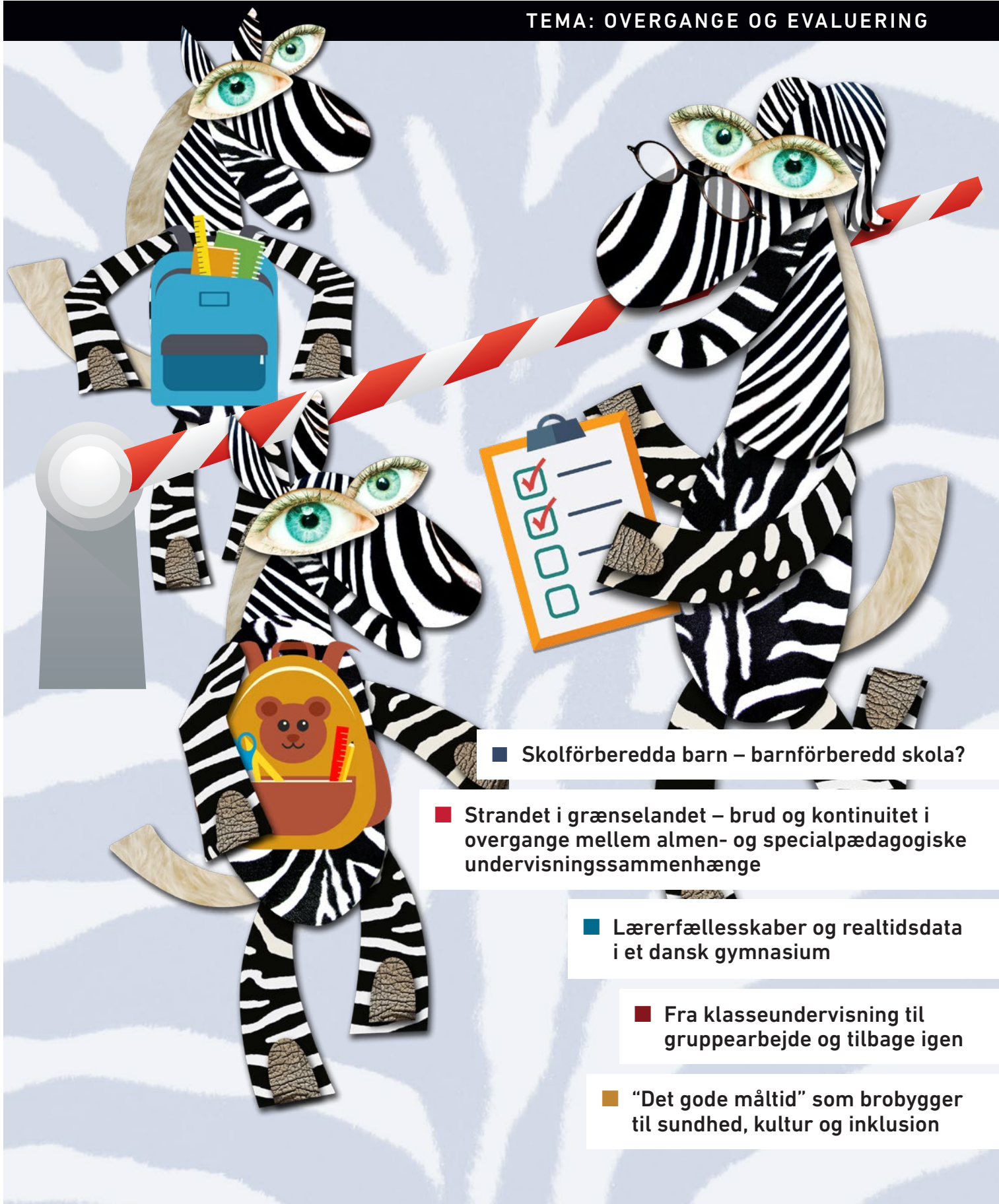


Cepra-striben

TEMA: OVERGANGE OG EVALUERING



■ Skolförberedda barn – barnförberedd skola?

■ Strandet i grænselandet – brud og kontinuitet i overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge

■ Lærerfællesskaber og realtidsdata i et dansk gymnasium

■ Fra klasseundervisning til gruppearbejde og tilbage igen

■ “Det gode måltid” som brobygger til sundhed, kultur og inklusion

Om Cepra-sriben

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra>. Her kan du læse om tidsskriftet, finde tema for kommende numre, deadlines, skrivemanual samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

Docent Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Thomas Thyrring Engsig, Lektor Torben Næsby, Programleder Trine Lolk Haslam.

Udgivet af

Udgivet af Forsknings- og udviklingsafdelingen, UCN. Henvendelse om CEPRA-sriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: **clienti.**

ISSN 2445-818X

■ Skolförberedda barn – barnförberedd skola?

Af: Helena Ackesjö

Side 4

■ Strandet i grænselandet – brud og kontinuitet i overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge

Af: Thomas Engsig

Side 14

■ Lærerefællesskaber og realtidsdata i et dansk gymnasium

Af: Ane Qvortrup, Hanne Fie Rasmussen og Bjarke Schønwandt Mortensen

Side 26

■ Fra klasseundervisning til gruppearbejde og tilbage igen

Af: Henriette Duch

Side 44

■ "Det gode måltid" som brobygger til sundhed, kultur og inklusion

Af: Tanja Miller, Annemarie Dalsgaard, Britta Nielsen og Camilla Finsterbach Kaup

Side 54

FORORD

OVERGANGE, EVALUERING OG LÆRINGS-KONTEKTSER

Vi ønsker med dette temanummer at sætte fokus på, hvordan forskellige evalueringsredskaber fungerer i overgange mellem læringskontekster. Fx har skoleparathedsprøver tidligere spillet en rolle i overgangen mellem børnehaven og skolen. Skoleparathedsprøver har tidligere spillet en rolle i overgangen mellem børnehaven og skolen, men nu er perspektivet på evaluering af barnet i denne overgang skiftet til et stærkere fokus på skolens parathed til at modtage alle børn. Der er desuden kommet et stærkere fokus på andre overgange i uddannelsessystemet, hvilket også afspejles i artiklerne.

Temanummeret bringer fem artikler, som hver på sin måde behandler temaet. Overordnet set fylder evalueringsredskaber som sådan ikke så meget som forventet i pædagogisk praksis, når det gælder om at udstikke grænser mellem forskellige trin på uddannelsesstigen.

Den første artikel af Helena Ackesjö, fil.dr. og docent i pædagogik, Linnéuniversitetet i Kalmar i Sverige, har titlen "Skolförberedda barn – barnförberedd skola? Vårdnadshavarens perspektiv på sina barns övergång från förskola till förskoleklass". Artiklen beskæftiger sig med, hvordan forældre ser på deres barns overgang til skolen og giver ny mening til begrebet "school readiness" ved at påvise, at forældre ser på både barnets og skolens parathed til mødet eller overgangen. Artiklen beskriver også, hvordan sociokulturelle forhold spiller ind på forældres oplevelse af forholdet mellem hjem, individ og forskellige institutioner i skolesystemet.

Den anden artikel af Thomas Engsig, docent, ph.d., Professionshøjskolen UCN, har titlen "Strandet i grænselandet – brud og kontinuitet i overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge". Artiklen beskriver elevers overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge – hvilket viste sig at være betydningsfulde og dermed pædagogisk interessante fænomener. Elever i skolen, der bevæger sig mellem almen- og specialpædagogiske kontekster, befinder sig i en art grænseland, og denne grænsedeltagelse får potentielt substantielle implikationer for elevernes oplevelse af brud og kontinuitet i overgange mellem undervisningssammenhænge. Artiklen diskutere disse bevægelser i grænselandet og fremdrager endvidere et praksisrelevant bud på, hvorledes sådanne overgange kan evalueres.

Den tredje artikel af Ane Qvortrup, lektor, ph.d., leder af Center for interdisciplinær forskning, SDU, Hanne Fie Rasmussen, ph.d.-stipendiat, SDU og Bjarke Schönwandt Mortensen, videnskabelig assistent, SDU har titlen "Lærerfællesskaber og realtidsdata i et dansk gymnasium". Artiklen beskriver et forløb, der udnytter brugen af data til at kvalificere didaktisk samarbejde i lærerfællesskaber. Hvilket viste sig at denne type databrug understøtter elevernes deltagelse i gymnasiet og sikre dem det bedst mulige grundlag for deres overgang til videregående uddannelser. Artiklen præsenterer et udviklingsprojekt på Nærum Gymnasium, og beskriver, hvordan didaktiske realtidsdata, der udvikles i en dialog mellem de tre didaktiske vidensformer, erfaringsviden, teoretiske viden og forskningsviden, kan kvalificere lærerfællesskabers refleksioner.

Den fjerde artikel er skrevet af Henriette Duch, lektor, ph.d., VIA University College, og har titlen "Fra klasseundervisning til gruppearbejde og tilbage igen". Artiklen undersøger, hvordan voksne på diplomuddannelse, når de skifter læringskontekst fra deres arbejdsplads til undervisning i forbindelse med videreuddannelse. Artiklen belyser, hvorledes voksne agerer inden, undervejs og efter gruppearbejder på en efteruddannelse, og den empiri, artiklen bygger på, er cases og observationer. Analysen viser, at både i gruppedannelse, gruppearbejde og klasseundervisning kan studerende have forskellige forståelser af de vurderingskriterier, som ligger bag det pædagogiske valg af undervisningsformer. Den teoretiske tilgang er sociologisk og bygger på Basil Bernsteins begreber synlig og usynlig pædagogik, hvorfor også de studerendes forskellige uddannelsesbaggrunde og erhvervs erfaring indgår i

analysen. Der diskuteres forskellige vurderingskriterier i voksenundervisning, afhængigt af om præstationer eller læring ses som det centrale.

Den femte artikel er skrevet af Tanja Miller, docent, UCN, Annemarie Dalsgaard og Britta Nielsen, lektorer ved sygeplejerskeuddannelsen, UCN, samt Camilla Finsterbach Kaup, adjunkt ved pædagoguddannelsen, UCN, og har titlen "Det gode måltid som brobygger til sundhed, kultur og inklusion". Artiklen præsenterer resultater fra et forsknings- og udviklingsprojekt i et udsat boligområde i en dansk provinsby. Det drejer sig om madklubben LUMA (Lundergård Mad), som inddrager børn, forældre og studerende fra University College Nordjylland (UCN) en gang om ugen i et forløb på otte uger. Artiklen beskriver, hvordan det pædagogiske personale fra dagtilbuddet Børne- og Ungehuset sammen med studerende skaber Det gode måltid for samtidig at understøtte netværk og venskaber i sene eftermiddagstimer. Deltagerne fra boligområdet er såvel beboere med dansk baggrund som beboere med anden etnisk baggrund end dansk. Artiklen bygger på en virkningsevaluering, der undersøger betydningen af deltagelse i madklubben fra forskellige brugerpositioner.

