fik de med. "Per" snurrede rundt på gulvet og viste, hvad han havde gjort for at få prinsessen til at le; og som ikke havde virket. "Prinsessen" viste, hvordan hun havde set sur ud.

Pædagogerne fortalte, at børnene havde leget Mutter Grib i mindst en måned, efter de havde været på klaverfabrikken. Og et barn hentede Jesper Næsvis' hat i udklædningskassen. Efterårets oplevelse havde helt tydeligt sat sig i børnene. Det er ikke ligegyldigt, hvilke oplevelser vi tilbyder småbørnene i deres institutioner; og det gælder såvel tilrettelæggelsen og indholdet af hverdagens praksis som de mere målrettede og planlagte aktiviteter. Hvert enkelt barn bærer oplevelserne med sig indeni, og de er med til at hjælpe barnet til at blive sig selv sammen med andre.

DEN PÆDAGOGISKE TÆNKNING OMKRING MUTTER GRIB

Det er altid et eventyr, som ligger til grund for sæsonens Mutter Grib fortælling. Små børn bruger meget lang tid på som-om-lege, de kan faktisk ikke lade være: "Så legede vi jo, at vi var piloter, og du var ham, der styrede! Og jeg var ham der snakkede i højtaleren!" Mens børnene leger, bygger de sammen en historie op. Det kan være en lille historie med få personer eller en stor leg med mange medvirkende. Nogle lege bliver leget en gang eller to. Andre lege kan blive gentaget over mange dage og udvidet og ændret utallige gange, inden børnene lægger den bag sig og går videre til noget andet. Nogle lege holder sig, mere eller mindre, til virkeligheden; i andre lege møder Pokémon figurer Superman og Spiderman og tager på eventyr sammen uden nogen problemer i det. Eventyret taler lige ind i 5-årige børns måde at forstå verden på. De er på vej til at inddele deres forståelse i realitet og fantasi; der er bestemt ting, de godt ved. "I virkeligheden..." Men i historien og når vi leger, kan alt lade sig gøre.

Historien bliver fortalt, den bliver ikke læst op. I et hjørne af dramarummet står fortællestolen, en dyb lænestol. Bagved står en standerlampe og lyser fortællerummet op. Hofdamen sidder i stolen og fortæller, børnene sidder på gulvet foran og lytter. Hofdamen fortæller: "I gamle dage boede dronningen oppe på et slot. Hvem ved, måske var det på vores eget slot her i Hillerød?..." Mens hun fortæller, har hun øjenkontakt med børnene. Hun bruger mimik og bevæger sine hænder. Hun smiler eller ser bekymret ud, alt som det passer til historien. Hun taler højt og slår sig på lårene, og hun taler mere stille. Ind imellem er der et barn,

som bryder ind og bidrager til historien. Eller har et spørgsmål. Eller svarer på noget, fortælleren spørger til. Det er på en måde et lukket rum i rummet. Der er meget stille, alle er optaget af historien og af deres egne forestillinger: Tænk, hvis det var mig? Turde jeg møde Mutter Grib? Hvad nu, hvis det var mig, der var prinsessen? Børnene lytter, de er inde i historien, og de tager historien ind i sig.

Det er meget forskelligt, hvordan fordelingen af roller bagefter foregår, ligesom det er meget forskelligt, hvordan legen forløber, alt efter hvordan lige netop de aktuelle børn og dagens børnegruppe er tilpas med situationen. De voksnes opgave er at hjælpe børnene på deres vej gennem historien, og det er et fagligt skøn, hvordan de enkelte børn skal mødes undervejs. Nogle gange er der f.eks. en Per, som rask lægger ud og siger til moderen: "Jeg vil op på slottet og få prinsessen til at le!" Andre gange er det moderen, som må sige det meste, inden hun får sendt Per af sted til prinsessen med madpakke og pengepung. Nogle gange bliver Per måske bange, når han møder den lidt uhyggelige gamle Mutter Grib ude i skoven; så kan det ske, at Mutter Grib træder lidt ud af rollen og beroligende siger: "Det er bare noget, vi leger!" Og det er det. Og der vil i det hele taget være en del regis-bemærkninger undervejs for at bringe historien videre, som: "Så kom Poul jo hen til vagten på slottet!" Men det er netop en del af legens væsen, at følelser undervejs i legen er helt reelle følelser, at oplevelser undervejs er helt reelle oplevelser. Trygheden ligger i, at vi godt ved, at det er en leg, at det er noget, vi leger. Men når Poul står oppe på slottet og skal forsøge at få prinsessen til at le, så kan det godt føles skræmmende at kaste sig ud i

den kolbøtte eller den sang, man har forberedt sig på, når hele hoffet sidder der og kigger på en. Og den følelse er helt reel.

Historien / legen slutter af med, at dronningen holder en stor fest for alle medvirkende, og bagefter kan børnene prøve at klæde sig ud i noget andet tøj og dermed prøve at blive til en anden. Måske er det nu, man tør prøve at være lidt uhyggelig og blive klædt ud til Mutter Grib? Mens de voksne træder lidt tilbage og hjælper med gardero-beskift og andre praktiske småting. For det meste går der meget kort tid, før børnene er fordybet i leg i større eller mindre grupper rundt om i rummet. På det tidspunkt af formiddagen har børnene i den grad brug for et frikvarter. De har siddet stille og lyttet til historien, de har valgt roller og gennemspillet hele historien, lige som den skulle være, og nu har deres kroppe ganske enkelt brug for at kunne bevæge sig frit; de har brug for, at der ikke er nogen, der bestemmer, hvad de skal gøre. Andet end som resultat af de forhandlinger, børnene uvægerligt kommer til at indgå i, mens de leger. Fri leg, er der nogen, der kalder den slags leg. Det er dog altid en overvejelse værd, hvor fri legen egentlig er. I og med at den foregår i Mutter Grib's rum og univers, med Mutter Grib's udstyr og med historien helt inde på nethinden. Samtidig med at f.eks. hovedrengøring i bondehuset, te-selskab på slottet eller ulvejagt i Gribskov alt sammen er opgaver, børnene selv bringer ind i legen, inspireret af udstyret i rummet. De er ikke en del af den aktuelle historie, de hører til i nogle andre historier, børnene har bragt med sig ind i rummet.

Til sidst skal børnene tegne og male. De skal give formiddagens indtryk udtryk på et stykke papir. De får gode

materialer at arbejde med, og de allerfleste børn fordyber sig længe og intenst i arbejdet. Der breder sig en meditatív stemning i lokalet, mens børnene står og arbejder med hver sit billede. De får her mulighed for at reflektere over formiddagens oplevelser og drøfte dem med hinanden, samtidig med at arbejdet med maling og vand giver flere børn anledning til at eksperimentere med såvel farver som former.

OG HVAD KAN MAN SÅ LÆRE AF DET?

Set med læreplansbriller kan man se, at alle de i loven fastlagte 6 temaer rent faktisk er i spil samtidig og ind over hinanden sådan en formiddag. (Som de i øvrigt vil vise sig at være i den overvejende del af hverdagens aktiviteter og rutiner i enhver vuggestue eller børnehave.) Temaet "Kultur og kulturelle udtryksformer" er imidlertid særligt tydeligt i formiddagens arbejde. Man kan i kort form sige, at Mutter Grib er kultur **for** børn - de kommer og får fortalt en historie. Det er kultur **med** børn - børnene bliver klædt ud, og vi leger historien sammen med dem; og bagefter tegner de og giver deres indtryk udtryk på papiret. Og endelig kan man sige, at Mutter Grib giver råstøf til **børnenes egen kultur** - børnene sætter selv gang i Mutter Grib lege i børnehaven, når de er kommet hjem igen. Som en pædagog for nylig skrev til en af os: "Allerede på vej hen til bussen sagde Yasmin til Ahmad: "Ahmad, skulle vi ikke lege, at du var dronningen?" Og det gjorde de så, da de kom tilbage i børnehaven." Legen fortsætter...

Det er interessant og meget forskelligt fra børnehave til børnehave, hvordan børnene og deres voksne er mere

eller mindre aktive og engagerede i legen. Og det er interessant, hvordan man meget tydeligt kan se forskel på de ældste børnehavebørn, som er med til Mutter Grib i september / oktober måned, i begyndelsen af sæsonen og de ældste børnehavebørn som er blevet et halvt år ældre, inden det i de tidlige forårsmåneder er deres tur til at deltage. Det var f.eks. et overmåde interessant og overraskende forløb, da vi modtog sæsonens allersidste hold i april 2015. Efter at have leget historien sammen med de voksne og efter en kort pause fordelte børnene på egen hånd samtlige roller og opgaver i forestillingen, hvorefter de legede historien en gang til, og denne gang aldeles uden støtte eller hjælp fra de voksne. Alle børn var med, de satte i gang selv, de løste alle problemer undervejs, og de afsluttede selv. Som voksen kunne man ikke gøre andet fornuftigt end at sætte sig ned og nyde forestillingen, mens børnene fuldstændigt fordybet og koncentrerede legede historien fra start til slut. Man tænkte, at enhver børnehaveklassepædagog ville blive ovenud glad over samarbejdet med disse børn.

DANNELSE OG OPLEVELSE ER FUNKTIONER AF HINANDEN

I disse tider hvor alt skal målformuleres med henblik på læring og efterfølgende dokumenteres og evalueres i forhold til målopfyldelse, er det en stor fornøjelse at få lov til at lave noget, som "bare" har værdi i sig selv, i oplevelsen og glæden ved at lege og gøre noget sammen med hinanden. Et herligt lille stykke modvægt til konkurrencesamfund og økonomisk tænkning. Aktiviteten bærer målet i sig selv. Samtidig med at der bagved ligger en meget udfoldet pædagogisk tænkning og planlægning, hvor ikke meget er over-

ladt til tilfældighederne. Til gengæld er en hel masse overladt til børnene.

I et interview i Politiken d. 29. januar 2016 med overskriften "Der skal fastsættes centrale læringsmål for 0 – 5 årige" annoncerede undervisningsminister Ellen Trane Nørby regeringens nye tiltag inden for småbørnsområdet. Det begrundes med, at "mange daginstitutioner er for dårlige til at udvikle børns sprog, motorik og sociale egenskaber." Det fremgår af interviewet, at formålet med at ensrette læringsmålene for de 0-2-årige og 3-5-årige især er at udligne den sociale ulighed: "Det er ikke alle daginstitutioner, der er lige gode til at sørge for, at børn, der kommer fra en svag social baggrund, har aktiviteter, der udvikler dem. Så nogle steder skal der være mere læring, men det er ikke en skolificering."