Med håb om, at artiklerne vil kunne sætte gang i nye refleksioner og nye undersøgelser: God læselyst!

Tanja Miller
Ansvarshavende redaktør
CEPRAstriben
September 2018



SKOLFÖRBEREDDA BARN – BARNFÖRBEREDD SKOLA?

Vårdnadshavares perspektiv på sina barns övergång från förskola till förskoleklass

I denna text diskuteras svenska vårdnadshavares förväntningar på sina barns kommande övergång från förskola till förskoleklass. Empirin består av 176 enkäter besvarade av vårdnadshavare vars barn var på väg att göra denna övergång. Resultaten visar att många vårdnadshavare beskriver sina barn som "redo för skolan" medan andra ger uttryck för att det snarare är skolan som måste vara redo för deras barn. Resultaten visar att övergångar mellan skolformer måste betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv baserat på dialog mellan individ, hem och de olika institutionerna i skolsystemet. Först då kan "school readiness"-begreppet utgöra en rättighetsdiskurs – dvs. barns rätt till anpassad fortsatt skolgång.

Introduktion

Skolstarten är en viktig milstolpe för både barn och vårdnadshavare. Frågan om barns övergång från förskola till skola är också ett återkommande ärende på internationella politiska agendor (OECD, 2006). De politiska diskussionerna är ofta baserade på föreställningar om att barns övergångar är problematiska och något man måste hantera varsamt. Med detta som skäl har fokus riktats mot att bygga broar och underlätta övergångar mellan olika skolformer, med målet att underlätta övergångarna för barnen (Ecclestone, 2009). Internationell forskning visar att det sätt barnen gör övergångarna på inte bara påverkar

deras start i skolan – det finns även möjligheter att övergångarna kan påverka framtida skolgång (Fabian, 2002; Bulkley & Fabian, 2006). Dock finns det endast få studier som problematiserar risker och möjligheter utifrån olika erfarenheter av övergångar. Framför allt saknas det forskning som utgår från och sätter vårdnadshavares perspektiv i fokus. Därför är det övergripande syftet med denna text att beskriva och diskutera svenska vårdnadshavares förväntningar på deras barns kommande övergång från förskola till förskoleklass.

Den svenska kontexten

I Sverige går de allra flesta barnen i förskola när de är 1-5 år gamla. Det året de fyller 6 år gör de övergången till förskoleklass. Det år de fyller 7 år börjar de i första klass i den obligatoriska grundskolan. Även om den svenska förskoleklassen fram till och med hösten 2018 har varit ett frivilligt skolår¹ är verksamheten oftast fysiskt placerad i skolans klassrum. Detta innebär att övergången från förskola till förskoleklass innebär en fysisk förflyttning från förskolemiljön till skolans miljö. Av denna anledning beskriver ofta barn och vårdnadshavare övergången till förskoleklassen som att barnen "börjar skolan". Detta har i praktiken inneburit att barnen i det svenska skolsystemet "har gjort dubbla skolstarter"; dels när de har börjat i förskoleklass, och dels när de har börjat i årskurs 1 (Sandberg, 2012; Ackesjö, 2013). Tanken är att dock förskoleklassen ska vara som en bro mellan förskola och skola och brygga samman de olika pedagogiska förhållningssätten i de olika skolformerna för att göra övergången mellan dem mjuk för barnen.

¹ Den svenska förskoleklassen blir obligatorisk från och med hösten 2018. Studien genomfördes dock innan diskussionen om den obligatorisk förskoleklass tog fart.



Vårdnadshavare och övergångar

Barns övergång till skolan påverkar hela familjen – det är inte bara barnen som genomgår denna process (Westcott m.fl., 2003). Forskning (Ackesjö, 2017) har visat att föräldrar som redan har äldre barn i skolåldern tenderar att betrakta barns övergång från förskola till skola som en positiv utmaning, till skillnad från föräldrar vars äldsta barn ska börja skolan, vilka är mer oroliga. Att bli vårdnadshavare till ett skolbarn är också en stor förändring och stödet från familjen spelar stor roll när barnen förbereder sig för övergången. Griebel och Niesel (2013) menar att vårdnadshavare, precis som barnen, upplever diskontinuiteter och utmaningar på den individuella nivån (det vill säga förändringar i sin egen identitet, att hantera starka känslor), på interaktionsnivå (det vill säga att bygga upp nya relationer med andra vårdnadshavare och lärare) och på den kontextuella nivån (det vill säga att möta nya undervisningsmiljöer i skolan och på fritidshemmet) (a.a.). Alltså innebär barnens övergång från förskola till skola en tid av både sårbarhet och nya möjligheter för både barn och vårdnadshavare eftersom nya relationer och nya kontexter ska utforskas (Dockett & Perry, 2013). Vårdnadshavares och barns välbefinnande blir därmed en viktig aspekt av en positiv övergångsprocess. Detta innebär också att både barn och vårdnadshavare behöver vara välinformerade och väl förberedda inför övergången.

Övergångar och att vara redo för skolan

Forskning har visat att vårdnadshavares tankar om sina barns skolstart hänger samman med om barnen upplevs vara "redo för skolan" eller inte. Forskning har också visat att diskussionen om att vara redo för skolan ofta är relaterad till förklaringsmodeller som barns ålder och kön (Dockett & Perry, 2007). Historiskt har man inom ECE (Early Childhood Education) inte velat definiera begreppet "school readiness"²(Saluja m.fl., 2000). Detta kan förklaras utifrån ett motstånd mot att barnets mognad skulle vara den primära indikatorn på om barnet är redo för skolan. "School readiness" är ett svårhanterat begrepp eftersom det representerar en föreställning om barns individuella utveckling (Dunlop, 2016) och placerar fokus på vilka personliga attribut, förmågor och kunnande som måste vara utvecklade före skolstart, vilket också bäddar in begreppet

i ett bristparadigm. Fokus riktas från en vidare förståelse av övergången till skolan till ett smalt och individuellt perspektiv, vilket riskerar att förneka tidigare lärande. Dessutom blir den pedagogiska praktiken – och övergången – definierad av den kommande praktiken.

Vad innebär det då att vara redo för skolan? Runtom i världen har skapare av policy, politiker, akademiker, lärare och förskollärare debatterat termen "school readiness" (Arnold m.fl., 2007; Kagan & Rigby, 2003; Woodhead & Moss, 2007). Det finns ingen tydlig definition av begreppet, snarare en konsensus över att begreppet är svårt att definiera (Graue, 2006; Kagan & Rigby, 2003; Dockett & Perry, 2002).

Den samtida definitionen har dock förskjutits mot en mer socialkonstruerad modell som betonar relationen mellan barnet och den omgivande miljön på ett nytt sätt (Murphy & Burns, 2002). Utifrån detta perspektiv blir "school readiness" ett resultat av interaktionen mellan barnet, miljön och de kulturella erfarenheterna. Detta gör "school readiness" till ett mångfacetterat begrepp som snarare refererar till mötet mellan barnet och institutionen. Det handlar inte om barnets eventuella mognad, det handlar snarare om relationen mellan familjerna, skolan och samhället. Begreppet har därmed förändrats till att utgöra en rättighetsdiskurs – barns rätt till väl anpassad fortsatt skolgång (jfr Woodhead & Moss, 2006).

Fortfarande använder dock en del utbildningssystem (som USA, Frankrike och UK) ett snävare sätt som exempelvis betonar barnens förmågor inom läsning, skrivning och matematik som indikatorer på huruvida barnen är redo för skolan, medan andra länder (exempelvis de nordiska länderna) använder ett tydligare socialpedagogiskt förhållningssätt som betonar skolan som en plats för förberedelser för livet bortom skolan (OECD, 2006). OECD (2017) varnar dock för "skolifiering" av förskolans verksamhet och framhåller tvärtom att ju mer barn- och åldersanpassade den pedagogiska praktiken är, desto fler fördelar får barnen i sin fortsatta utveckling. Här framhålls de nordiska länderna, med sin barncentrerade pedagogik, som ett framgångsrecept. Även om övergångar ofta länkas med tankar om barn som ska vara redo för skolan, handlar det även om att skolan måste vara redo för, och anpassa sig till, de barn som kommer (OECD, 2017).

Utifrån artikelns övergripande syfte, att beskriva och diskutera svenska vårdnadshavares förväntningar på sina barns kommande övergång från förskola till förskoleklass, har följande forskningsfrågor formulerats:

² I texten varvar jag begreppet "school readiness" med att vara redo/förberedd för skolan. Den svenska äldre översättningen av "school readiness" är *skolmognad* och alltför individualistisk och tämligen utdaterad för att kunna användas på ett konstruktivt vis. I brist på ett bra socialkonstruktivistiskt svenskt begrepp behåller jag därför det engelska begreppet "school readiness" vid flera tillfällen i texten.

- HUR BESKRIVER VÅRDNADSHAVARE SINA BARN INFÖR DEN FÖRESTÅENDE ÖVERGÅNGEN FRÅN FÖRSKOLA TILL FÖRSKOLEKLASS?

- HUR KAN DESSA BESKRIVNINGAR FÖRSTÅS I RELATION TILL BEGREPPET "SCHOOL READINESS"?

Teoretiska perspektiv

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på övergångar, vilket betonar förändringar i deltagande i de olika kontexterna (Rogoff, 2003). Detta innebär att övergångarna kan betraktas både som en process och som ett resultat av sociokulturella interaktioner (Chick & Meleis, 1986). Den sociokulturella miljön, dvs. omgivning, relationer och kontext, blir centrala aspekter i processen och betydelsefullt för erfarenheterna och upplevelserna av övergången. Övergångsprocessen kan också enligt Chick och Meleis (1986) vara relaterad till frigörelse, förändring och skapandet av nya förväntningar och erfarenheter. Alltså blir definitioner och redefinitioner centrala. Genom deltagande i olika gemenskaper, och genom förändringar i relationer, konstrueras olika sätt att vara i olika gemenskaper. De förändrade rollerna innebär även förändringar i status och identitet (Rogoff, 1996), vilket också skapar en föreställning om att individerna bidrar till den sociala reproduktionen av kontexten likväl som att de influeras av den.

Övergångar betraktas också teoretiskt som gränsöverskridande handlingar. Gränsteorier används för att förstå hur respondenterna markerar och argumenterar för gränser mellan olika skolformer och/eller gemenskaper, men även för att förstå hur gränser befästs och synliggörs mellan olika skolformer. Att träda över en gräns kan beskrivas som att träda in i en ny värld, in i ett nytt landskap (Tuomi-Gröhn m.fl., 2007). Gränser kan ha både negativa kännetecken (som svårigheter att få tillträde) och positiva kännetecken (som en plats för nya möjligheter) (Wenger, 2000). Det är när gränser överträds som de uppmärksammas, eftersom de reflekterar likheter och skillnader (Newman, 2006). Dessa teoretiska perspektiv på övergången innebär att när vårdnadshavarna ger övergången och den

nya kontexten mening så markerar de även en gräns till något "annat" utanför.

Genomförande

Den empiri studien består av utgörs av 176 enkäter besvarade av vårdnadshavare vars barn inom kort skulle göra övergången från förskola till förskoleklass³. 105 av dessa respondenter skulle för första gången bli vårdnadshavare till ett skolbarn, medan 71 av dem redan hade äldre barn i skolan. Vårdnadshavare till barn på sex olika skolor ombads besvara enkäterna några månader före övergången från förskolan till förskoleklassen i samband med att de blev inbjudna av respektive rektor till ett informationsmöte på de olika skolorna. Jag deltog på föräldramötena och delade ut enkäterna på plats.

Enkäter är bra instrument om man vill konstruera data från många respondenter, och svaren är dessutom ofta möjliga att jämföra (Wilson & McLean 1994). Enkäten bestod av en sektion med nio kvantitativa multiple choice-frågor. Enkätens andra sektion bestod av en enda öppen fråga: *Skriv det första du kommer att tänka på när du funderar på att ditt barn ska börja i förskoleklass* (inspirerad av Dockett m.fl., 2002). Denna öppna fråga uppmuntrade vårdnadshavarna att fundera över vad som är viktigt för dem och vad som oroar dem i relation till deras barns övergång. Denna text fokuserar endast respondentsvar från denna öppna fråga.

Det första steget i analysen var att, utifrån ett helikopterperspektiv, läsa alla svar flera gånger. I det andra steget skedde en närläsning av hur vårdnadshavarna beskrev sina barn i relation till övergången. En del svar var långa, detaljrika och möjliga att direkt analysera. Andra svar var kortfattade och krävde mer tolkning och reflektion för att förstå. Slutligen gjordes en tematisk innehållsanalys (Kvale, 1997) i relation till studiens teoretiska begrepp. Målet med innehållsanalysen var att finna de mest centrala och återkommande beskrivningarna som vårdnadshavarna hade delgivit i sina enkäter och tematisera dessa. Resultatet relaterades sedan till tidigare forskning och mynnade slutligen ut i pedagogiska implikationer för den pedagogiska praktiken.

³ Föreliggande artikel är en omarbetad och utvecklad version av empirin som är använd i en tidigare publicerad artikel: Ackesjö, H. (2017). Parents' emotional and academic attitudes towards children's transition to preschool class – dimensions of school readiness and continuity. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (red.) *Families and the transition to school*. (147-162). Springer Publishing Company.

Resultat

Vårdnadshavarnas enkätsvar innehöll beskrivningar av känslor som stolthet, oro och nyfikenhet, men också förlust och saknad. De flesta vårdnadshavare beskrev att övergången från förskola till förskoleklass är en stor förändring och en kritisk händelse – både för dem själva och för barnen. Denna övergång är ett viktigt första steg på en ny resa:

“DET ÄR UTVECKLING FÖR MITT BARN. FÖRBEREDELSE FÖR SKOLSTARTEN. INTRÄDET I EN FRAMTIDA VUXENVÄRLD.”

“DET ÄR ETT VIKTIGT STEG I LIVET. DET ÄR VIKTIGT ATT FÅ EN BRA START.”

“SMÅBARNSÅREN ÄR ÖVER. NU BÖRJAR EN NY RESA.”

Föreställningen om övergången som ett stort steg för barnen att ta beskrevs både i positiva och negativa ordalag. Citaten ovan kan illustrera hur familjer och skola är inbäddade i sociala, kulturella och historiska kontexter och influenser (Rogoff, 2003) – att lämna förskolan är här inbäddat i föreställningen om att ”träda in i vuxenvärlden” (skolan) och att samtidigt lämna ”småbarnsåren” (förskolan) bakom sig. I sina enkätsvar markerar vårdnadshavarna teoretiskt en gräns (Wenger 2000) mellan förskola och förskoleklass när de skriver om ”en ny resa” och ”en bra start” (i något nytt). Genom att korsa denna gräns träder barnen in i ett annat territorium där de möter något nytt och okänt (jfr Tuomi-Gröhn m.fl. 2007).

Analysen visar att enkätsvaren innehåller en förståelse av förskola, förskoleklass och skola som olika sociala och kulturella praktiker. Detta kan förklaras med att alla barn gör övergångar i ett utbildningssystem som är historiskt förutbestämt och inramat av utbildningspolitiska ambitioner och statlig styrning. Förskola, förskoleklass och årskurs 1 i Sverige är skolformer som oftast är fysiskt separerade på olika platser, även om förskoleklassen ofta är integrerad

på skolans område. Vårdnadshavarnas sätt att markera en gräns mellan skolformer (Newman, 2006) indikerar föreställningar om fler skillnader än likheter mellan praktikerna. Dessa uttalanden underhåller och reproducerar dikotomin mellan förskola och skola som separerade och sociokulturella och traditionsbundna kontexter. I det följande presenteras två teman utifrån vårdnadshavarnas beskrivningar: *Barnet som är redo för skolan samt Skolan måste vara redo för barnen.*

Barnet som är redo för skolan

Inom detta första tema beskriver vårdnadshavarna att det är dags för deras barn att träda in i något nytt. Det beskrivs framför allt hur barnen utvecklat intresse för att lära mer:

“DET ÄR DAGS FÖR MITT BARN ATT GÅ VIDARE.”

“HON ÄR REDO ATT BÖRJA SKOLAN. HON HAR LÄNGTAT EFTER DETTA SÅ LÄNGE.”

“VI HAR VÄNTAT PÅ DETTA. DET [ÖVERGÅNGEN] PASSAR BRA NU NÄR INTRESSET FÖR ATT LÄSA OCH SKRIVA HAR BÖRJAT.”

I FÖRVÄNTAR OSS ATT FÖRSKOLEKLASSEN SKA VARA MER SOM SKOLAN.”

När de beskriver deras barns inträde i förskoleklass, markerar de att barnen är redo att gå vidare och redo att korsa gränsen (Wenger, 2000) för att möta högre krav och mer ”skollikt lärande”. Barn och vårdnadshavare verkar ha ”väntat” och ”längtat” efter denna övergång. Vårdnadshavarna verkar förvänta sig att nya och andra möjligheter till lärande och formell skolundervisning ska erbjudas på andra sidan gränsen:

“JAG HAR STORA FÖRVÄNTNINGAR PÅ ATT HAN SKA LÄRA SIG MASSOR.”

“HON LÄNGTAR EFTER ATT FÅ BÖRJA SKOLAN OCH LÄRA SIG LÄSA OCH BLI BÄTTRE PÅ ATT RÄKNA.”

Överlag hamnar fokus i dessa beskrivningar på lärande. Att barnen är redo för skolan beskrivs i termer av förmågor och kunskaper som barnen uppvisar, redan behärskar eller vill lära sig. Vårdnadshavarna förväntar sig också att barnen ska få möta en annan form av undervisning när barnen har gått över gränsen (Wenger, 2000). I enkätsvaren framträder en föreställning om att barnen nu kommer att bli undervisade och disciplinerade till ansvarsfulla elever. Vårdnadshavarnas beskrivningar av förskoleklassen som en disciplin-driven arena med ”skollik” undervisning verkar överlag vara positiv:

“DET KÄNNS OTROLIGT SKÖNT OCH JAG HOPPAS ATT LÄRARNA TAR TAG OCH GER BARNEN STIMULANS. HOPPAS ÄVEN ATT LÄRARNA HAR TYDLIGA REGLER FÖR BARNEN.”

“DET ÄR VIKTIGT ATT DE LÄR SIG SKOLDISCIPLIN INFÖR DET SOM KOMMA SKALL.”

“NU BLIR DET LITE MER ALLVAR FÖR ATT FÖRBEREDA FÖR SKOLAN.”

I enkätsvaren beskriver vårdnadshavarna att det kommer att bli ”något annat” att gå i förskoleklass jämfört med att gå i förskola. Det är intressant att notera att de beskriver övergången i termen av ”att börja skolan” trots att förskoleklassen fortfarande var en frivillig skolform när studien genomfördes. Detta kan dock förklaras med att barnen korsar en fysisk gräns när de lämnar förskolans miljö och trä-

der in i förskoleklassen som är belägen i skolans klassrum. Denna föreställning kan dock medverka till att förskoleklassen beskrivs som ”en ny resa” där man förväntar sig ett möte med en delvis annorlunda undervisningsverksamhet. Vårdnadshavarna beskriver övergången närmast i termer av inträdet i en ny värld av hårt arbete och disciplin (jfr Tuomi-Gröhn m.fl., 2007). De vårdnadshavare som kommer till uttryck här beskriver ingen eller väldigt lite oro för övergången. De verkar trygga i att deras barn (äntligen) ska få lämna förskolan och träda över gränsen och möta nya möjligheter och utmaningar och de beskriver sina barn som redo för detta. Förskola och förskoleklass beskrivs som två skilda kontexter med en tydlig gräns mellan (Newman, 2006). Vårdnadshavarna ger gränsbegreppet positiva konnotationer när de fokuserar barns lärande och mötet med nya utmaningar – gränsovergången förväntas innebära nya erbjudanden för barnen (jfr Wenger, 2000). Att träda över gränsen innebär på ett positivt sätt att göra ett tydligt uppbrott och en separation från förskolan. I relation till ”school readiness”-begreppet fokuseras här barnens utveckling och lärande, och vårdnadshavarna beskriver hur barnen är förberedda för inträdet i skolan, de är redo och ivriga att lära mer och svårare saker i vad man föreställer sig vara en skollik miljö.



Skolan måste vara redo för barnen

Inom detta andra tema beskriver vårdnadshavarna övergången från förskolan till förskoleklassen som en större utmaning både för dem och barnen. I kontrast till beskrivningarna inom det tidigare temat handlar beskrivningarna inom detta tema om att övergången kanske handlar om att ta ett allt för stort steg:

”JAG ÄR RÄDD FÖR ATT FÖRSKOLEKLASSEN SKA BLI FÖR MYCKET SKOLA MED FÖR HÖGA KRAV OCH FÖR STORT ANSVAR OCH SÅ. JAG ÄR RÄDD ATT FÖRSKOLEKLASSEN HAR FÄRGATS FÖR MYCKET AV SKOLAN ISTÄLLET FÖR ATT KARAKTÄRISERAS AV FÖRSKOLANS SÄTT ATT UNDERVISA. JAG VILL INTE ATT BARNEN SKA FÖRSKOLA DEN LEKFULLA INLÄRNINGEN. JAG TYCKER ATT DET ÄR ETT ALLDELES FÖR STORT STEG MELLAN SKOLFORMERNA FÖR MÅNGA BARN.”