Ambitionen om at bryde den såkaldt negative sociale arv og hæve niveauet for alle børn, så ingen skal agterudsejles, er overordentlig sympatisk, men programmer og mål vil ikke i sig selv ændre noget som helst, da de ikke angriber de fundamentale sociale forskelle mellem børn og deres levevilkår. Jeg var i mange år leder i en børnehave i et stort socialt boligbyggeri i en forstadskommune til København, og jeg var i næsten lige så mange år daginstitutionsleder i et område med blandet boligbyggeri i en større by i Nordsjælland. Tro mig – der er en verden til forskel mellem børnene og deres vilkår i de to områder og dermed mellem arbejdet og mulighederne i daginstitutionerne. Hvis man virkelig vil gøre en forskel, må man være villig til markant at øge bevillingerne til de daginstitutioner, hvor man ved, at børnene af økonomiske og kulturelle grunde har brug for noget mere og noget ekstra. (Eksempelvis mulighed for

ofte i små grupper at få oplevelser og erfaringer af alle håndes slags, gerne gentaget adskillige gange samt med mulighed for sammen med en voksen at reflektere over dem.) Samt sætte fokus på tilstedeværelsen af pædagoger, som vil og kan tilbyde det enkelte barn nærhed og empati, pædagoger som vil påtage sig at være gode og tydelige og bidragende voksne sammen med børn, som har det svært. Så nemt er det. Og politisk tydeligvis så svært. Det er nemmere at beslutte programmer og mål. "Så har vi da gjort noget..." Og hvis ambitionen i øvrigt er at styrke småbørnsinstitutionerne i al almindelighed, og man gerne vil arbejde med mål, vil det give langt mere mening at sætte mål for de voksnes arbejde...

Små mennesker trives og vokser og udvikles i mødet med hinanden og den meningsfulde hverdag og de tilbagevendende rutiner samt de særligt tilrettelagte aktiviteter, som er et resultat af pædagogernes planlægning. Hvor virksomheden rettes mod dannelse af det hele barn og ikke mod kompetencer inden for bestemte områder. Hvor man tager alvorligt, at man ikke kan lære børn – eller for den sags skyld voksne – om demokrati, ligeværdighed eller medbestemmelse på anden måde end ved at praktisere den. <<

LITTERATUR:

"Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat" (s.86), in: Kreisler, J.B., Ahrenkiel, A., & Schmidt, C (red.) "Kampen om daginstitutionen", Frederiksberg: Frydenlund, 2013.

"Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen" (s. 68), in: Klitmøller, Jacob og Sommer, Dion (red.) "Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole", Hans Reitzels Forlag, 2015

ANMELDELSER

LARS ULRIKSEN

God undervisning på de videregående uddannelser – en forskningsbaseret brugsbog

STEEN BECK

Veje til viden Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning

ANE QVORTRUP & LARS QVORTRUP

Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev

NIELS ULRIK SØRENSEN OG METTE PLESS

Brydninger i ungdomslivet

PETER BRODERSEN, PER FIBÆK LAURSEN, CARSTEN AGERGAARD, NIELS GRØNBÆK NIELSEN, STIG TOKE GISSEL

Effektiv undervisning, Didaktiske nærbilleder fra klasserummet

HELLE RABØL HANSEN

Parentesmetoden tænkestrategier mod mobning

STEEN NEPPER LARSEN

At ville noget med nogen – filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik

HELLE HINGE:

Digital Didaktik. Teorier og redskaber

GUNN IMSSEN

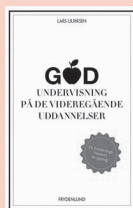
Elevens verden: Indføring i pædagogisk psykologi

LISBETH LUNDE FREDERIKSEN OG KAREN MARIE HEDEGAARD:

Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde

DILEMMAER MED FORSK- NINGS- BASERET PÆDAGOGIK

Lars Ulriksen:
God undervisning på de videregående uddannelser – en forskningsbaseret brugsbog
Frydenlund
437 sider, 369 kr.



Lars Ulriksens bog kunne ikke være kommet på et mere opportunt tidspunkt. Både de studerende (der presses af fremdriftsreform og andre politiske tiltag, der skal få de studerende til at blive færdige i en ruf), og underviserne (der har

Anmeldt af Jan Thorhauge Frederiksen, lektor ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

brug for al den hjælp og støtte de kan få, nu hvor store dele af underviserkorpset er løst ansatte, som klemmes til den sidste konfrontationstime er vredet ud af dem) har stor interesse i al god undervisning. Politikere, og ledelse på de videregående uddannelsesinstitutioner, har tilsvarende brug for vejledninger og praksisbeskrivelser, som de kan pege på, når der skal findes effektiveringsmuligheder.

Så bogen her vil næppe have problemer med at finde købere. Men at placere en bog i dette felt, kræver en meget forsigtig balancegang: hele bogens præmis er, at man kan tale om at noget undervis-

ning er bedre end noget andet, og spørgsmålet bliver jo så, hvad dette *bedre* indebærer, og hvordan den skelnen afhandler balancegangen mellem pdes. at gavne underviserne og de studerende – og pds. at forøge presset på dem, og kontrollen med dem. Denne bog er, ligesom dens nærmeste konkurrent (Rienecker et al. (2013): Universitetspædagogik), af pædagogiske ledere m.v. blevet obligatorisk på adjunktprædagogiske forløb på flere af landets universiteter og professionshøjskoler. I min læsning af bogen har jeg derfor ikke kunnet undgå at spekulere over både hvordan bogen selv definerer sit projekt, men også i hvilket omfang den lader sig spænde for de politiske og styringsmæssige projekter, som den bliver placeret i.

Bogen er skrevet for undervisere, og falder i tre dele: første del præsenterer bogen og introducerer til bogens tænkning og læring på videregående uddannelser. Den følgende del omhandler den overordnede planlægning af undervisningen – her diskuteres kompetencer, undervisningens indhold, undervisningsformer, evaluering/eksamen, og endelig hvem de studerende er, og hvilken betydning dét har. Bogens tredje del diskuterer fem konkrete undervisningsspørgsmål, som de fleste undervisere vil støde på: Forelæsningsformen, aktiv inddragelse af de studerende, problembaseret undervisning/projektarbejde, vejledning og endelig evaluering af egen undervisning.

Denne opbygning fungerer godt, og tillader læseren at skyde genvej til det, der måske er akut er brug for. Bogen er dog i vidt omfang skrevet så kapitlerne progredierer gennem en række spørgsmål og diskussioner, som den enkelte underviser bør tage med sig selv, mens undervisningen planlægges; en vældig fornuftig fremgangsmåde, som dog kan stille sig i vejen for at bruge bogen som opslagsværk. Omvendt har det den gevinst, at bogen er stort set fri for den slags positive pædagogiske projekter (anbefalinger af særlige metoder, redskaber eller teknologier), som dette felt ellers vrirler med.

Generelt er bogen meget vel-skrevet, og maner til overvejelser og refleksioner, der vil være bane-

brydende for den, der er vant til at tænke mere hverdagsligt over undervisning på de videregående uddannelser. Bogen er bestemt anbefalelsesværdig, men der er et par spørgsmål, man med fordel kan overveje under læsningen.

Bogen indledes som nævnt med en generel diskussion af læring på de videregående uddannelser. Her er det Illeris' populære læringsteori, der trækker læsset, og det er jo en teori, der hævder at kunne favne alt, der har med læring at gøre. Måske som følge deraf kommer læring lidt overraskende til at fremstå banalt?

I forlængelse heraf står det (for en pædagogisk orienteret læser i hvert fald) lidt uklart hvad forskningen egentlig bidrager med – og bogen bærer jo undertitlen en forskningsbaseret brugsbog. Når der hyppigt og grundigt referer til undersøgelser, til reviews, empiriske eksempler m.v. er meningen oftest den, at underviseren skal lægge sig forskellige begrebslige skel på sinde, og bruge dem i sin videre planlægning. Tilsvarende er en hyppigt tilbagevendende figur den, at studerendes beskrivelser af hvornår de lærer, eller hvad der befordrede eller forhindrede deres læring i en bestemt situation så at sige vendes på vrangen: Ved at gøre det modsatte af det, der oplevedes at forhindre læring, eller gentage det, der oplevedes at befordre læring, er man sikret bedre undervisning. Undervisning bliver så vidt jeg kan se gennem disse to greb, og den bredt favnende forståelse af læring, til et meget rationelt forehavende. Når tingene ikke virker er der tale om uforudsete konsekvenser, eller pilotfejl, som kan undgås ved en bedre planlægning. At undervisning og uddannelse systematisk virker ekskluderende på bestemte måder, der sagtens af lærer og studerende kan kategoriseres som læring bliver forholdsvis usynligt.

Det er ganske påfaldende, fordi en af bogens stærkeste sider er, at den konsekvent vender tilbage til de studerende som noget, undervisere må forholde sig til: de studerende er ikke nødvendigvis dem, som uddannelsen forestiller sig at den har, eller helst ville have, og de studerende betjener sig af strategier og studiepraktikker, der har en me-

ning, og som undervisningen må forholde sig til. Her fremskrives et praksisnært kritisk blik på undervisning og uddannelse, som jeg ikke kan rose nok; det er dér, bogen rustet underviseren til at forholde sig kritisk til de rammer, som undervisningen er en del af, og er med til at reproducere. Og derfor er det lidt frustrerende, at bogen samtidig fremskriver en lidt rationalistisk undervisningsforståelse. Dilemmaet mellem de forskellige interesser i god undervisning, som jeg indledte med, gemmer sig i bogen i modsætningen mellem undervisning som et rationalistisk eller kritisk projekt. <<<

EN TOUR DE FORCE I TÆNKNING OM LÆRING OG UDVIKLING

Steen Beck
Veje til viden Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning
 Forlaget Frydenlund
 454 sider, 399 kr.



Anmeldt af
 Dennis Astrup
 Holand, adjunkt
 ved Center for
 Pædagogik, UCSJ

Steen Beck har skrevet en interessant og en vel gennemarbejdet bog om Piaget og Vygotsky med tyngden lagt på teoriernes samtidshistoriske og idehistoriske sammenhænge. Der bliver dog også plads til en spændende diskussion af, hvordan de to tænkere kan bruges til at forstå forholdet mellem undervisning og læring i skolen.

I første kapitel diskuterer Beck de metateoretiske perspektiver på læring. Fokus i diskussionen er spændingsfeltet mellem aktør-struktur-dualiteten. Det der her optager Beck, er, hvordan man kan forstå den menneskelige handlekompetence som et resultat af individuelle egenskaber og kulturens overindividuelle karakteristika. Han skitserer et perspektiv på læring, der er relationistisk og dialektisk orienteret samtidig med, at han også er optaget af sammenhængen mellem læring og undervisning og herunder, også opfatter det som relevant at inddrage et psykodynamisk perspektiv. Til udlægning af sit perspektiv på læring følger så en interessant historisk og teoretisk læsning af Piaget og Vygotsky hvis teorier, ifølge Beck, repræsenterer genuine dialektiske måder at forstå læring og udvikling på.

Bogen er inddelt i yderligere fire afsnit. Første afsnit fokuserer på Piaget og andet afsnit fokuserer på Vygotsky. I tredje og fjerde afsnit diskuteres og perspektiveres de to teoretikere ift. læring, udvikling og undervisning.

I første hovedafsnit af bogen præsenterer Beck både den unge og den ældre Piagets tanker og udvalgte værker samt centrale teoretiske begreber. Piagets teoretiske forankring i biologien samt hans protestantiske tro, beskrives og der vises forbindelser mellem hans biologisk faglige orienteringer og livsfilosofiske overbevisninger. Beck kommer naturligvis også omkring centrale begreber som adaptation, skema, assimilation og akkommodation. Afslutningsvis åbnes der op for den klassiske diskussion om hvad der kommer først, eller har forrang: Læring eller udvikling. Og her trumfer Beck diskussionen med et citat af Piaget selv, der på udmærket måde viser, at Piaget hverken anså sig selv som fortaler for ren udvikling eller ren læring:

"Hvis vi kalder enhver form for kognitiv tilegnelse for læring, er det indlysende, at udvikling kun består af fortløbende læringsituationer" (s. 161).

Dette citat peger også hen mod Piagets holdning til skole og undervisning – for selv om at han gang

på gang understregede, at han ikke var pædagog, retter nogle af hans udtalelser og artikler sig mod undervisningssituationen. I den forbindelse er der et andet interessant citat, der kan fremhæves:

"Lad os derfor skabe et skolemiljø, hvor den individuelle erfaringsdannelse og den fælles refleksion kalder på hinanden og afbalancerer sig i forhold til hinanden". (s. 171).

Begge ovenstående citater taler stik imod den klassiske opstilling af Piaget og Vygotsky som uforenelige modsætninger og det perspektiv, oplevede denne anmelder, som virkelig interessant.

I andet afsnit af bogen, der omhandler Vygotsky, får vi indledningsvis sat den samfundsmæssige ramme i hvilken Vygotsky bedrev sin forskningsmæssige virksomhed – den unge sovjetstat. Vi får også præsenteret hans idehistoriske inspirationer, hvor arven til Spinoza, Pavlov og ikke mindst Hegel gennemgås. Vygotsky udlagde Spinoza i en materialistisk og monistisk opfattelse af det værende og det menneskelige, så der herigennem kunne bygges bro mellem et materialistisk refleksologisk perspektiv, der samtidig gav plads til overvejelser om den menneskelige frihed og frihedens betydning for rationel handlen gennem indsigt i nødvendighedens love:

"Menneskelig frihed består i menneskets evne til at tænke, det vil sige i det forhold, at mennesket er bevidst om den situation, der udvikler sig." (s. 221, Beck citerer Vygotsky i egen oversættelse).

Og herigennem bliver det oplagt for Vygotsky, at undervisning må få en central rolle i den menneskelige læring og udvikling. En undervisning der sigter på udvikling og raffinering af sproget, da det er gennem sproget, at de højere mentale funktioner udvikles.

For at mennesket kan nå de højere mentale funktioner skal det ikke kun undervises, det skal også lege. Legen muliggør, ifølge Beck (og Vygotsky) en overgangshandling i retning af at adskille tanken fra objektet og derigennem nå de højere mentale funktioner. I sin

bestræbelse på at forklare sammenhængen mellem barnets udvikling og skolens betydning udviklede Vygotsky teorien om zonen for nærmeste udvikling. Zonen for nærmeste udvikling beskriver Vygotsky på følgende måde:

"...forskellen mellem barnets aktuelle udviklingsniveau og det performative niveau, som realiseres i samarbejdet med den voksne, definerer zonen for nærmeste udvikling" (s. 297).

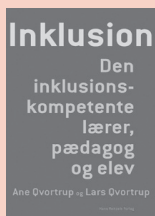
Bogen afsluttes med en diskussion Piagets og Vygotskys virkningshistorie samt med Becks eget originale bidrag til, hvordan de to tænkere, kan bruges i teori og praksis.

En lille fin subtil pointe i bogen, er det forhold, at de to teoretikers tænkning præsenteres i en sammenhæng, der understøtter de to forskellige teories tilblivelsesbaggrund og fundamentale fokus. Piagets teori præsenteres i høj grad som en teori, der udvikles i forlængelse af Piagets egne intellektuelle orienteringer og interesser, hvor Vygotskys teoriudvikling, i højere grad end Piagets, placeres i en historisk, social og samfundsmæssig kontekst – Sovjetunionen i 20'erne og 30'erne.

Om bogen samlet kan man sige, at den er skrevet på baggrund af en overbevisende indsigt i Piaget og Vygotskys teorier og værker. Sine steder er bogen måske unødigt broderet med fremmedord, men den fremstår troværdig og indsigtsgivende. Med sit sprogbrug og nogle steder lidt indforståede referencer, vil den nok primært finde sin berettigelse i undervisningen på universitetet og måske også som baggrundsviden til undervisere på professionshøjskolerne. Og så lige afslutningsvis en lille anbefaling ift. denne spændende bog: Igenom bogen præsenteres læseren for mange citater fra originalværkerne. Disse citater kan tjene som et relevant supplement til nogle af de mange fagbøger, der introducerer til og benytter sig af Vygotsky og Piagets teorier uden at inddrage originaltekst. <<<

KAN INKLUSIONS-PROJEKTET LYKKES?

Ane Qvortrup, & Lars Qvortrup:
Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev
Hans Reitzels forlag 2015
204 sider, 250 kr.



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

Allan Olsen synger om det i *Roser og violer blå:*

Det' forstemmende at se, hvordan det førende hold, tromler frem over banen med bulldozerbold. Der tackles igennem mod de svageste led. Der spilles konsekvent på dem, der ligger ned. Den taktik var til grin på min barndoms vej. Den form for fodbold kaldte vi lusket og fej...

Det førende hold i folkeskolen har gennem de sidste mange år fået lov til at være dem, der tacklede igenem. I afmagt har elever og lærere tacklet igennem mod de svageste led i alt, alt for mange tilfælde. Det kræver tid, viden, empati og endnu mere viden og tid og empati, hvis inklusionsprojektet i folkeskolen skal lykkes blot nogenlunde.

I Ane Qvortrup og Lars Qvortrups bog "Inklusion" giver forfatterne en forklaring på, hvorfor inklusionsprojektet ikke er lykkedes – endnu. Det skyldes (fremgår det af bogens bagside) at holdningerne til og erfaringerne med inklusion er vidt forskellige. Det er de, fordi der ikke er klarhed over begrebet "inklusion" og der er ikke sammenhæng mellem begrebsforståelsen og håndteringen af inklusionsproblemet.

Bogen vil (som der står på bagsiden) opstille et "operationelt inklusionsbegreb med hoveddimensionerne inklusionstyper, inklusionsfællesskaber og inklusionsgrader, og den formulerer et begreb- og

forslag til kundskabs-, færdigheds- og dannelsesmaal – for den inklusionskompetente elev." Det fremgår af bagsiden at bogen henvender sig til pædagog- og lærerstudierende og studerende på master – og diplomuddannelser i inklusion. Man må således forvente, at denne målgruppe afspejles i formidlingen af bogens indhold.

Det er altid klogt at læse faglitteratur bagfra. Bagsideteksten angiver målgruppen og giver bogens sigte, stikordsregisteret signalerer tydeligt, hvilke begreber der er i spil. Der er 12 henvisninger til "anerkendelse", 20 henvisninger til "forældre", "inklusionsintervention, inklusionsloven, inklusionsmaal, inklusionsrobusthed, social inklusion og psykisk inklusion har tilsammen 63 henvisninger. Det er topscorerne. Af teoretikere er det især forfatterne selv, der optræder i stikordsregisteret (henholdsvis 11 og 7 henvisninger), mens David Mitchell, John Hattie og Niklas Luhmann er de andre markante topscorere her.

Litteraturlisten har ligeledes Niklas Luhmann som topscorer med syv værker, Qvortrup-efternavnet står ligeledes bag syv titler, og så er der John Hattie med tre. Så ved man, hvor det teoretiske fundament er hentet: hos Luhmann og Hattie. Når man således har tjekket bagteksterne, kan man med sindsro gå til indledningen og forordet. Her er en nyttig indholdsfortegnelse, der giver mulighed for at læse relevante afsnit ude af sammenhængen. Der er otte kapiteloverskrifter, der alle har ordet "inklusion" i sig.

Udgangspunktet og grundlaget for bogen beskrives eksemplarisk klart i indledningen. Det er Salamanca-deklarationen fra 1994, der er grundlaget. Denne deklaration udskiftede ordet "integration" med "inklusion" og i det betyder, at ansvaret for at inkludere alle (eller næsten alle) i fællesskabet ligger såvel hos den enkelte, der skal inkluderes som hos (og særligt her) fællesskabet, der skal skabe rum og plads til alle. Det er helt i tråd med skoletænkningen fra New Zealand Clarence Beeby, der har sagt det: "Vi skal skabe en skole, hvor der er lige adgang til viden for alle, - uanset race, religion, evner, bopæl eller sociale klasser. Alle har ret til at få muligheden for at udnytte

deres evner på bedste vis." Det er Beeby, der er "bagland" for David Mitchell, der refereres til i Qvortrup-ernes bog.

Efter indledningen følger fem siders gennemgang af bogens kapitler, dernæst følger (og tak for det) otte sider med bogens pointer. Det er fremragende, at de præsenteres først, så man kan søge efter argumentationen ved hjælp af stikordsregisteret eller ved kapitelgennemgangen. Bogens pointer er (i en endnu kortere version): 1. Inklusion er et paradoksal begreb. 2. Inklusion forudsætter kompetencer såvel hos de pædagog og lærere, der skal inkludere, som hos de børn, der skal inkluderes og 3. Forholdet mellem inklusion og eksklusion er ikke et enten-eller men et både-og. Sådan, så ved man, hvad der læses frem mod.

Man kan spørge (inden man læser videre): Var det noget nyt i de tre pointer? Det er der sådan set ikke. Det er almen erfaring viden hos alle, der arbejder med undervisning, at alting er et både- og, samt at inklusion fordrer en indsats fra alle. Forventer man nu en vejledning til "god inklusion" og en handleplan for "sådan inkluderer du flest muligt", så bliver man skuffet. Dette er en teoretisk bog om inklusion, hvor der reflekteres over de hernævnte pointer.

Beklageligvis er såvel sprog som layout på ingen måde inkluderende for den angivne målgruppe. Torben Weinreich (professor emeritus, og en fremragende formidler af viden om børnelitteratur) sagde, at han altid skrev til "den middelbegavede lærerstudierende", thi så ramte han sin målgruppe hos lærere, studerende og cand.pæd.-studerende. Det gjorde han fremragende. Man kan skrive klart og præcist om komplekse problemstillinger, men man kan også skrive uklart og ekskluderende om samme komplekse problemstillinger. Qvortrup og Qvortrup har valgt den sidste version, hvorfor denne bog ikke vil få mange læsere hos den eksplicit angivne målgruppe: De studerende på pædagog- og læreruddannelsen.

To hundrede sider med massive tekstblokke fra top til bund. Ni sider er med skemaer, der har en så lille skrift, at kun unge øjne kan læse med.

Bogen om inklusion er ikke nogen letlæst tekst. Det kunne den være, Lars Qvortrup har før (Det vidende samfund, Det hyperkomplekse samfund og Det lærende samfund) vist, at han evner at skrive klart om det komplekse. Det sker ikke her. Her bliver refleksionerne og argumenterne hyllet ind i lange komplekse sætninger sat op i massive tekstblokke.

Det er ærgerligt. Indledningen og bogens pointer lagde ellers et godt spor. Det blev ikke ført videre i "brødteksten". Vil man vide mere om, hvordan inklusion kan fremmes, så må man hellere læse David Mitchell selv, der hos Dafolo (2014) har udgivelsen: "Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisnings – og læringsstrategier".