Vårdnadshavarna uttrycker också oro över mötet med skolans kultur:

”HAN GÅR FRÅN EN TRYGG FÖRSKOLEVERKSAMHET TILL SKOLVÄRLDEN. DET KÄNNES SOM ETT STORT STEG.”

”JAG VILL INTE ATT BARNEN SKA FÖRLORA DEN LEKFULLA INLÄRNINGEN.”

Även dessa vårdnadshavare markerar en gräns (Wenger, 2000) som barnen måste träda över – men skillnaden är att förskoleklassen nu beskrivs som en skolform som möjligen kan ha *för* höga krav på barnen. De olika sätt dessa vårdnadshavare diskuterar deras barns övergång indikerar en dikotomi mellan förskola och skola – då de beskrivs som två separerade sociokulturella kontexter (jfr Rogoff, 2003) – men också en dikotomi mellan lek och formellt lärande. Steget från lek till undervisning beskrivs som stort.

Inom temat beskriver vårdnadshavarna också sina barn som små och sårbara och i behov av omsorg och trygghet. Vårdnadshavarna verkar vara ängsliga över att skolan inte kommer att erbjuda barnen det stöd och den hjälp de kommer att behöva:

”SOM FÖRÄLDER KÄNNER JAG ATT BARNEN FORTFARANDE ÄR SMÅ OCH BEHÖVER MYCKET STÖD I LEKEN OCH I LÄRANDET, OCH ÄVEN HJÄLP MED PÅKLÄDNING NÄR DE SKA GÅ UT.”

”KOMMER HAN ATT BLI OMHÄNDERTAGEN?”

”FINNS DET VUXNA NÄRVARANDE VID ALLA RASTER? HAR SKOLAN LIKA STOR KOLL PÅ VÅRT BARN SOM FÖRSKOLAN? FÖRSVINNAR VÅRT BARN I MÄNGDEN?”

”JAG TÄNKER PÅ TRYGGHETEN (FRÅN DET LILLA TILL DET STORA), KNYTA SKOR, TOALETTBESÖK... FINNS VUXNA TILL HANDS?”

Dessa vårdnadshavare tenderar att vara mer oroliga över övergången. De fokuserar barnens trygghet och emotionella välbefinnande, och beskriver sina barn som små och sårbara. Även denna grupp vårdnadshavare beskriver övergången som att lämna förskolan med dess omsorg och trygghet, men i dessa beskrivningar innehåller gränsbegreppet (Wenger, 2000) negativa konnotationer. Till skillnad från det första temat betonar gränsen mellan förskola och förskoleklass här svårigheter, fragmentering och separation. Vårdnadshavarnas gränsmarkering mellan skolformerna (Newman, 2006) reproducerar också en dikotomi mellan förskola och förskoleklass som två separerade sociokulturella kontexter – men även en dikotomi mellan lek och lärande. Vårdnadshavarna verkar oroliga för att det ska bli *för mycket skola* i förskoleklassen. Man skulle kunna tolka det som att vårdnadshavare kommentarer handlar om att barnen inte är redo för skolan. Men tvärtom verkar kommentarerna främst handla om *ifall skolan är redo att ta emot deras barn*. Dessa vårdnadshavare verkar önska att förskolepedagogiken och förskolläraernas ombesörjande förhållningssätt ska följa med in i skolan.

I relation till "school readiness"-begreppet verkar dessa vårdnadshavare främst fundera över om skolan är redo att ta emot deras barn. Barnen verkar ur vårdnadshavarnas perspektiv behöva stora delar trygghet, stöd och omsorg, inte bara i sitt lärande och undervisning utan även under andra delar av skoldagen och på andra platser än i klassrummet.

Diskussion

Resultaten ovan visar att alla vårdnadshavare tenderar att betrakta övergången från förskola till förskoleklass som en stor förändring och som en kritisk händelse för barnen. Att lämna förskolan verkar vara inbäddat i en föreställning om att "träda in i vuxenvärlden" (skolan) och "lämna barndomen (förskolan) bakom sig" – och detta betraktas både som positivt och negativt. Vårdnadshavarna beskriver en mix av olika känslor och förväntningar. Men de beskriver också likheter. Övergången kommer att innebära högre akademiska krav på barnen, vilket kan innebära både negativ oro och positiv förväntan. Samtidigt som några vårdnadshavare ser fram mot att barnen ska få möta högre krav och disciplin, är andra mer oroliga för detsamma och hävdar istället att barnen behöver möta en lekfull undervisning även efter övergången. Samtliga vårdnadshavare beskriver övergången som en gräns för barnen att träda över. En del av dem önskar en "clean break" med förskolan. Andra önskar tydlig kontinuitet och en

mjuk övergång mellan förskola och förskoleklass så att gränsen inte blir övermäktig och för stor för barnen att ta sig över.

School readiness-begreppet

De gränser vårdnadshavarna markerar mellan förskola och förskoleklass (samt skola) beror till stor del på hur de betraktar förskola, förskoleklass och skola som sociala kontexter och platser för lärande. Här synliggörs hur begreppet "school readiness" blir en social konstruktion som baseras på individernas meningsskapande (jfr Graue, 2006). Dessutom konstrueras begreppet i relation till föreställningar och förväntningar på "det nya", i detta fall förskoleklassen, förväntningar som inte nödvändigtvis behöver stämma överens med verkligheten. Som exempel presenterar vårdnadshavarna bilder av förskola och förskoleklass som kontexter som skiljer sig avsevärt från varandra. Dessa skillnader förväntas skapa ett gap som kan vara svårt för barnen att ta sig över.

Det sätt respondenterna i denna studie beskriver sina barn i övergången är nära förknippat med olika dimensioner av begreppet "school readiness". Enkätsvaren indikerar att vårdnadshavarna anser att *barn kan vara mer eller mindre redo* för att börja förskoleklass – och att det kan vara skolan som inte är redo att ta emot deras barn. I enkätsvaren blir barnen inbäddade i en diskussion om deras olika individuella behov (av exempelvis trygghet och omsorg) eller deras utvecklingspotential och förmågor (i exempelvis olika skolämnen). Detta utgör också en slags förklaringsmodell för om barnen verkar redo för skolan eller inte. Vårdnadshavarna presenterar därmed ett individuellt perspektiv (möjligen baserat på ett bristparadigm, jfr Dunlop, 2016) där fokus verkar riktas mot barnens personliga attribut. Beroende på hur redo barnet upplevs vara kan även argument om att också skolan måste vara redo att ta emot barnen utifrån deras olika förutsättningar föras fram.

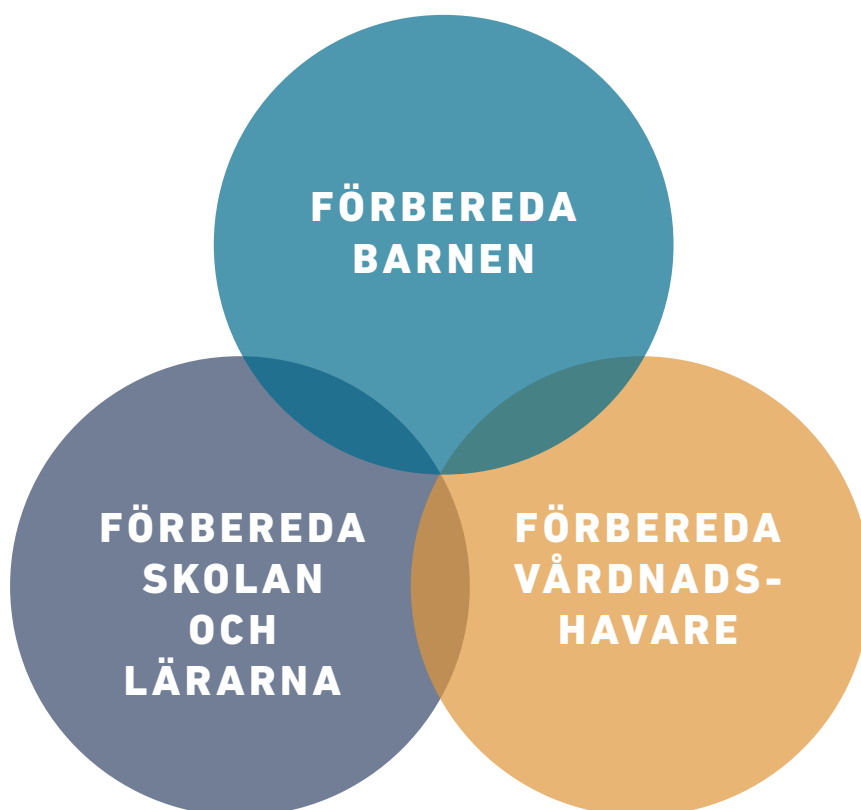
Implikationer för praktiken

Vilka implikationer för den pedagogiska praktiken för dessa resultat med sig? Min poäng med denna artikel, att presentera hur vårdnadshavare beskriver sina barn i övergången från förskola till förskoleklass samt att relatera dessa beskrivningar till en diskussion om "school readiness", är att på detta sätt illustrera hur övergången till skolan kan betraktas ur ett sociokulturellt perspektiv (jfr Chick & Meleis, 1986) där barnets beredskap för skolan blir ett resultat av interaktioner mellan barnet, miljön och de kulturella erfarenheterna. Detta betyder att även barns

övergångar mellan skolformer måste ske i dialog mellan individen, hemmet och de olika institutionerna inom skolsystemet:

FIGUR 1:

En sammanflätad övergångsprocess, inspirerad av UNICEF (2011).



Tidigare forskning (ex. Ackesjö, 2013) har påvisat vikten av att förbereda barnen för övergångar så att de får möjlighet att skapa rimliga förväntningar på kommande skolform. Föreliggande studie visar att även föräldrar bär på oro inför övergångar och att även de behöver förberedas. Detta resultat korrelerar även till forskning av Griebel och Niesel (2013; Griebel m.fl., 2017) som visar att vårdnadshavares välbefinnande som vårdnadshavare till ett blivande skolbarn kan vara ett viktigt kriterium för att barnet ska få en bra övergång. Med detta i minnet är det viktigt att bemöta vårdnadshavares tankar och oro och att samtidigt bekräfta deras egen rollförändring från att ha varit vårdnadshavare till ett förskolebarn till att vara vårdnadshavare till en elev i skolan.