Inklusion kommer kun – vil også Mitchell sige – gennem den holdningsændring, der (eksempelvis) skildres hos Allan Olsen i "Taberens søn", hvor faderen kommer overens med at han nok bliver kaldt "Taberen" (og hans søn derfor (vi er jo i Frederikshavn) bliver kaldt "Taberens søn", men behøver man ikke tage som et nederlag. Det kan jo være helt i orden, at man faktisk har stillet op til kamp og slag og taget sine nederlag. Hellere det end at gøre som brugsudleverens Jørgen og holde sig uden for kampene. Allan Olsen får det sidste ord med sin poetiske inklusionsbemærkning:

*"om lidt vil han ind - han skal lige ryge færdig
og så vil han lade som ingenting
i morgen skal knægten fandenrasme
i skole
og taberen går med ham derhen
så knejten ka' se
at det faktisk er helt o.k.
at være ham de kalder taberens søn"*
<<<

UNGES LIVS- VILKÅR OG ORIENTE- RINGSFORMER

Niels Ulrik Sørensen og
Mette Pless:
Brydninger i ungdomslivet
Aalborg Universitetsforlag
188 sider, 199 kr.



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

*Sæt jer store mål.
Sæt jer tydelige spor.
Det skal kunne ses, at I har været her.*

– sådan skriver Benny Andersen i digtet "Til mine børnebørn".

Det er ønsket hos alle ungdomsforskere og alle, der arbejder med børn og unge: At livsmod og livsduelighed giver børn og unge lyst til at markere deres plads i verden.

Unge er genstand for den forskning, der præsenteres i bogen her. Og ung, - det kan man definere således: "Man er ikke ung mere, når man har tømmermænd to dage efter en brandert." Denne klare definition (det står enhver frit for at afprøve definitionen i praksis) udtaler en af de unge (eller: han var så ikke ung længere) der blev interviewet til det forskningsprojekt, der ligger bag udgivelsen: "Brydninger i ungdomslivet".

Bagsideteksten lover, at forfatterne her har undersøgt hvorledes en række aktuelle samfundsforandringer slår ned i ungdomslivet, og hvorledes disse samfundsforandringer påvirker de unges handlestrategier.

Artiklerne er skrevet af elleve ungdomsforskere: Mette Lykke Nielsen, Johnny Dyreborg, Anne Görlich, Noemi Katznelson, Susanne Murning, Marie Martinussen,

Mette Pless, Niels Ulrik Sørensen, Jonas Lieberkind, Niels-Henrik Møller Hansen og Thomas Johansson.

De to tidligere udgivelser i serien: "Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?" og "Unge motivation i udkolingen" har været interessant læsning, det er forskning, der ikke kun relaterer sig til ungdomslivet, men ofte afspejler det generelle tendenser i samfundet. Således er det også med denne udgivelse. Brydninger i livet er ikke noget, der udelukkende rammer ungdomsgruppen.

Bogen her er et "temanummer", hvor mange (de allerede nævnte) forskere får ordet, så de kan belyse problematikken i netop deres særlige forskningsfelt. Bogens første kapitel er en introduktion til tematikken. Brydninger skal forstås både som en brydning mellem unge og samfundet og som en brydning de unge imellem.

Mette Lykke Nielsen og Johnny Dyreborg skriver under overskriften: "Unge på arbejdsmarkedet, et nyt prekariat – eller blot i transition?" om unge, hvis arbejdsforhold på arbejdsmarkedet er præget af ustabilitet, stor konkurrence og ringe og ustabile arbejdsvilkår. Det er relevant læsning, når man får arbejdsgruppen blandt unge inddelt i kategorier som: Faglærte, elever/lærlinge, sabbatar-ungarbejdere, studerende i arbejde, uddannelsesdrop-outs og vikarer. Undersøgelsen giver et godt billede af livet på kanten af arbejdsmarkedet. Der er interviews med mange unge i de respektive kategorier, og her møder man arbejdslivet som ikke-faglært og som faglært. Der er ingen tvivl om, at her også tegnes et billede af, at det fremtidige "vikar-arbejdsmarkedet" ikke vil være befordrende for arbejdsmiljøet. Peter siger om sin arbejdsopgaver: "Ja, jeg er alt-muligt-mand, hvis man kan kalde det sådan. Jeg ville hellere formulere det sådan, at jeg gør det, de andre ikke gider." "Er det fair?" spørger forskerne. Og Peter svarer: "Nej, det er ikke fair, det synes jeg ikke selv. Men hvad kan jeg gøre ved det? Ikke særlig meget."

"Unge uden uddannelse; hvem er de og hvordan oplever de kravet om uddannelse?" er et kapitel skrevet af Noemi Katznelson og Anne Görlich. Det giver et portræt af fire

”unge uden uddannelse”. Vi kender dem. De har prøvet, de har forsøgt, de prøver igen, - og ønsker alle, at de vælger rigtigt og kloget. Så følger: ”Hvordan finder man sin plads i klassen?” og her er undertitlen: ”Materialiteters indgriben i elevpositioner og – strategier i gymnasieskolen. Forfatterne er Susanne Murning og Marie Martinussen. Vi ved det jo helt fra den stråttækte skole: Det er stræberne, der sidder oppe foran, mens slackerne sidder på bagerste række og falder hen. Det har ikke forandret sig. Slackerne har blot fået facebook og computerspil, så de skærer ikke i pultene med en lommekniv, men dræber blot ked-somheden og internetskurkene på en meget lidt lærerig måde.

Interviewerens samtale med Thor lyder sådan:

”Interviewer: Ville det være anderledes, hvis du sad oppe foran?

Thor: Øh, ja, det ville det nok et eller andet sted. Så ville jeg nok tage notater hele timen og ikke få spillet så meget. Ikke at jeg spiller meget, men.....

Interviewer: Tænker du det samme Hans, eller ...

Hans: Nej, jeg prøver ligesom at spille og notere, skiftende.”

Hans og Thor og resten af klassen er helt klar over, at på bagerste række spiller man lange indviklede (eller enkle) computerspil, mens man på forreste række følger med i undervisningen. Tænk, hvor megen tid, der spildes på bagerste række.

Eleverne er helt bevidste om, at deres placering i klasserummet er afgørende for deres læring, men til tider magter de ikke selv at agere, så de får bedre betingelser for at lære. David har fået et skub af læreren Susanne: ”Hvor jeg tror, det er godt for sådan en som mig, sådan en som er skoletræt i forvejen, at jeg vælger at skubbe mig selv fremad, eller det gjorde Susanne så for mig.” Pladsen i (gymnasie)klassen er ikke kun en fysisk placering, det er også en symbolsk og social orden, der afspejles her.

”På kanten af ungdomslivet” fokuserer på udkantens unge. Her er forestillinger om ”livet i storbyen” contra ”livet på landet” i en ungdomssammenhæng. Det er (kort sagt) sådan, at de unge (uddannelsessøgende) piger ønsker sig ind til byen, andre ser de fordele, der

findes i udkanten - også for unge. Det er tankevækkende, at end ikke massemedierne har kunnet udrydde de noget stereotype forestillinger om unge i udkanten contra unge i storbyen. Jonas Lieberkind og Niels Henrik M. Hansen skriver under overskriften: ”Unge politiske engagement” om unges engagement i politiske partier og aktive deltagelse i samfundsrelaterede organisationer. Ikke overraskende viser det sig, at unge ikke føler, at de passer ind i de etablerede partier, men man tager et ansvar på et mere personligt og lokalt niveau – eller på et globalt miljøengagement. Den sidste artikel af Thomas Johansson: ”Grängängara”. ”Grænsegængere” er her kvinder, der på blogs selvfremskriver sig i en mere eller mindre ekstrem kropsfiksering. Hvordan iscenesættes kønnet i kropskulturen? Det handler det sidste (og svenske) kapitel om.

Der er ikke en samlet ”konklusion”, hvilket også ville være særdeles vanskeligt at give, men alle artikler er skrevet i samme formidlingsvenlige stil. Der er gode og rammende citater fra unge, der giver et praksisblik på feltarbejdet unge. Der er i alle artikler en metodegennemgang og en redegørelse for den valgte analysestrategi. Der er en passende vægtning af den akademiske arbejdsmåde, samtidig med at der formidles forskning, der er relevant for aktørerne i praksis. Hvert kapitel afsluttes med en over-skuelig litteraturliste, hvor Ove Kaj Petersens ”Konkurrencestaten” kan findes på næsten alle lister. Det er der helt sikkert en grund til.

Bogen henvender sig til (står der på bagsiden) ”Forskere, studerende, undervisere, praktikere på efteruddannelse samt beslutningstagere og andre, der teoretisk og praktisk beskæftiger sig med unges liv og ungdomssociologi.” Det er en bred målgruppe, men jeg vil absolut anbefale bogen til undervisere på ungdomsuddannelserne (læs om betydningen af elevers fysiske placering i klassen), til politikere og beslutningstagere (så de kan læse om det brede felt af unge, der ikke ”bare” kan vælge en uddannelse) og til forskere og studerende (fordi forskningen formidles så levende og klart).

Bogens artikler spænder vidt fra udkanten til klasserummet, men

man kan læse introduktionen for at finde vej til de relevante kapitler. Der er en præsentation af samtlige forfattere bagerst i bogen. De er (næsten) alle tilknyttet Center for Ungdomsforskning eller de har tilknytning til Institut for filosofi og læring, Aalborg Universitet.

Forsiden viser i frøperspektiv en gågade, hvor mange i sommer-ungdomslivet er på vej. De er på vej i alle retninger, de er til en vis grad blændet af solen, men de kaster heldigvis skygge. De findes. De er der. Og de er på vej.

Benny Andersens digt, der indledte denne anmeldelse, slutter således:

*Vi skød med slangebøsser engang.
De store drenge skød efter tomme flasker.*

Hvor er de flaskeskår i dag?

Jeg skød til måls efter månen.

Mærkerne ses tydeligt den dag i dag.

Man må sætte sig høje mål, - men man må også øve sig i at ramme målet. Også når det er månen, man sigter efter. Og Benny Andersens morale i digtet må gerne vække til eftertanke. Man ved som ung ikke altid, hvad man sigter efter. Til tider viser det sig først langt senere. <<<

NUANCERET SYN PÅ UN- DERVISNING

Peter Brodersen, Per Fibæk Laursen, Carsten Agergaard, Niels Grønbæk Nielsen, Stig Toke Gissel:

Effektiv undervisning, Didaktiske nærbilleder fra klasserummet

Hans Reitzels Forlag, Lærerbiblioteket. 424 sider, 350 kr.



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

*Vor verden er en tumleplads,
der synes uden ende
med tusindvis af grunde til
at lære den at kende...*

– sådan indledes Eva Chortsens sang, der er skrevet i anledning af 200-års dagen for den første skolelov.

Alle lærere (og pædagoger og forældre) er optaget af, hvorledes man kan give eleverne mest mulig indsigt i og viden om, at verden er stor, og at de skal møde skolen og verden med vidtåbne og nysgerrige øjne. Det kræver, at man som lærer kan tilrettelægge rammerne, så dette kan lykkes bedst muligt. "Effektiv undervisning", - det kan der altid være brug for. Denne udgivelse er den 3. udgave af bogen "Effektiv undervisning". Første udgave kom i 2007, og denne udgave er "tilrettet" den nye folkeskolevirkelighed, så der (ifølge forfatterne) er taget højde for den målstyrede undervisnings indtog i skolen og digitaliseringen, og ligeledes er der et nyt kapitel om læremidler. Det er ikke ændret på bogens grundlæggende koncept med en klar (effektiv!) opbygning i kapitler med tydelige overskrifter over indholdet.

Som så mange fagbøger kan denne med fordel læses bagfra. På bagsideteksten står der "Effektiv betyder "virkningsfuld", og der koketteres med at netop "ineffektiv undervisning" er der absolut ingen, der er tilhængere af. Det fremgår, at bogen henvender sig til lærerstuderende, undervisere, ledere og forvaltningsfolk; men jeg vil mene, at netop lærerstuderende er den helt primære målgruppe.

Der er fem siders register, hvor man kan slå relevante ord og begreber op. Der er mange hits på læring, viden, værdier og struktur. Der er mange på samarbejde, forudsætninger og elevens faglige udbytte. Studerende sætter megen pris på et godt og velfungerende register, og dette er overskueligt nok til de mere specifikke begreber som "induktiv-deduktiv", "learning by doing" og det (uundgåelige?) "konkurrencestat". Der er en kort omtale af samtlige forfatters baggrund og deres fritidsinteresser! Mærkelig (og ret ligegyldig) info at

få, men nu ved læseren af Per Fibæk Laursen ser på fugle og spiller golf i sin fritid.

Forsiden er i seriens layout med todelte farvekoder: gråt foroven og dueblåt nederst. Smukt, venligt og med tekst i gult og rødt. Indholdsfortegnelsen giver indblik i 12 kapitler, hvor der er otte til fjorden underpunkter, der i høj grad kan bruges til at give læseren en guide til indholdet.

Dette er tredje udgave af bogen, hvorfor det er særlig interessant at se, hvad der har ændret sig siden sidst. Derfor er indledningen særlig vigtig. Her nævnes allerførst, at denne udgave har et nyt kapitel: "Læreren brug af læremidler". I tidligere udgivelser ville det være benævnt som "Læreren brug af undervisningsmateriale", og det præciseres, at der er sket opdateringer i forhold til teori, empiri og jura.

Effektivitetstænkningen kan hæmme kreativiteten, hvis man udelukkende går efter det målrettede, skriver forfatterne i forordet, men man kan også tænke, at undervisning er et håndværk, hvor det gælder om at lære så meget som muligt. Der er derfor grund til at fokusere på den udlægning af "effektiv undervisning", som man kan lære noget af.

Som de skriver, så er "effektiv undervisning" ikke noget, som særlige politikere eller forfattere kan tage patent på. Ligeledes er der ingen grund til, at man undlader at tale om effektiv undervisning, - blot fordi det er et omiskuteret og problematisk begreb. Og endelig må man sige, at man som uddannet lærer må påberåbe sig en vis faglig viden om, hvad der er "effektiv undervisning" og hvad der ikke er "effektiv undervisning".

Det er herligt (som underviser), at man også i indledningen får præsenteret, hvori ændringerne fra forrige udgave består. Her er en gennemgang af samtlige kapitler, hvoraf det fremgår at eksempelsiv kapitel 4 om "Mål" er ganske omredigeret og også har en drøftelse af målstyring med i denne udgave. Således kan man bruge såvel en 2. som en 3. udgave sammen, - velvidende at studerende ofte er sparsomme og køber brugte bøger. Så ved man, hvilke to udgaver, man som underviser taler ind i. Den slags

må man værdsætte. Kapitlerne hedder i rækkefølge: "Undervisning", "God og effektiv undervisning", "Indhold", "Mål", "Årsplanlægning", "Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen", "Progression", "Evaluering", "Rammefaktorer", "Læreren brug af læremidler", "Læreren som leder" og endelig "Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller".

Forfatterne plæderer for mangfoldighed i synet på "effektiv undervisning". Læreren kan have mange roller. Man kan være foredragsholder, instruktør, fortæller, strukturskaber, demokratiets advokat, leder, evaluator eller kunstner. Som lærer med mange års erfaring vil man vide, at netop mangfoldigheden er en glæde så for eleverne som for skolen. Derfor er det også prisværdigt, at man netop ikke fokuserer på en ensretning af spillet.

Hvert kapitel indledes med en case, hvor man ser et undervisningsbillede Disse cases er nye, mange viser ineffektiv undervisning, men de er sætter en fin ramme for indholdet. Efter den valgte case kommer en teoretisk gennemgang med mange teoretikere. Sidst i hvert kapitel kommer der en sides resume. Endelig er der afsluttende for hvert kapitel en række studieopgaver, før litteraturlisten på et par sider giver gode referencer og mulighed for yderligere at fordybe sig i området.

Således er det en fremragende pædagogisk og didaktisk strategi, der her kommer i praksis. Studerende kan glæde sig over en vis sammenhæng mellem praksis og teori, der er en kort og overskuelig gennemgang af didaktikkens grundområder, og der er studieopgaver, der kan give studiegrupperne en mulighed for at få afprøvet læserens læring. Endelig er det altid en glæde, når kapitlet resumeres i en kort oversigt. Alle kapitler har blå skilleark mellem sig, og layoutet er i det hele taget smukt og overskueligt med blå grafiske modeller. Det er en undervisningsbog. Det er ikke en læs-let bog. Det er en bog, der skal formidles, men forfatterne (og redaktørerne) har gjort sig umage for at give underviseren god hjælp på vejen. Det er en bog, der søger midtvejsløsningen med

et nuanceret syn på alt i forhold til undervisning. Forfatterne søger ikke at positionere sig i hverken den målstyrede retning eller i uren pædagogik-positionen. De søger at give et nuanceret og afbalanceret syn på netop "effektiv undervisning". Man bliver ikke en effektiv underviser af at læse bogen, men man kan få kastet et blik på sin egen praksis. Måske fører det til mere effektiv undervisning.

"Didaktisk teori indbefatter praksis, ligesom praksis er gennemtrængt af teori." Dette citat af Jank og Meyer står på skillebladet til sidste kapitel, der er en kort og overskuelig gennemgang af Smtte-modellen, Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel og Carl Aage Larsens dannelsesteoretiske model. Man kan glæde sig over, at her i denne bog får man (og burde det ikke være det indledende kapitel?) også en oversigt over, hvordan man har tænkt didaktik siden Sokrates. Man undervurderer ofte, hvor vigtigt det er at trække linjen historisk. I nutidens pædagogiske målstyrede ensretning kunne man ønske, at der blev kastet et blik tilbage på historiens mange forsøg på at drive effektiv undervisning. Det kunne måske give politikerne den tanke, at der er mange veje til målet, og det kunne give en vis ydmyghed overfor troen på, at man med målstyret undervisning har fundet den ene rette vej. Det er der ikke meget belæg for i den historiske gennemgang.

Eva Chortsens sang slutter med en opfordring til underviserne, hvor der netop plæderes for "effektiv undervisning":

*Lad ingen stå og spille tid
i skumle skammekroge.
Der er en verden stor og rig,
luk op du store låge!*

Det er et, det hele drejer sig om: At undervisningen giver eleverne adgang til den store verden. <<<

OGSÅ MOBBEREN ER SOCIAL PÅ SIN SÆRLIGT ASOCIALE VIS

Helle Rabøl Hansen:
*Parentesmetoden tænkestrategier
mod mobning*
Dafolo 2016
89 sider, 228 kr.



Anmeldt af Siggie Kaldan, mag.art. og tidl. lektor ved Ikast Gymnasium

Litteraturlisten, hvor anmelderen ofte begynder, er i sig selv sigende. Den rækker fra Agamben til Astrid Lindgren! Og bogens budskab, for sådan et ér der, er lige så enkelt som klart og overbevisende: Mobning drejer sig *ikke* om nogle individers individuelle egenskaber, som for eksempel deres aggressivitet og ondskab overfor andre individers svaghed og sarthed (6). Mobning er derimod en social kultur, hvis *vi mod dem/ham* ofte enten ignoreres eller ligefrem støttes af alle involverede parter, elever, lærere, forældre og skoleledelse. Og forestillingen om det individuelle ansvar hos mobber og/eller offer forflygtiger selvfølgelig bekvemt de andre gruppers ansvar, en mekanisme, der her morsomt og rammende kaldes *Jamen-effekten*. Forklaringerne minder om fartsynderes bortforklaringer til politiet, og spænder fra *Han har mangel på empati*, til *Hun har selv trukket sig fra fællesskabet* og *Han har en meget gammel far*. Sæt selv *jamen* foran, og forestil dig afsenderen og situationen. Der er mange eksempler. Tja, hvornår tævede fanden sin oldemor? Da han ikke kunne finde på flere undskyldninger! *Jamen-effekten* vil helt naturligt føre til det Hansen lige så rammende kalder *social blindhed*

(15f) og som altså i betydelig grad vanskeliggøre problemløsningen, for her er tale om et problem, ikke bare om en udfordring, ikke mindst fordi den socialt blinde netop har en vis selvtilidsstyrkende glæde af sit handicap.

Det er især én undersøgelse, der fremhæves i bogen, en undersøgelse på Københavns Vestegn, hvor lidt over 1000 elever fra godt et halvt hundrede klasser svarer på spørgeskemaer (18f). Den viser en iøjnefaldende sammenhæng mellem dårligt socialt liv i klassen og mobning. Desuden viser den, at *Bermudatrekanten* (20f) ensomhed, angst og skolelede er udbredt i skoleklasser med mobning. De første to selvfølgelig især blandt mobbeofre, det sidste (overraskende?) i høj grad blandt mobbere.

Hansens grundlæggende tese er den enkle og indlysende, at mennesket udvikles i praktisk interaktion med andre, og at formålet i samarbejdet er at skabe mening. Og mobning kan *forstås som* [en] *sådan praksis, og det, som mobningen producerer, er en vi-identitet mellem udøverne* (25). Det er en synsvinkel, der giver mening langt ud over mobning i en skoleklasse, lige fra indsigt i diktaturets metodik til forståelse af (ikke for) populistisk flygtninge- og muslimhad. *Jamen*, imamen fra Grimhøj sagde ...

Hansen er meget sprogligt opmærksom, og det er en god ide, når man beskæftiger sig med pædagogik, hvor blandt andet metaforer altid spiller en betydelig rolle. Hun foreslår til sidst i det teoretiske afsnit, at læreren ikke militaristisk *intervenerer*, altså blander sig udefra, men i stedet *intravenerer*, (31f) og altså erkender, at han selv er en del af mobbekontekstens *rod, konflikter og sociale blindhed* (15).

Det er bogens korte, teoretiske overvejelser, der efter forfatterens eget udsagn ikke *har været underlagt tidens efterspørgsel på kvantitative evidensundersøgelser* (5). Men Hansen er alligevel langt mere kritisk i sin læsning af egne resultater, end det desværre er blevet almindeligt i dansk pædagogisk forskning.

Herefter følger beskrivelsen af intraventionen, altså af selve *parentesmetoden*. Princippet er enkelt, men fuldstændig logisk ud fra

præmisserne. Mobbeproblemet og de direkte involverede identificeres, hvorefter man sætter parentes om disse sidste. Næste skridt er rent deskriptivt, i øvrigt en meget vanskelig disciplin, ikke mindst i dag, hvor det gælder om at forklare, forholde sig til og mene om i et væk. Det går ud på at give et socialt portræt af klassen. *Vurderinger, synsninger og meninger, [...] mulige sympatier eller antipatier vedrørende enkeltelever er ikke vedkommende* (40).