Att vara redo för skolan, oavsett om det handlar om aspekter som barns fortsatta lärande och utveckling eller om barns behov av omsorg och trygghet, verkar handla om

relationen mellan familj, skola och samhälle. Om vi ska betrakta "school readiness" som en rättighetsdiskurs (jfr Woodhead & Moss, 2006), dvs. barns rätt till väl anpassad fortsatt skolgång, så behöver alla inblandade delar i denna process förberedas. Ofta är lärare duktiga på att förbereda barnen för övergångar (jfr Ackesjö, 2013). Men resultaten i denna studie visar att även vårdnadshavarna samt lärarna i den mottagande skolformen behöver förberedas. Vårdnadshavare behöver förberedas för att skapa rimliga kunskaper, föreställningar och förväntningar på den nya skolformen, både som en egen förberedelse, och för att stötta sina barn i övergången. Lärarna i den mottagande skolformen behöver förberedas så att de kan ta emot barnen utifrån deras olika föreställningar, förutsättningar och behov (av fortsatt utveckling och lärande och/eller omsorg och trygghet). Detta verkar vara en sammanflätad process, där alla delar blir lika viktiga för att skapa en positiv övergång.

Referenser

- Ackesjö, H. (2013). *Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass*. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1-23.
- Ackesjö, H. (2017). *Parents' emotional and academic attitudes towards children's transition to preschool class. Dimensions of school readiness and continuity*. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (red.) *Families and the transition to school*, 147-162. Springer Publishing Company.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward*. *Working Papers in Early Childhood Development*, 41. Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). *Well-being and belonging during early educational transitions*. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-30.
- Chick, N. & Meleis, A.I. (1986). *Transitions: A nursing concern*. In P.L. Chinn (red.) *Nursing research methodology*, 237-257. Boulder, CO: Aspen Publications.
- Dockett, S., Perry, B. & Nicolson, D. (2002). *Social and personal transformation as children start school*. *International Journal of Learning*, 9, 289-299.
- Dockett, S. & Perry, B. (2002). *Who's Ready for What? Young Children Starting School*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67-89.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school. Perceptions, Expectations, Experiences*. New South Wales, Australia: UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2013). *Families and the transition to school*. In K. Margetts & A. Kienig. (red.) *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising beliefs, policy and practice*, 111-121.
- Dunlop, A.W. (2016). *Informing transitions: Theories of learning or development? Presentation på EECERAS konferens i Dublin, 31/8-3/9 2016*.
- Ecclestone, K. (2009). *Lost and found in transition: Educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'*. In J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (red.) *Researching transitions in lifelong learning (9-27)*. London & New York, NY: Routledge.
- Fabian, H. (2002). *Empowering children for transitions*. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (red.) *Transitions in the early years (123-134)*. London & New York, NY: Routledge.
- Graue, E. (2006). *The Answer Is Readiness – Now What Is the Question?* *Early Education & Development*, 17(1), 43-56.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *The development of parents in their first child's transition to primary school*. In Margetts, K. & Kienig, A. (red.) *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising beliefs, policy and practice (101-110)*.
- Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A. & Radan, J. (2017). *Transition to being parents of a school-child: Parental perspective on coping of parents and child nine months after school start*. In S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (red.) *Families and the transition to school*, 21-36. Springer Publishing Company.
- Kagan, S. & Rigby, E. (2003). *Policy Matters: Setting and Measuring Benchmarks for State Policies. Improving the Readiness of Children for School. A Discussion Paper*. Washington DC: Center for the Study of Social Policy.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Murphy, D.A. & Burns, C.E. (2002). *Development of a Comprehensive Community Assessment of School Readiness*. *Early Childhood Research and Practice*, 4(2), 1-15.
- Newman, D. (2006). *The line that continues to separate us: Borders in our "borderless" world*. *Progress in Human Geography*, 30(2), 143-161.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Saluja, G., Scott-Little, C. & Clifford, R.M. (2000). *Readiness for School: A survey of state policies and definitions*. *Early Childhood Research and Practice*, 2(2) <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html>. Downloaded 30 April 2015.
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Dissertation). Uppsala: Uppsala University.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2007). *From Transfer to Boundary-Crossing Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction*. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing (1-18)*. UK: Emerald/Earli.
- UNICEF (2011). *School readiness and transitions*. New York, NY: UNICEF.
- Westcott, K., Perry, B., Jones, K. & Dockett, S. (2003). *Parents' transition to school*. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 10(2), 26-38.
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice and social learning systems*. *Organization Articles*, 7(2), 225-246.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: A practical introduction*. Newton Abbey: University of Ulster Press.
- Woodhead, M. & Moss, P. (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the lives of Young Children*. UK: Open University.

STRANDET I GRÆNSELANDET

– brud og kontinuitet i overgange
mellem almen- og specialpædagogiske
undervisningssammenhænge



Elevers overgange mellem almen- og special pædagogiske undervisningssammenhænge er ikke betydningsløse og dermed pædagogisk uinteressante fænomener. Elever i skolen, der bevæger sig mellem almen- og specialpædagogiske kontekster, befinder sig i en art grænseland, og denne grænsedeltagelse får potentielt substantielle implikationer for elevernes oplevelse af brud og kontinuitet i overgange mellem undervisningssammenhænge. Nærværende artikel diskuterer, på baggrund af to empiriske studier, disse bevægelser i grænselandet og fremdrager endvidere et praksisrelevant bud på, hvorledes sådanne overgange kan evalueres.

Overgange som et pædagogisk fænomen

En overgang er en bevægelse fra et sted til et andet. At anvende begrebet overgange i forbindelse med skole, undervisning og pædagogik denoterer, at kontekst er af afgørende betydning, og at selve bevægelsen – eller overgangen – fra en sammenhæng til en anden rummer betydningsfulde implikationer for nogen. På samme vis som pædagogik, undervisning og læring ikke forekommer i et vakuum, men derimod er situerede i forskellige kontekster, så foregår overgange i pædagogiske sammenhænge selvsagt heller ikke i et vakuum. Det vil sige, at på samme vis som undervisning og læring altid må forstås som fænomener, der ikke kan betragtes isoleret og akontekstuellet, så må forståelsen af overgange mellem forskellige pædagogiske, didaktiske og specialpædagogiske sammenhænge ligeledes ansues som værende nedfældet i særlige kulturhistorisk forankrede praksisser (se bl.a. Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2011). Med andre ord er overgange i forbindelse med børns deltagelse i skolens forskellige handlesammenhænge i sig selv et interessant og potentielt betydningsfuldt pædagogisk fænomen. Når vi bevæger os fra en sammenhæng til en anden, hvad enten der er tale om en reel fysisk bevægelse eller som i denne sammenhæng en bevægelse af mere symbolsk karakter, så medfører det betydninger for det enkelte individ og den pædagogiske kontekst. Disse betydninger kan bl.a. forstås gennem identificeringen og fortolkninger af kontinuitet og brud i elevers overgange mellem forskellige undervisnings- og læringskontekster.



Kristian, Jonathan og Mikkel sidder ved et bord, og Anne sidder for enden af samme bord. På tavlen har hun skrevet nogle bogstaver, og efter en smule uro drengene imellem går de i gang med undervisningen. "Vi starter med fortungelydene, Mikkel, jeg vil gerne høre dig sige nogle fortungelyde." Mikkel siger "t – t – t – t", og de to andre drenge opfordres af Anne til at forsøge sammen med Mikkel. "Flot, drenge – I er godt nok blevet gode." Mikkel kigger på de andre og smågriner, og Anne siger, at de skal være stille, så de kan komme i gang med arbejdet. "Kristian, vil du sige denne vokals lyd?" siger Anne, mens hun peger på A'et på tavlen. Kristian siger "a – a – a" og får ros af Anne. "Kan du huske den første test, vi lavede? Du kunne ikke udpege A dengang, og se dig lige nu!"

(Engsig, 2010)

Ovenstående empiriske nedslag illustrerer elementer af artiklens problemstilling, idet der er tale om en elevs subjektive oplevelse af at vide og kunne mere i en given undervisningssammenhæng end tilfældet var tidligere. Deltagelsen i den specialpædagogiske undervisningssammenhæng får således positive betydninger for Kristian. Hvad nedslaget imidlertid ikke viser er, hvorledes forbindelserne mellem almenundervisningen og den specialpædagogiske undervisningssammenhæng er af afgørende betydning for elevens grænsedeltagelse eller overgange mellem forskellige undervisningssammenhænge.

I nærværende artikel sættes fokus på overgange, der i sig selv er betydningsfulde og derved relevante og forskningsmæssigt interessante at opholde sig ved. Nærmere bestemt er artiklens omdrejningspunkt elevs deltagelse på tværs af almene henholdsvis specialpædagogiske undervisningssammenhænge. I artiklen præsenteres og

diskuteres en række resultater fra to empiriske studier, der rummer perspektiver på elevs oplevelse af overgange og grænsedeltagelse. Der vil i artiklen endvidere redegøres for, hvordan et social praksisteoretisk perspektiv på brud og kontinuitet i børns deltagelse på tværs kan bidrage med særlig viden om, hvilke implikationer denne deltagelse i det, jeg kalder grænselandet, kan have for børns deltagelsesmuligheder, læring og oplevelser af at høre til. Endelig vil artiklen præsentere et konkret eksempel på, hvorledes børns perspektiver på egen grænsedeltagelse kan bidrage til en evaluering af deres oplevelse af det at opholde sig i grænselandet mellem det almene og det partikulære.

Det almene og det specielles konstituering af et grænseland

Folkeskolen har gennem sin over 200-årige historie stået på en grund af forskellige former for differentieringsprocesser, der bl.a. har forekommet nødvendige, al den stund skolen på den ene side skal imødekomme den enkelte elevs særlige og individuelle forudsætninger og behov og samtidig på den anden side skal imødekomme fællesskabets fordringer. En lang række uddannelsespolitiske initiativer og reformer har gennem tiden været målrettet netop skolens differentieringsprocesser- og (u)muligheder, og i rækken af disse må ændringen af lov om folkeskolen fra 2012 nødvendigvis fremhæves. Dette er, i nærværende sammenhæng, centralt, da denne lov indebærer en forholdsvis radikal redefinering af specialundervisningsbegrebet, hvilket bl.a. må ses i lyset af skolens, og ikke mindst skolepolitikens, inklusionsbestrebelse (Engsig, 2015). I en lang årrække var folkeskolens udgifter til den vidtgående specialundervisning på himmelflugt, hvilket bl.a. skyldtes en høj segregeringsgrad, og det afstedkom et politisk pres i forhold til en reduktion af disse udgifter (se bl.a. Hansen & Qvortrup, 2013; Qvortrup, 2012; Engsig, 2015). Som følge af lov om ændring af lov om folkeskolen (Lov. nr. 379 af 28/04/2012) gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til elever, hvis udvikling kræver særlig støtte og hensyn, hvilket typisk vil være undervisning på specialskole- eller i specialklasse. Ydermere gives specialundervisning og specialpædagogisk bistand til elever i almenundervisningen i tilfælde, hvor eleven får støtte i mindst ni ugentlige timer (Egelund, Nordahl, Hansen, Andersen & Qvortrup, 2017). Det vil sige, at andelen af elever i folkeskolen, der modtager specialundervisning, således blev betragteligt reduceret med et pennestrøg grundet denne lovmæssige redefinering af specialundervisningsbegrebet. Det ændrer imidlertid ikke ved det forhold, at der stadig er