Hansen har så tilføjet en række såkaldte *hjælpspørgsmål* (43). De afviger fra Undervisningsministeriets ubehjælpssomme forsøg i den såkaldte Trivselsmåling, som, Charlotte Ibsen i Politikens kronik den 16/3 venligt kalder *for abstrakte*, selv om de rettelig burde betegnes som enten uprofessionelle eller bare direkte dumme. Hansens spørgsmål er stik modsat både forståelige, og kan endda føre til oplysende svar! De kan så lede frem til forbedringer af det sociale liv i klassen. Først herefter vender man tilbage til de involverede personer. Problemerne udspringer af det sociale, og løsningerne ligger derfor også i fællesskabet, eller altså i *relationsdynamikken* (51).

Hvis Hansens teorier er rigtige, hvad jeg er overbevist om, de er, er det en katastrofe for skolen, at netop den 'nye' skolelovs krav om målstyring på mange måder ikke bare modvirker, men direkte saboterer netop den positive relationsdynamik i klasserne. Hermed fremmes, og ikke modarbejdes mobbekulturen, og i klasser med mobning får både mobbere og ofre og i øvrigt alle andre, både elever og lærere mindre ud af undervisningen, end de ellers kunne have fået.

Er man forlods uenig i disse teorier, vurderer jeg, at man alligevel kan få stort udbytte af bogens mange gode, illustrative eksempler. Begynd eventuelt med den groteste historie om Martin, om hvad et overilet bid kan føre til (28f). Den er god at få forstand af. Og genlæs så H. C. Andersens historie om den lille fjer, der blev til fem høns, men kaldet det nu ikke bare resurcespild.

Undervisningsministeriets folk kunne måske ved at læse bogen lære lidt om almen spørgeteknik, men jeg tvivler. Foreløbig virker deres trivsels-spørgsmål som bevidst-

løs gentagelse af det kuldsejlede *kontrolprojekt* i sin tid fra Gymnasieafdelingen, *Standarder og profiler*, der især skulle mobbe gymnasie-lærerne, og hvorfra besvarelserne siden pallevist ulæste blev kørt til forbrænding. *Trivslen* opbevares vist nu tålmodigt elektronisk, lige indtil en behjertet sjæl trykker på *delete*.

Afsluttende må vi håbe, at der ikke kun er tale om *tænkestrategier mod mobning*, som undertitlen angiver, men at den sociale synsvinkel snarest bliver en central del af enhver kommende forskning om mobning, og især af praksis ude i skoleklasserne. <<<

DANNELSE SOM MOD- STANDSBE- GREB

Steen Nepper Larsen:
At ville noget med nogen
– filosofiske og samtidskritiske frag-
menter om dannelse og pædagogik
Turbine akademisk 2016
167 sider, 195 kr.



Anmeldt af Mads Rangvid, cand. mag. i dansk og filosofi, lektor på Gladsaxe Gymnasium

Tordnende vender Steen Nepper Larsen (SNL) sig mod det hans helte fra Frankfurterskolen ville kalde det administrerede liv. Tordnende er han nok, forfatteren, men det er ikke en gammeltestamentlig Gud der brager, det er snarere en munter faun, for blandt alle de kradsse bemærkning der falder mod læringsteoretikere og kognitive kapitalister, er der liv og lune. Det gælder både indholdsmæssigt og på det stilistiske plan i hans bog om dannelse. Den er i grunden en reprise og væsentlig udvidelse af forfatterens bog *Dannelse* fra forlaget Fjordager (anmeldt i DpT nr.

3/2014). Hvor den første bogs titel er lidt anonym, udtrykker den anden fyndigt og præcist hvilken opgave SNL mener at læreren (og han selv med læseren) er ude i, nemlig *At ville noget med nogen*. Der er personlighed og vilje involveret i dannelsesprocesser. Det handler om mennesker.

At ville noget med nogen er lærerens ild, og det er basalt set det dannelse og uddannelse handler om. Derfor står der også røg ud af ørerne og skriften på SNL, når han konfronterer sig med de herskende trends inden for den statsligt sanktionerede pædagogik, den målstyrerede læring. SNL's tekst er én lang konfrontation mellem antagonist: de levende og de døde. På de levendes side er de engageret, sprudlende dannelsesprojekt, hvor lærer og elev kommer hinanden ved, mens de undersøger den verden eleven skal indføres i. På de dodes side har vi en embedsmandsstyret policy-pædagogik som vil operationalisere alle fagelementer og for så vidt også borgerne, så de bliver medarbejderborgere.

SNL kalder rammende resultatet af forsøget på at operationalisere dannelsesprocesserne for "servil nihilisme": servil fordi den stivnede pædagogik tankeløst tjener tidsånden, og nihilistisk bliver den fordi alt tømmes for betydning, når intet står i sig selv, når alt på økonomisk manér er midler til noget andet. I sidste instans er alt selvfølgelig til for pengenes skyld i den kognitive kapitalisme. Men pengene er jo selv blot et middel... I denne optik er det yderste (nihilistiske) mål for læring altid det samme. I børnehaven: Hvorfor skal vi lege med fingermaling? For at blive fantasifulde. Hvorfor skal vi være fantasifulde? For at være innovative, for at vinde over kineserne, for at tjene penge. I gymnasiet: Hvorfor skal vi læse litteratur? For at blive hele mennesker. Hvorfor skal vi være hele mennesker? For at være mere robuste, for at kunne stå imod og konkurrere hårdere, for at vinde over kineserne, for at tjene penge.

Mellem de to poler, det levende og det døde, pendulerer SNL's tekst bestandigt. Det er således også klart at SNL hører til dem der mener at vi for tiden befinder os i en dannelses- og uddannelseskamp. Vigtige

værdier som skolen har håndhævet siden Bomholt og andre brave folk ville noget med uddannelses- og kulturpolitikken, er truede af en uhellig alliance mellem neoliberal politik, systemteoretiske pædagogikforskere og australske statistikere. Afsubstantialisering og horisontnivellering er vigtige begreber til beskrivelse af resultatet af den officielle politik-pædagogik. Begge handler om at alt forladiges, intet er mere værd end andet, og faglighed og indholdsviden nedgøres og negligeres til fordel for tomme kompetencer.

Mod denne tænkning vil SNL rehabilitere og mobilisere dannelsesbegrebet, således at det ender med at blive et modstandsbegreb. SNL skriver direkte: "Dannelse er et modstandsord." Det er modstand mod new speak og mod systemisk administration, mod omklamring, mod lige gyldighed, for kvalitet, substans og "vertikalitetsbevidst kritik".

Hvad dannelse positivt kan defineres som, er dog ikke lige til at sige. I *At ville noget med nogen* har jeg optalt mindst 15 prædikative bestemmelser, dvs. dannelse er: fx en livsførelse som hele tiden arbejder på at finde sig selv; opøvelse i tålmodighed, omtanke og modstand; sansen for og viden om kreativtetsbegrebets idé- og realhistorie; sprogkritik i praksis; intensiveret opmærksomhed og afkald på forråelsen af tanke og tale; at insistere på at der et mål og et formål i sig selv; at være en skolet fortolker med en stor vished om kontekstens betydning; afkaldet på at blive gjort dum; og "dannelse er øvelse, øvelse, øvelse...", for at leve som menneske er en livslang anden fødsel som SNL gentagne gange skriver med reference til en anden af heltene, Peter Sloterdijk. Dannelse er ikke sådan at sætte på begreb, og SNL skriver et sted at det "slidstærke, vederkvægende og forpligtende ved dannelsesbegrebet er, at det er åbent og ikke-deterministisk." SNL er således udmærket klar over at hans nøglebegreb ikke kan defineres endeligt. Derfor de mange bestemmelser. Og det er helt i tråd med bogens ånd om at det væsentligste her i livet ikke kan gribes, ikke kan sættes på formel og administreres. En pointe som træk-

ker træde tilbage til SNL's filosofiske far Adornos kritik af begrebets vold.

Hvad der til gengæld fremstår helt klart i SNL's dannelsesænkning, er selve det pædagogiske setup. Det går i al sin enkelhed ud på at man skal have en veluddannet, kvalificeret lærer som brænder for sit fag og som vil noget med stoffet sammen med eleven. SNL skriver således i den humboldtske tradition for at dannelsen sker i arbejdet med stoffet. Der er ikke nogen falbelader om læringsteknik og didaktik her. Det kan tværtimod lyde sådan her: "Når vi giver os det fremragende kunstværk eller den tankepåkrevende forelæsning i vold og i glimt glemmer os selv, kan der tales om decentreringskunst og/eller om en nysgerrig form for menneskelig væren." Hvordan eleven lærer denne decentreringskunst, er der ingen anvisninger på, men i det lykkelige dannelsesøjeblik træder eleven ud over sig selv, ud til tingene. Der er noget der er mere spændende og vigtigere end subjektet selv. Det opleves som om der er ting i verden der bærer en værdi i sig selv, en værdi der er så vigtig at man ikke behøver at tænke over hvad det tjener til at beskæftige sig med dem. Decenteringen er derfor ud over at være en nødvendig oplevelseskilde og dermed eksistentielt livgivende også en modvægt mod den opportunistiske instrumentalisering af al uddannelse: Hvad kan *jeg* bruge det til? Hvad skal jeg til eksamen i? What's in it for me?

SNL's bog er en rodebutik, men han er ærlig omkring det. Som det hedder i undertitlen, er der tale om fragmenter. Nogen systematisk fremstillet dannelsesteori er der overhovedet ikke tale om. Tværtimod. Er man venlig stemt, læser man det som udtryk for SNL's pointe om at dannelse handler om at lære at tænke selv, og derfor må man også selv udtrække sine erkendelser af SNL's sprogstrøm. Er man mindre venligt stemt, kunne man irriteres over at SNL ikke har fundet en struktur der bedre kan ordne hans tanker. Det kunne enten være historisk eller en systematisk. Der loves faktisk en idehistorisk genopvækkelse, og der tages til-løb til historiske gennemløb, men de afbrydes hele tiden af nutidige ekskursjoner fordi dette eller hint

begreb minder forfatteren om en nutidig problemstilling.

Som lærer opmuntres man ofte af SNL's skrift og eksempler, men man sidder lige så ofte med den tanke der er så velkendt for praktikerne der møder teoretikere: "Ja, ja, han skulle bare vide hvordan hverdagen er herude." Så nemt er det heller ikke at brænde sammen med eleverne for Oehlenschlägers 'Guld-horn' torsdag eftermiddag kl. kvart i fire. Men et væsentligt budskab hos SNL er netop at det skal gøres mere muligt at brænde. Der skal skabes bedre rammer for at skel mellem læreren som vil noget med nogen. For så vidt er SNL's tekst en utopisk tekst, idet den drømmer om et andet regime. <<<

HIERARKI I MODALITETERNE

Helle Hinge:
Digital Didaktik.
Teorier og redskaber
Hans Reitzels Forlag
111 sider, 200 kr.



Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved læreruddannelsen i Aalborg, UCN

Jan Kjærstad skriver i "Kongen af Europa" fra 2005 om internettets store informationslager: "For Alf indså hurtigt og tydeligere end de fleste, hvad der var netmediets hovedproblem. Ved et par tryk på tasterne kunne man finde de mest sælsomme informationer, men man vidste hverken, hvilke andre informationer man kunne have spurgt efter, eller hvilke af de ofte tusindvis af resultater, søgemaskinerne gav en, man burde kigge nærmere på."