en ikke uanseelig del af elever i folkeskolen, der på det ene eller andet tidspunkt i deres skoleliv har behov for ekstra hjælp og støtte. Spørgsmålet er imidlertid, hvorledes elever, der vurderes ikke at have behov for støtte i mindst ni ugentlige timer, men ikke desto mindre har en række vanskeligheder, får hjælp. I folkeskolelovens § 3 a står: "Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte" (LBK nr. 989 af 23/08/2017). Denne supplerende undervisning kan typisk tage form af koncentrerede forløb uden for klassens rammer på mindre hold bl.a. i læseforløb eller forløb med et særligt fokus på matematik. Den supplerende undervisning er således et godt eksempel på overgange mellem skolens almene og særlige undervisningssammenhænge. Det er centralt at understrege, at jeg i nærværende artikel anvender begrebet specialpædagogiske undervisningssammenhænge om praksisser, der i dag primært ville blive karakteriserede som supplerende undervisning og netop ikke specialundervisning grundet ovennævnte redefinerings af begrebet. Ikke desto mindre kalder jeg det intensive læseforløb eller den supplerende undervisning uden for klassens rammer bl.a. i forbindelse med adfærd, kontakt- og trivselsproblemer for specialpædagogiske undervisningssammenhænge som en anerkendelse af, at denne form for undervisning og pædagogisk praksis står på en grund, der bl.a. er informeret af specialpædagogik og -didaktik. Når jeg således diskuterer elevers deltagelse mellem det almene og det specielle, mener jeg ikke specialundervisning i den mere eller mindre rigide juridiske forstand diskuteret ovenfor, men snarere i forhold til den specialpædagogiske og -didaktiske grund og tradition, som overvejelser over og analyser af børns grænsedeltagelse må stå på. Derved må det understreges, at artiklens empiriske grundlag netop er elevers deltagelse mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge.

Det man i denne sammenhæng kunne kalde elevers grænsedeltagelse mellem det almene og det partikulære er ingenlunde et nyt fænomen i folkeskolen. Tværtimod er elevers grænsedeltagelse mellem skolens almene og specielle praksisser en implicit del af skolens differentierings-processer. Redefineringen af skolens forståelse og praktisering af specialundervisning har alene fået nogle nye former og har samtidig foranlediget, at elevers ophold i og oplevelse af grænselandet muligvis har ændret sig.

Empiriske og metodiske nedslag

Nærværende artikel tager udgangspunkt i to empiriske studier af henholdsvis elevers deltagelse mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge og et studie vedrørende inkluderende støtteforanstaltningers betydning for elevers oplevelse af at høre til skolens fællesskaber, deltagelsesmuligheder og læring (Engsig 2010; Engsig 2015). Det vil således sige, at data fra disse to empiriske studier udgør et væsentligt fundament for nærværende artikel, og de sættes således ind i en ny ramme, hvor fokus netop er på elevers deltagelse på tværs af almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge.

Hensigten med det ene studie var at skabe viden om de mulige faglige og sociale forbindelser mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge og de potentielle betydninger, dette indebar for de elever, der deltog på tværs. Med andre ord var en del af erkendelsesinteressen at skabe viden om mulig kontinuitet i forbindelse med elevernes grænsedeltagelse og elevernes oplevelse af denne mulige kontinuitet. Metodisk var der tale om et casestudie, der stod på en metodologisk grund af praksisforskning og interaktionisme (Engsig, 2010). På baggrund af deltagerobservation, henholdsvis interview med elever (N=2), lærere (N=1) og speciallærere (N=1), var der i projektet særligt fokus på at skabe viden på baggrund af elevernes perspektiver. Når erkendelsesinteressen bl.a. konstitueres af et ønske om at skabe viden om elevers subjektive og kollektive oplevelser af at deltage på grænserne af det almene og det specielle eller skabe viden om oplevelser af mulige brud og kontinuitet i overgange, må elevens perspektiv nødvendigvis i centrum. Det andet empiriske studie, der fremdrages i nærværende artikel, omhandler betydningen af anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger i almenundervisningen i forhold til elevers oplevelser af at høre til og muligheder for deltagelse i skolens forskellige fællesskaber. Der var tale om et mixed methods-studie med et omfattende kvantitativt datamateriale samt dybdegående kvalitativ dataindsamling og analyser. Studiet bygger bl.a. på deltagerobservation samt interview med elever med særlige vanskeligheder og behov (N=2), lærere i almenundervisningen (N=2) og støttelærere (N=2). Desuden bygger studiet på surveydata fra knap 9.000 elever og 660 lærere (Engsig, 2015).

Inddragelsen af et børneperspektiv er således på den ene side en nødvendig anerkendelse af, at børns perspektiver på eget liv må tilskrives såvel forskningsmæssig som

pædagogisk mening og betydning. På den anden side kan dette børneperspektiv problematiseres som et konceptualiseret begreb, der i grunden er en konstruktion, der skabes, når vi leder efter noget særligt:

Børneperspektivet eksisterer ikke i sig selv, men skabes, når vi kigger efter det, og det giver kun mening at kigge efter det, fordi vi sætter en forskel mellem børn og voksne, og dermed identificere børn som en gruppe.

(Järvinen & Mik-Meyer, 2005: 150)

Som nævnt ovenfor kan den metodiske inddragelse af børneperspektivet problematiseres som værende noget, der ikke eksisterer i sig selv, men snarere er en begrebsmæssig og analytisk konstruktion – med andre ord er børneperspektivet ikke i sig selv et empirisk fænomen (Højlund, 2003; Engsig, 2015). I et forsøg på at overskride ovenstående problematisering af børneperspektivet er begge studier optagede af at sikre analytisk og metodisk eksplicitering som en art disciplineret opmærksomhed, hvilket bl.a. blev rammesat af et fokus på forholdet mellem elevernes oplevelser af grænsedeltagelse og de underliggende strukturer og mekanismer, der har betydning for såvel denne oplevelse som for de vilkår, der former grænsedeltagelsen. Dette blev grebet an på forskellig vis i de to empiriske studier. I det ene studie, der havde inkluderende støtte som sin genstand, blev et forsøg på at gribe elevernes egne perspektiver, oplevelser og meningstilskrivninger udgjort af et bud på en kritisk-realistisk etnografi (Engsig, 2015; Barron, 2013; Rees & Gatenby, 2014). En kritisk-realistisk etnografi søger at beskrive og forklare umiddelbart observerbare fænomener (eksempelvis en elevs reaktion og handlemønstre i forbindelse med overgange mellem pædagogiske kontekster) på baggrund af en analyse af de underliggende (og ikke-empirisk tilgængelige) mekanismer og strukturer, der udgør mulighedsbetingelserne for disse. Der er således tale om et metodisk greb, hvor elevernes oplevelser og perspektiver på eksempelvis egen deltagelse på tværs af kontekster rammesættes af den grundlæggende metodologiske forståelse, at menneskelig handlen både muliggøres og

begrænses af underliggende strukturer og mekanismer (Rees & Gatenby, 2014; Engsig, 2015). I det andet studie, der refereres til i nærværende artikel, søges børneperspektivet indfanget ligeledes gennem en teoretisk og metodisk optik, der anerkender forståelsen af interrelationen mellem subjektet og omverdenens strukturer (Engsig, 2010). Denne forståelse, der bl.a. har sine rødder i Holzkamps bud på en subjektivtvidenskab, betyder, at undersøgelser af elevers grænsedeltagelse mellem almen- og specialundervisningen må anskues således, at elevens færden i og oplevelse af denne deltagelse ikke må forstås akontekstuel, men derimod som værende nedfældet i praksis, og at strukturer og mekanismer i omverdenen har betydning for deltagelsesmuligheder og -baner, erkendelser og positioner. Dette afstedkommer bl.a. et metodisk fokus på begrebet decentring. Decentering er som metodisk greb en anerkendelse af ovenstående og omhandler en afpersonalisering af begivenheder, problemstillinger og relationer. Med andre ord er der et analytisk fokus på betingelser, vilkår, betydninger og mulige handlegrunde og muligheden for at identificere, hvordan forskellige institutionelt forankrede strukturer rummer en afgørende betydning for elevers muligheder for at deltage og handle (Mørck, 2006).

(Grænse)deltagelse

Artiklens titel denoterer, at overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisnings- og læringssammenhænge udgør en grænse, det vil sige noget, der markerer en række betydningssættende forskelle. Endvidere illustrerer titlen, at elever kan være "strandet" i grænselandet på en sådan måde, at det indebærer en række implikationer for dem og deres deltagelsesmuligheder og subjektive oplevelser. Jeg vil i det følgende kort redegøre for artiklens forståelse af begrebet (grænse)deltagelse. Jeg vil i denne forbindelse præsentere en række empiriske øjebliksbilleder, der nuancerer og elaborerer de teoretiske redegørelser.

Indledningsvist i denne artikel understregede jeg det forhold, at overgange i denne sammenhæng handler om bevægelsen mellem forskellige pædagogiske undervisningskontekster – mere præcist mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske. Disse bevægelser, som børn konstant foretager, og som i vid udstrækning er almenmenneskelige, er ikke nødvendigvis problematiske. Vi deltager alle i multiple fællesskaber og sammenhænge og formår mestendels ganske problemfrit at navigere på tværs af en lang række væsensforskellige sammenhænge. Vi har alle en forholdsvis klar fornem-

melse af, hvad det vil sige at deltage, hvilket vil sige, at vi har en ganske intuitiv tilgang til begrebet, der beror på vore erfaringsdannelser. Ikke desto mindre tyder noget på, at der forskningsmæssigt er tvivl om, hvad begrebet deltagelse indebærer (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). På baggrund af et omfattende systematisk review kortlagde Koster et al. (ibid.) forståelsen og anvendelsen af begrebet deltagelse bl.a. i relation til forskning i inkluderende undervisning. I dette studie såvel som i et andet review, der bekræfter resultaterne (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013), konkluderes, at deltagelsesbegrebet bl.a. defineres af vigtigheden af gode sociale relationer, accept og perceptionen af accept. Det systematiske review viste imidlertid også, at der bredt i litteraturen eksisterer tre anvendelsesformer af begrebet participation (deltagelse): social inklusion, social integration og social deltagelse. Det understreges i studiet, at begrebet social deltagelse er mest rammende. Koster et al. (2009) peger på, at der er tre centrale temaer, der sammen konstituerer deltagelsesbegrebet: relationer/venskaber, interaktion/kontakt og oplevelse af accept. Deltagelsesbegrebet er tæt knyttet til inklusionsbegrebet, og der er i denne forbindelse omfattende forskning, der indikerer, at elever med forskellige former for særlige behov og vanskeligheder deltager i mindre omfang end elever uden disse særlige

behov og vanskeligheder (Eriksson, Welander & Granlund, 2007; Hogan, McLellan & Bauman, 2000; Shevlin, Kenny & Mcneela, 2002; Simeonsson, Carlson, Huntington, Mcmillen & Brent, 2001; Wendelborg & Tossebro, 2008). I et af de empiriske studier, der udgør udgangspunktet for nærværende artikel, blev der foretaget omfattende kvantitative analyser, bl.a. udgjort af faktoranalyse, der havde til hensigt at identificere latente dimensioner ved et begreb, der viser, at et udvidet deltagelsesbegreb omhandler faktorer som opmærksomhed, positive følelser og engagement, initiativ, tryghed og samarbejde (Engsig, 2015). I forlængelse af det social praksisteoretiske perspektiv forstås deltagelse imidlertid først og fremmest situeret i en given kontekst, hvorfor deltagelse altid er særligt konfigureret (Dreier, 1999).

Således et forsøg på en indkredsning af et kompliceret begreb, og den begrebsmæssige kompleksitet synes blot at øges yderligere, når vi retter opmærksomheden mod begrebet grænsedeltagelse. Begrebet grænsedeltagelse rummer analytiske potentialer i forbindelse med at nå en erkendelse af de betydninger og implikationer, som deltagelse på tværs af fællesskaber, eller overgange mellem undervisnings- og læringskontekster, afstedkommer. Mørck (2006) diskuterer, at grænsefællesskaber er et



praksisfællesskab, der overlapper to (eller flere) praksisfællesskaber, hvormed der potentielt skabes nye forbindelser og muligheder for samarbejde. Det er ganske centralt, i forbindelse med en adækvat og operationaliserbar forståelse af begrebet, at pege på det forhold, at viden, erfaringsdannelser og praksis fra andre praksisfællesskaber kan rekontekstualiseres i et grænsefællesskab. Det vil med andre ord sige, at den viden og kunnen og de handlemuligheder, en elev har tilegnet sig i eksempelvis et læsekursus i forbindelse med supplerende undervisning, kan rekontekstualiseres og få en anden betydning i almenundervisningen (Mørck, 2006; Engsig, 2010).

Brud og kontinuitet i overgange

Det empiriske nedslag i artiklens introduktion viser en situation fra et læsekursus, det vil sige en specialpædagogisk undervisningssammenhæng uden for almenundervisningens rammer. Den viden og kunnen, eleven tilegner sig i den specialpædagogiske sammenhæng, og de positive betydninger, dette får for eleven, kan således potentielt rekontekstualiseres i et andet praksisfællesskab, der er medkonstituerende i grænsefællesskabet. Det kunne i denne sammenhæng være, at Kristians ny-erhvervede viden og erfaring med vokalernes lyde kan sættes ind i almenundervisningens kontekst og således virke befordrende for såvel Kristians læseudvikling som hans muligheder for deltagelse i almenundervisningens (læse)fællesskab. Der burde således være tale om en art forbindelse – eller kontinuitet – i relation til Kristians bevægelse i overgangene mellem den almene og den særlige undervisningssammenhæng. Mørck (2006) påpeger, at betydningsstrukturene ændres, når de bringes ind i nye handlekontekster, samt at dette potentielt medfører nye betingelser for såvel deltagelse som handlemuligheder. Denne rekontekstualisering af viden og kunnen fra en kontekst til en anden kan ligeledes forstås gennem en forståelse af kontinuitet mellem overgange som elevens personlige konfiguration af læring (Dreier, 1999). Begrebet personlig konfiguration af læring rummer et vist analytisk potentiale i forbindelse med at forstå, hvad der kan konstituere kontinuitet i relation til elevens overgang mellem den almene henholdsvis den særlige undervisningssammenhæng. Den enkelte elevs viden og kunnen i en given kontekst udgør blot en særlig og personligt konfigureret del af den samlede sum af viden og kunnen i fællesskabet. Med andre ord kan den enkelte elevs deltagelse i en given kontekst modificeres af, hvordan denne elevs forudsætninger for deltagelse bl.a. gennem kunnen og viden både forbinder sig til andre deltageres særlige viden og kunnen og ligeså til elevens egen deltagelse i

andre kontekster (Dreier, 1999; Engsig, 2010). Det vil sige, at denne personlige konfiguration af læring bl.a. omhandler, at eleven, i forbindelse med sin (grænse)deltagelse, lærer at forbinde sin deltagelse i forskellige kontekster, hvilket kunne være Kristians deltagelse på tværs af læsekurset og danskundervisningen i klassen. Analyserne af Kristians deltagelse på tværs af det almenpædagogiske og specialpædagogiske undervisningsarrangement viste imidlertid, at disse forbindelser ingenlunde var nemme at foretage hverken for Kristian selv eller for læreren eller specialundervisningslæreren (Engsig, 2010). Dreier (1999) diskuterer, at den personlige konfiguration af læring omhandler en kontinuerlig bestræbelse på at foretage forbindelser mellem og koordinering af deltagelsen mellem forskellige undervisningssammenhænge. Kristian skal således kunne modificere og forandre sine deltagelsesmåder set i forhold til de betydningsstrukturer, der er gældende i de enkelte undervisningssammenhænge. Førnævnte rekontekstualisering af viden og kunnen fra en undervisningssammenhæng til en anden er netop en del af den personlige konfiguration af læring, der er et fortsat forsøg på at forbinde deltagelse på tværs af forskellige undervisningssammenhænge. Analyserne af Kristians grænsedeltagelse viste, at hans deltagelse i den specialpædagogiske undervisningssammenhæng i vid udstrækning må forstås som værende monokontekstuel på en sådan vis, at forbindelserne til Kristians hverdagsliv i andre undervisningssammenhænge ikke var til stede i tilstrækkelig grad (Engsig, 2010). En række af de metoder i forhold til læsning, som Kristian har lært i det specialpædagogiske undervisningsarrangement, synes overvejende at bero på en funktionalistisk og kognitivistisk læringsforståelse, og den viden og kunnen, Kristian har tilegnet sig i den specialpædagogiske undervisningssammenhæng, oplever han ikke umiddelbart, kan overføres til almenklassens undervisningssammenhænge. Kristian handler ud fra subjektive erfaringsdannelser og på baggrund af sine oplevelser af begrænsninger og muligheder i forhold til en given handlekontekst, og han har efter alt at dømme udviklet en række subjektive handlegrunde i forbindelse med sin grænsedeltagelse, der ikke muliggør en rekontekstualisering af viden og kunnen fra det specialpædagogiske lærearrangement til almenundervisningen. Dreier (1999) diskuterer, at det er af central betydning, at individet kan manøvrere i det omfattende og komplekse net af samfundsmæssige handlekontekster, han eller hun deltager i, og særligt at individet forbinder sin særlige og personligt konfigurerede deltagelse og læring med andre deltagere i og på tværs af multiple handlekontekster. Forståelsen af elevens viden og kunnen

som partiel i forhold til den samlede viden og kunnen i en handlekontekst åbner op for det perspektiv, at elevens forudsætninger for deltagelse modificeres af, hvorledes hans eller hendes viden og kunnen forbinder sig til de andre deltageres viden og kunnen i en specifik handlekontekst. Signe, der har en række vanskeligheder og særlige behov og er en del af det andet empiriske studie, oplever flere gange, at disse forbindelser mellem hendes særligt konfigurerede del af den samlede viden og kunnen ikke kan forbindes til de andre deltageres viden og kunnen. Signes deltagelse afhænger i høj grad af hjælpemidler, der bliver en art materialiseret forbindelse (eller kilde til brud) mellem den almenpædagogiske og den specialpædagogiske undervisningssammenhæng:

Interviewer: **Jeg tror bl.a., der var en geografitime, hvor der var et ark, der ikke var kommet ind på computeren. Der var også en gang, hvor I havde vikar, hvor der var et ark... hvad betyder det for dig, det der med, at det ikke er inde?**

Signe: **Det betyder... det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?"**

At være strandet i grænselandet kan forstås som oplevelsen af brud i forbindelse med elevens overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisnings- og læringskontekster. Wenger (2004) påpeger, at grænser henviser til diskontinuitet og en markering af indenfor eller udenfor. Signe oplever her diskontinuitet foranlediget af den grænseposition, hun sættes i grundet det mangelfulde og uforberedte hjælpemiddel. Denne grænseposition er en marginaliseret position, hvortil Mørck (2006) understreger, at individet har begrænset indflydelse på de givne deltagelses- og livsbetingelser. En sådan manglende indflydelse grundet en marginaliseret position

er der netop tale om i eksemplet med Signes begrænsede muligheder for at ændre betingelserne for deltagelse i citatet nedenfor. I forbindelse med elevens rekontekstualisering af viden og kunnen fra en undervisningssammenhæng til en anden er kommunikation og samarbejde mellem almenlæreren og specialundervisningslæreren af afgørende betydning i forhold til, hvorvidt eleven oplever kontinuitet eller brud i forbindelse med bevægelserne fra den ene sammenhæng til den anden. På baggrund af et af de i denne artikel diskuterede empiriske studier vil jeg i det følgende fremdrage eksempler på den situation, at elevens bevægelser i det såkaldte grænseland medfører

8y har dansk og skal se en film om Henry Heerup. Signe¹ griner flere steder i filmen, og Mette fortæller sagte Signe, hvad der sker, når ikke der er lyd på. Efter filmen rulles gardinerne op igen, og lyset falder ind i klassen. Kirsten har en lille bog omhandlende Heerup med, og eleverne skiftes til at læse højt fra bogen. Teksten ligger ikke på Signes computer, så hun bliver sprunget over. Efterfølgende skal eleverne arbejde med en række opgaver vedrørende filmen og bogen om Heerup. Kirsten siger til Signe, at opgavearket desværre ikke er lagt ind på computeren. Eleverne arbejder i små grupper, og snakken går lystigt om filmen, bogen og opgaven. Signe deltager ikke. Mette læser stille op af bogen for Signe.

(Engsig, 2015: 184)

¹ Signe er synshandicappet.

egentlige brud i forbindelse med elevens deltagelse og oplevelse af at høre til klassens fællesskaber.

Signe: Ja, og der kan man også sige... også sådan noget som... bare med hensyn til, når vi sidder i det daglige arbejde, og tingene ikke bliver langt ind på Prontoen... tingene måske ikke lige bliver skannede ind til tiden.

Interviewer: Ja, det har jeg nemlig set flere gange... jeg tror bl.a., der var en geografitime, hvor der var et ark, der ikke var kommet ind på computeren. Der var også en gang, hvor I havde vikar, hvor der var et ark... hvad betyder det for dig, det der med, at det ikke er inde?

Signe: Det betyder... det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?". Og også bare de andres syn på mig... kan jeg høre, at det bliver lidt... måske... det der... at jeg laver ingenting. Jeg... de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

Interviewer: Er det noget, du fornemmer eller?