Kjærstad hovedperson kunne have glæde af at læse "Digital didaktik" af Helle Hinge. Her får man måske ikke svaret på alt om informationernes værdi og relevans, men det lykkes på 112 sider at give et godt overblik over fælder og faldgruber i den digitale verdens døgnåbne dagblad.

På bagsiden af bogen står der: "Digital didaktik introducerer til brugen af digitale midler i en didaktisk sammenhæng gennem fem centrale kapitler om:

- Webbet
- Færdigheder og kompetencer
- Dannelse og digitale læremidler
- Didaktisk form og funktion
- Web 2.0: Didaktiske aspekter"

Sådan, - det er også overskrifterne på de fem korte kapitler i bogen. I forordet står der, at bogen henvender sig til "lærerstudierende og lærere med lyst til at vide mere om digital didaktik og om, hvordan man kan vurdere digitale læremidler." Det er helt korrekt. Såvel i form som i indhold er målgruppen ramt: Det er forståeligt, det er klart, det er kort og der er eksempler fra folkeskolens hverdag. Det er netop, som man som lærer(studerende) ønsker at faglitteratur skal være. Der rettes også en tak i forordet til studerende på læreruddannelsen på Metropol, folkeskolelærere takkes og ligeledes sendes en tak til redaktører på de digitale læringsplatforme. Så ved man, at man her kan læse om didaktik i praksis.

Bogen har mange klare overskuelige grafiske opstillinger (i smukt grønt layout), hvor man dels kan få definitioner (hvad er "device", "infografik" eller "affordance") og dels er der figurer, der eksempelvis viser forskellen på web 1.0, web 2.0 og web 3.0. Endelig er der skærmdumps, der viser i praksis, hvad der står i teksten. Alle overskrifter er store, tydelige og grønne.

Det er glimrende, at der er analyser (korte, korte analyser) af læringsplatforme (Alinea, Clio, Gylendal) og der er "tekster", "spil" og "tutorials" såvel som didaktiske læremidler som ikke-didaktiske læremidler.

Der analyseres ud fra fem punkter: adgang og kompatibilitet, konsistens, hensyn til brugerressourcer, feedback og æstetik. Her er et godt bud på, hvordan man kan forholde

sig didaktiske til den overflod af digitale læringsressourcer, der nu findes. Modaliteterne beskrives og analyseres også i punkterne: billede, tekst, lyd og hardware.

Som underviser i multimodale tekster og it-didaktiske læremidler er det også herligt, at hvert kapitel afsluttes med tre refleksionsopgaver, så den kritiske vinkel (som man heldigvis altid finder hos studerende) også kan komme til orde.

"Digital didaktik" kan give struktur til analysen af multimodale digitale tekster. Den skaber et vist hierarki i modaliteterne. Det er godt. Det savner studerende (og undervisere) i samme grad som Alf i Kjærstads "Kongen af Europa" savnede dette. Alf får det sidste ord, thi her er der en hyldest til bibliotekarer, og enhver vogter af bøger bør i denne digitale tid få en påskønnelse:

"Han savnede en form for hierarki, et forsøg på at ordne oplysningerne efter kvalitet. Isabelle, bibliotekaren, havde i sin tid introduceret ordet til ham, og han fandt snart ud af, at ordet for mange i samtiden virkede lige så skræmmende, som hvidløg gjorde på Dracula." <<<

GRUNDBOG AF HØJ STANDARD

**Gunn Imsen: *Elevens verden: Indføring i pædagogisk psykologi*
Hans Reitzels Forlag
424 sider, 325 kr.**



Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

I sine forskellige gøremål støder man tit på brudstykker af psykologisk tænkning og teori. I pædagoguddannelsen har eksempelvis zonen for nærmeste udvikling, flow, anerkendende relationer osv. vundet

stærkt indpas. Det kunne være en fordel for faget, fordi der i givet fald kunne være tale om at etablere et fagsprog. Al den stund psykologien og især udviklingspsykologien har haft en fremtrædende plads i både lærer- og pædagoguddannelsen, er det heller ikke overraskende. Der er for så vidt heller intet galt i at botanisere og finde de bidder, der kan hjælpe til at forklare, beskrive og uddybe forståelsen af adfærd. Det bliver først farligt, når der ikke er dybde i forståelsen af bidderne, og når man glemmer at stille spørgsmålet: hvad kan dette bidrage med i forhold til praksis? I professionerne (pædagoger, lærere m.fl.) er psykologisk teori relevant i forståelsen af udvikling af faglighed hhv. nedbrydningen af samme under NPM-regimet. Professionelle handlefællesskaber skaber fagligheder - f. eks. nye handlinger, ændringer og tilpasninger samt en fælles forståelse. Det er langt fra en ligetil sag at skabe fælles forståelser blandt personer, der arbejder sammen. Dertil skal føjes en århundredlang tradition for med Descartes at forestille sig, at tænkning og beslutning går forud for handling. Idealet bliver handlingsledet viden, hvor den enkelte behersker mere eller mindre anvendelig viden, benytter den til situationsanalyser for derefter at igangsætte en række handlinger. Denne tænkning står i arv til kognitionspsykologien og til dels også den symbolske interaktionsteori.

Man kan rejse den principielle overvejelse, hvorvidt praksisfeltets inddragelse af indsigter, forståelser og metoder, som kommer alle vegne fra, fører til eklekticisme. En vis eklekticisme kan ofte være nødvendig. Det kan dog indebære en risiko for, at eklekticismen gøres til teoretisk referenceramme, hvilket på sin side kan føre til uklarhed eller direkte forvirring. Principielt kan den enkelte lærer eller gruppe af lærere stykke bidder sammen, som det måtte passe dem. Vanskeligheden kan være, om man vælger det rette, og om det valgte faktisk udvider handlemulighederne eller giver grundlag for nye handlinger. Imidlertid kan man ikke overse de særlige forhold ved enhver pædagogisk handling. For det første: Med den omsiggribende pædagogisering af sociale problemer, hvor nogle,

der er udvandrede fra den fælles betydningsverden (altså afviger fra normerne), skal gøres til indvandrere (altså normaliseres), fremstår socialisering som et helt afgørende element. Det andet særtæk vedrører brugernes/elevernes autonomi. Vi kan hverken tale om autonomi eller frivillighed, når det drejer sig om at socialisere nogle endnu ikke socialiserede. Det tredje særtæk er, at pædagogik i f.eks. skole regi ikke retter sig mod den enkelte person, men mod en gruppe, en klasse osv. Kort sagt stilles professionelle i pædagogisk praksis over for nogle særlige strukturer, som rammesætter deres indsats.

Selv om pædagoger i højere grad vurderes på deres kunne end på deres viden, betyder det jo ikke, at man så bare skal dalre uvidende af sted over stok og sten. I den sammenhæng er Imsens grundbog velegnet.

Grundbogen i pædagogisk psykologi er skrevet med det formål at udvide lærernes "kundskabshorisont" og dermed bedre orientere sig i forhold til skiftende pædagogiske trends, som forfatteren skriver (s. 9).

Bogen er struktureret i tre hoveddele: Indledning (kapitel 1 og 2), som dels knytter den pædagogiske psykologi til lærerarbejdet, dels præsenterer de grundlæggende psykologiske teorier med henblik på læring og motivation. Derefter følger i anden hoveddel kapitlerne 3-7 under overskriften læring og individuelle forskelle. Endelig indeholder tredje hoveddel en runddans omkring motivation og identitet. Hvert kapitel afsluttes med spørgsmål og opgaver, som forekommer denne anmelder professionsrelevante. Desuden foreslås uddybende læsning efter hvert kapitel.

Læseren alias den studerende vil igennem arbejdet med bogen stifte bekendtskab med begreber og teorier om relevante problemer i forbindelse med lærerarbejdet, og derved forestiller forfatteren sig, at læreren er udrustet med en vis teoretisk ballast. Tillige tænkes præsentationen at understrege de grundlæggende perspektiver i teorierne. Læsningen af bogen viser, at det er lykkedes forfatteren at indfri sine egne hensigter. Det er en grundbog af høj standard. <<<

TID TIL IMPLEMENTERINGSFAGLIGHED

Lisbeth Lunde Frederiksen og Karen Marie Hedegaard: *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde* Klim 2016 171 sider. 249,95 kr.



Anmeldt af Siggie Kaldan, mag.art., tidl. lektor på Ikast gymnasium

Bogen består af en indledning plus otte kapitler. Forfatterne kommer overvejende fra VIA, med arbejdsområderne *profession og uddannelse*, to er hentet fra en mere kommerciel sammenhæng: *New ways of working lab*, *Alexandra Instituttet*, indskrevet for at tale om ledelse. Men det er alligevel 'bogbinderen', der har hovedansvaret for bogens sammenhæng. Skal vi se på genren, hører artiklerne vel nærmest hjemme i diverse tidsskrifter. Nu er de så samlet, - som lærebog på VIA, eller som eksemplarisk forskning?

Begrebet *læring* har som bekendt siden 1990'erne accelererende erstattet en lang række andre pædagogiske begreber, som først nu langsomt dukker op igen, *her* i titlen, hvis centrale begreb er *udvikling*. Denne relancering af begreber forstærkes indledningen, hvor Biestas tredelte formål med uddannelsen pointeres. Den faglige kvalifikation, socialisationen og den individuelle udvikling, af Biesta kaldet subjektifikation, men kaldet det bare samlet for dannelse. En pointering af, at læring ikke findes uden *indhold*. Og kast bare et blik på første kapitels referencer! I titlerne finder vi både *education*, *etik*, *demokrati*, *skøn*, *kunnskab*, *undervisning* og flere slags *dannelse*, desuden,

uhørt i de seneste år både *kritik* og *Aristoteles* (50-52). Ja, ord skaber som bekendt virkelighed, også kapiteloverskrifterne har stort set bandlyst nyere pædagogik's floskelsprog. I indledningen finder vi desuden et præcist kapitelresumé, lige til at prioritere læsningen, men den kritisk orienterede indledning følges ikke op i resten af bogen.

Første kapitel lancerer Frederiksen, Lund og Bech en model, og som bekendt har modeller samme tendens som sproget, nemlig at overtage virkeligheden. Desuden er det værd at være opmærksom på, at en af modellens væsentligste kvaliteter er forenklingen og dermed styrkelsen af overblikket. De tre forfattere tager udgangspunkt i Andersens overvejelser i *Läras för skolan eller skolas för att lära*, men de fire citerede *paradigmer* er forfatterne for enkle (17), selv om Biestas tre formål let kunne moderere Anderson: Faglighed er ikke blot erhvervsrettet, kritisk tænkning er ikke alene socialt orienteret, men personlighedsudviklingen er naturligvis central. Kapitlet bruges selvfølgelig på, at forklare den opstillede model, der gengives sidebreddet ikke mindre end elleve gange. For mig stjæler detaljegraden fuldstændigt overblikket, og modellen, *Uddannelsen – relationen – Professionspraksis*, der angiveligt skal være det, vi i sin tid kaldte en Undervisningslære, nu benævnt *et bud på didaktiske refleksionsområder, man kan opholde sig ved og forholde sig til, når sigtet er at konstruere og eksplicite en eller flere uddannelsesforståelser* (18) fortøner sig lidt. Ja, men sproget er da blevet videnskabeligt, eller -?

I andet kapitel bliver hos Hedegaard begrebet at *skønne* centralt. Det turde være stik i modsætning til den ofte usikre, men højt besungne *evidens*. Blot fastlås det tidligt i artiklen, at det *kritiske skøn* (bør?) korrigeres af en lovformelig *institutionel dømmekraft* (57). Hvordan det i praksis forgår, kan man læse om i Rasmus Willigs *Afvæbnet kritik*. Men artiklen præsenterer ellers overbevisende ofte oversete aspekter af den pædagogiske praksis: *relationerne, lærerpersonligheden, gøre noget uden man ved, hvordan det virker, dømmekraft*, og ikke mindst at *det pædagogiske fagsprog, i vid udstrækning er et andetsprog, som er glemt* (68f).

Det tredje kapitel, Nielsen og Hede-
gaard, handler om, hvordan uddan-
nensens teori bedst kan omsættes
i eller understøtte praksis. Her er
vi tilbage i *læringsvokabularet*, der
måske i sig selv skal videnskabelig-
gøre synspunkterne? Det nødven-
dige samarbejde varetages bedst
af PDS, *professionel development
Schools*, der så kan udvikle *foran-
dringsagenter* (75). Det, der før bare
var et samarbejde, har nu udviklet
sig til et *tredje læringsrum* (kapitlets
titel), der naturligvis internationalt
også kaldes *hybrid spaces*. Det kræ-
ver selvfølgelig både *styregruppe* og
evaluatorer *med fokus på*

*forholdet mellem strukturelle/
organisatoriske rammer* (78). Selvfølgelig
projekterne er ikke desto mindre
tilsyneladende både spændende og
udbytterige (80ff). Kapitlets hoved-
konklusion er, at det er godt med
et samarbejde mellem VIAs uddan-
nelse af lærere og deres praktikste-
der, eller mere fagligt: *skabe nye
veje for professionel læring gennem
medierende transitioner, hvor aktø-
rernes fælles eksperimenter og analyser
genererer nye handle- og forståelses-
muligheder* - - - (87).

I kapitel fire bliver samarbejdet til
professionscirkler, nu med elevernes
engagement i samfundsfag som
omdrejningspunkt. Kravene til læ-
rerne (og de studerende) om *kritik,
intentionalitet og undren, skal forstås
i forlængelse af* - - *lærerprofessionen
som kendetegnet ved autonomi* (94),
er ret idealistiske, og ligger bestemt
ikke i forlængelse af UVMs intentioner.
Autonome lærere?! Men jeg
er sikker på at forfatterne, Hedega-
ard og Jacobsen har ret i, at det er
forudsætningen for at få 'flere elever
til at deltage aktivt' (91), ikke bare i
samfundsfag, men i alle fag, og forre-
sten i både verden og i deres eget liv.

Hermed er vi fremme ved bo-
gens anden del. I kapitel fem og
seks har Frederiksen et nyt perspek-
tiv: *50+mentoring*, og hermed
forlader vi delvis de studerende og
går ind i de ansattes verden. For det
første skal vi forsøge at anvende de
erfaringsramtes kvalifikationer (kap.
5), og for det andet kan det pas-
sende foregå i grupper, altså i sam-
arbejde (kap. 6). Men perspektivet
bliver mere kommercielt, handler
meget om karrieremuligheder.
Læst med 50+øjne kan jeg sige, at
møderne på lærerværelset og ikke

mindst 'fredagsbajeren' aldrig fandt
en velfungerende afløser. Nu væl-
ger ledelsen særlige *resurserpersoner*
blandt de ældre lærere, der kunne
blive værdifulde som pædagogiske
vejledere, og dermed kvalificerede
til en *horizontal karriereudvikling*
(114), der jo hverken giver penge
eller magt, men til gengæld en
slags ridderkors i form af at blive
*set af kommune og skoler, og en an-
erkendelse* - - - *fra ledelsen* (118f).
De relationelle kvaliteter, der ellers
nu undertrykkes i skolesystemet,
bringes tilbage som altafgørende,
altså for mentorer og mentees, så
alle er glade, måske bortset fra de
fravalgte lærere, dem uden resurser,
som da heller ikke bliver spurgt.
Men Frederiksen selv har mange
resurser, der udmøntes i stribevis af
uspecifikke henvisninger på snart
sagt ethvert begreb (helt op til 4-5
bøger). Fint nok, men hvad skal de
studerende, endelige kommunerne
bruge det til?

Aktionslæring spiller en stor rolle
med krav om samarbejde og re-
fleksion (omtanke), Så i kapitlet om
gruppementoring, må naturligvis
aktionsforskning optræde, ligesom
betalt logbogsskrivning (129) må
indgå. Så kan det næppe blive me-
re objektivt.

Kapitel syv: Lund, Hansen og
Madsen har registreret at den *sti-
gende intensitet og hyppighed i lovti-
tag og reformer placerer uddannelse
som et statsligt og samfundsmæs-
sig konkurrenceparameter med alt
hvad deraf følger* (141). For vi ikke
skal være i tvivl om alvoren, brug-
er forfatterne en skovbrand som
metafor, en brand, hvor de fleste
brandmænd omkommer, dels fordi
de tager fejl af omstændighederne,
dels fordi de ikke retter sig efter
deres leder (143f). Desværre får vi
ikke at vide, hvor langt metaforen
skal holde, men den efterlader os
da ikke i tvivl om, at situationen for
Folkeskolen er alvorlig, sig bare ka-
tastrofal. Forfatterens løsningsmo-
del hedder kort sagt med kapitlets
overskrift *implementeringsfaglighed*
især i forbindelse med *skoleorgani-
sationens suborganisatoriske omsæt-
ningsprocesser* (144). Det drejer sig
om *pædagogisk råd, afdelingsmøder,
teammøder, udviklingsudvalg etc.*
(141). Hvad etc. står for er uvist,
men det har næppe med elever og
undervisning at gøre. Det har må-

ske til gengæld den centrale model
over begrebet *tænketeknologi* (151).
Tja, nogle bruger jo stadig hjernen.
Der går næsten lige så mange ord
på dusinet i dag, som da marxis-
men rasede i 1970'erne.

Og i kapitel otte slutter vi med
skolelederens roller. For dem er der
maser af kurser, *men er det faktisk det
samme indhold og forløb, de forskel-
lige skoleledere har brug for?* (157).
Det lette svar får vi sidst i kapitlet. Af
de fem forskellige skoleledertyper,
en variation over den autoritære, lai-
zes faires og den demokratiske, dur
som sædvanlig kun én: *Den helheds-
orienterede leder* (168).

Bogen illustrerer ganske godt
blandt andet hvor vanskeligt det
er at operere med såkaldt kvalitativ
forskning, altså interview og sam-
taler. Forskernes egne værdier og
holdninger spiller her tydeligt ind
og forringer 'evidensudbyttet', men
det er vel stadig bedre end hvis
man som Undervisningsministeriet
selv opdiger sin egen evidens.

På den baggrund kan jeg selv-
følgelig ikke anbefale bogen, men
derimod anbefale at særligt intere-
serede følger med i de relevante
faglige tidsskrifter, hvor en del af
stoffet i øvrigt kan genfindes. <<<

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* (formand),
DPU, AU

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder *Tomas Ellegaard*,
Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen*,
DPU, 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
administration@dpt.dk

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

Redaktionssekretær Axel Neubert
Korshagevej 30
4581 Rørvig
2342 1945
administration@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*, DPU, AU

Adjunkt *Eva Bertelsen*, KU

Tidl. professor *Jens Bjerg*, RUC

Lektor *Ole Christensen*, UCC

Lektor *Thomas Gitz-Johansen*, RUC

Udd.konsulent *Natasha Guindy*,
Forsvarsakademiet

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*, DPU, AU

Projektleder *Mette Hyllested Winge*, pt. Japan

Tidl. lektor *Knud Jensen*, DPU, AU

Professor *Christian H. Jørgensen*, RUC

Professor *Jan Kampmann*, RUC

Lektor *Jens Erik Kristensen*, DPU, AU

Tidl. lektor *Niels Kryger*, DPU, 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*, Afdeling for
Pædagogik, KU

Lektor *Martha Mottelson*, Campus Carlsberg,
UCC

Tidl. chefkonsulent *Lars Jacob Muschinsky*, UCC

Tidl. professor *Birger Steen 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*, DPU, AU

Lærer *Birgitte Palludan*, Vallerødskolen

Adjunkt *Maja Plum*, Afdeling for Pædagogik, KU

Professor *Palle Rasmussen*, AaU

Lektor *Maria Christina Secher Schmidt*,
Institut for Skole og Læring, Metropol,

Lektor *Vibeke Schrøder*, UCC

Lektor *Jette Steensen*, Norges arktiske
Universitet

Adjunkt *Jens Peter Thomsen*, SFI

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

Bankforbindelse: Jutlander Bank, Falkoner Allé 72A, 2000 Frederiksberg · Registreringsnummer 9336, kontonummer 2073021203

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i henhold til aftale med Copydan Tekst og Node. 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: ERHVERVSUDDANNELSER

– MELLEMLIGE POLITISKE AMBITIONER OG PRAKTISK VIRKELIGHED

Temaets artikler adresserer på hver deres måde specifikke tematikker, der enten udspringer af eller aktualiseres af et eller flere af reformens elementer. Artiklernes optagethed af meget forskellige temaer illustrerer reformens kompleksitet – man kunne fristes til at sige radikalitet – og dens ambitioner om at reformere erhvervsuddannelserne bredt og på alle niveauer lige fra undervisningsnære problemstillinger til udvikling af talentpædagogik.

TEKLA CANGER, PEDER HJORT-MADSEN, SISSEL KONDRUP OG AXEL NEUBERT

Redaktionel indledning

CHRISTIAN HELMS JØRGENSEN

Reformen af erhvervsuddannelserne - En gang til, forfra og om igen

SISSEL KONDRUP & NANNA FRICHE

Forståelser af uddannelses- og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen

SUNA CHRISTENSEN

Nytænkning: Talent rejser diskussion om pædagogiske ståsteder

ANNE MIA STENO

Om sociale fællesskabers svære betingelser på EUD

PEDER HJORT-MADSEN OG PETER KOUDAHL

Den implicitte lærer

ØVRIGE ARTIKLER

MORTEN NØRHOLM

DET AUTONOME UNIVERSITET ER TRUET AF AKADEMISERINGEN AF MELLEMLIGE UDDANNELSERNE

En aktuell kommentar om valget af ny rektor for Uppsala Universitet

MARTIN BLOK JOHANSEN

"HVAD ER DU?" – om forskerpositioneringer i pædagogisk forskning

I denne artikel diskuteres forståelsen af begrebet om forskerpositioner. I artiklen udstilles, hvordan rollen som forsker ikke er en stabil rolle, man kan påtage sig, men derimod et spil mellem selvvalgte og tillagte positioner, som er dynamiske, reciprokke og komplekse.

JYTTIE HARE

MUTTER GRIB – ET FORTÆLLEVÆRKSTED FOR BØRNEHAVEBØRN

Om at tage børnenes leg alvorligt som dannelse, udvikling og oplæring i demokrati

Med fortælleværkstedet "Mutter Grib" som eksempel vil artiklen forsøge at vise, hvad det er dansk småbørnspædagogik kan give børn, når mødet mellem pædagogen og børnene tages alvorligt. Når børnenes leg tages alvorligt som dannelse, udvikling og oplæring i demokrati.