Signe: Ja, vi havde jo... her for et par måneder siden... der havde vi jo møde med alle pigerne, fordi der simpelthen har været så meget med det her sociale, at jeg ikke havde været involveret i det ordentligt, og jeg følte måske ikke, at de fik mig nok med... og omvendt ikke også... de følte, at jeg ikke deltog.

(Engsig, 2015: 185)

I et interview med Signe, hvor ovenstående episode samt en lignende situation fra en geografitime var samtalens genstand, fortælle Signe følgende:

Ovenstående indikerer, at de manglende forbindelser, bl.a. grundet mangelfuld kommunikation samt ikke-adækvat pædagogisk og didaktisk samarbejde mellem lærer og specialundervisningslærer, afstedkommer brud i forbindelse med Signes deltagelse i almenundervisningens fællesskaber. Det er væsentligt at understrege, at der i forbindelse med eksemplet med Signe ikke er tale om samme form for grænsedeltagelse som i eksemplet med Kristian ovenfor. Signe deltager i samtlige timer i almenklassen, men ikke desto mindre er der viden, der kan sige os noget om deltagelse i og overgange mellem forskellige undervisnings- og læringskontekster. Som diskuteret ovenfor er social-praksisteorien bl.a. interesseret i, hvordan subjektet og omverdenen interrelaterer, hvilket indebærer, som Dreier (1999) fremdrager, at subjektet må studeres på situeret vis, og dette er førnævnte fordring om decentrering netop et udtryk for. Resultaterne af analyserne i forbindelse med Signes deltagelse i almen- og specialpædagogiske kontekster viste bl.a., at mangelfuld kommunikation og mangelfuldt samarbejde mellem lærer og specialundervisningslærer medførte negative betydninger for Signes deltagelse i almenundervisningens fællesskaber, for hendes læring samt for hendes oplevelse af at høre til klassens fællesskaber (Engsig, 2015). Som en del af Signes omverden indebar disse strukturer og mekanismer, som bl.a. omfatter samarbejdet mellem lærer og specialundervisningslærer, at Signe i mindre grad kunne deltage i en række af klassens fællesskaber. Dette kom særligt til udtryk i forbindelse med Signes hjælpemidler, der i denne sammenhæng må forstås som en del af Signes personlige konfiguration af læring. Med andre ord er Signes anvendelse af hjælpemidler en måde, hvorpå hun forbinder sin viden og kunnen med klassens samlede viden og kunnen, og når disse hjælpemidler ikke i tilstrækkelig grad er forberedt til den kontekst, hvori de skal indgå, udgør de et brud i Signes deltagelse. Jeg har tidligere diskuteret, at den viden og kunnen, eleven tilegner sig i en kontekst, eksempelvis en specialpædagogisk kontekst, kan rekontekstualiseres i en anden kontekst og derved skabe muligheder for, at eleven i højere grad kan forbinde sin deltagelse, og derved læring og oplevelse af at høre til, til de andre elevers deltagelse i almenundervisningen. Manglen på forbindelser – eller kontinuitet – afstedkommer i Signes tilfælde negative betydninger i forhold til hendes deltagelsesmuligheder, læring og selvbilleder. Denne mangel på forbindelser mellem

de praksisfællesskaber, der udgør Signes grænsefællesskab, har negativ betydning for Signe og resulterer i en egentlig reducere af hendes positive mestringsoplevelser, sociale anerkendelse fra klassekammeraterne og endelig oplevelse af at høre til almenundervisningens fællesskaber (Engsig, 2015).

Elevens deltagelse på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge kan være præget af såvel oplevelser af kontinuitet som oplevelser af brud, og ovenstående har sandsynliggjort, at overgange mellem det almene og partikulære, i en pædagogisk og didaktisk forstand, ingeniende er blottet for substantielle betydninger. Tværtimod kan karakteren, og ikke mindst de subjektive betydninger, de afstedkommer, af sådanne overgange rumme endog ganske betydelige implikationer for den elev, der befinder sig i grænselandet. Det vil sige, at en ekspliciteret opmærksomhed på det forhold, at elevens grænsedeltagelse ikke blot er betydningsneutral og derved pædagogisk irrelevant, er ganske central. Dernæst må spørgsmålet være, hvorvidt det synes mu-

ligt at skabe en mere systematiseret viden om denne grænsedeltagelse med det formål for øje at øge sandsynligheden for elevens oplevelse af kontinuitet frem for brud.

Kan elevens grænsedeltagelse evalueres?

Enhver form for evaluende praksis af elevens bevægelser eller overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge må hvile på en grundlæggende og nødvendig forståelse af, at pædagogiske fænomener må studeres og forstås som værende nedfældede i sociale og kulturelle praksisser, hvilket medfører en række praktiske, erkendelsesteoretiske og metodiske fordringer. Det betyder bl.a., at man i forbindelse med evaluende praksis af elevens overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningsfællesskaber nødvendigvis må vide noget om de praksisser, man vil undersøge, og man må ligeledes have en klar forestilling om, hvorledes man vil skabe systematiseret viden herom. Elevens grænsedeltagelse er først og fremmest et subjektivt fænomen, der opleves af den elev, der bevæger



sig på grænserne. Det foranlediger naturligvis, at vi i forhold til at evaluere elevers overgange mellem almen- og specialundervisningen må søge at få adgang til elevernes livsverden, hvilket vil sige at få adgang til deres oplevelser og erfaringsdannelser. Dette kunne gøres gennem en fokuseret opmærksomhed på elevernes oplevelse af at høre til et givent fællesskab og deres oplevelse af deltagelsesmuligheder (eller deltagelsesbegrænsninger) – med andre ord gennem et evaluerende blik på elevernes inklusion i de fællesskaber, de med deres grænsedeltagelse tager del i. Et bud på en tilgang til dette arbejde kunne være *Tegn på god inklusion* (Engsig, Næsby & Qvortrup, 2016). På baggrund af en række normative og empirisk validerede udsagn om elevens grader af inklusion i et givent fællesskab kan der skabes viden om, hvorvidt betingelserne er befordrende eller måske snarere hæmmende for elevens inklusion i skolens fællesskaber. En eksemplificering kunne være udsagnet vedrørende, at skolens professionelle fortløbende forholder sig til eventuelle barrierer for elevens deltagelse og læring i fællesskaberne. I relation til elevens grænsedeltagelse mellem de almene og særlige undervisningssammenhænge kunne ovenstående eksempel angående Signe efter alt at dømme give lærerne viden om mulige barrierer i forhold til at sikre, at Signe oplever at høre til og ligeledes har reelle muligheder for at deltage på lige fod med klassens andre elever og forbinde sin deltagelse i almenundervisningen til andre betydningsfulde fællesskaber.

Afslutning

Når vi anerkender, at elevers overgange mellem almen- og specialpædagogiske undervisningssammenhænge ikke blot er betydningsneutrale og derved pædagogisk og forskningsmæssigt uinteressante, må vi nødvendigvis interessere os for, hvilke substantielle betydninger dette ophold i grænselandet får for elever. Jeg har i nærværende artikel diskuteret det, man kan kalde grænsedeltagelse, hvilket i denne sammenhæng vil sige, den deltagelse, der foregår på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge. På baggrund af to empiriske studier har jeg vist eksempler på kontinuitet henholdsvis brud i disse overgange og videre diskuteret, hvilke implikationer dette kan indbefatte for eleverne. Jeg har bl.a. påpeget, at elevens personlige konfiguration af læring rummer betydning for de mulige betydningsfulde forbindelser, der skabes mellem de undervisningssammenhænge, eleven deltager på tværs af. Skolens differentieringsprocesser har ændret sig over tid, og bl.a. specialpædagogisk praksis får løbende nye udtryk og nye betydninger for skolen og ikke mindst eleverne. Med redefineringen af special-

undervisningsbegrebet og følgelig skolens specialpædagogiske praksis har måderne, hvorpå vi hjælper og støtter elever med forskellige vanskeligheder, ændret sig, men dette har ingenlunde forandret det forhold, at der til stadighed er en lang række elever, der opholder sig i grænselandet mellem det almene og det specielle. Disse elever oplever de implikationer, dette afstedkommer for deres muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber, deres muligheder for at lære samt deres oplevelser af at høre til skolens forskellige fællesskaber, og det er af afgørende betydning, at lærere, pædagoger, ledere og andre professionelle i skolen begriber og anerkender signifikansen af dette. Dette medfører nogle pædagogiske og pragmatiske udfordringer, der bl.a. starter med spørgsmålet: Kan og skal elevers grænsedeltagelse evalueres? En del af svaret må være, at vi må have denne grænsedeltagelse som en del af vor pædagogiske og didaktiske bevidsthed og anvende viden herom som en del af den professionelle dømmekraft. Dette må bl.a. gøres med den klare erkendelse for øje, at evaluering af elevers overgange mellem det almene og det specielle ingenlunde er en statisk størrelse, men at der derimod er tale om evaluering af et fænomen, der altid vil være nedfældet i særlige sociale og kulturelle praksisser.

Litteratur

- Barron, I. (2013). *The potential and challenges of critical realist ethnography*. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 117-130.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2013). *Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi:10.1080/13603116.2011.580464.
- Dreier, O. (1999). *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. I: Kvale, S. & Nielsen, K. (red), *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen, P. & Qvortrup, L. (2017). *Portræt af elever med særlige behov: Supplerende undervisning og specialundervisning i 13 kommuner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra: http://unipress.dk/media/14652/9788771843811_ncs-e-journal-1.pdf.
- Engsig, T. (2015). *Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning: en undersøgelse af støtteforanstaltningers betydning for elevernes deltagelsesmuligheder, læring og oplevelse af inklusion (Ph.d.-afhandling)*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Engsig, T., Næsby T. & Qvortrup L. (2016). *Tegn på god inklusion: Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg kommune*. (Open Access ed.) Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Engsig, T. (2010). *Grænselandet: et skriftligt speciale om børns deltagelse mellem almen- og specialundervisningen*. Århus: DPU
- Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, M. (2007). *Participation in everyday school activities for children with and without disabilities*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.
- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). *Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis?* Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hogan, A., McLellan, L. & Bauman, A. (2000). *Health promotion needs of young people with disabilities – a population study*. *Disability and Rehabilitation*, 22(8), 352.
- Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* København: Gyldendal.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). *Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education*. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi:10.1080/13603110701284680.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, L. (2012). *Inklusion – en definition*. I: Næsby, T. (red.), *Er du med? om inklusion i dagtilbud og skole*. Frederikshavn: UCN seriehæfte nr. 5.
- Rees, C. & Gatenby, M. (2014). *Critical realism and ethnography*. I: P. Edwards, J. O'Mahoney & S. Vincent (red), *Studying organizations using critical realism*. Oxford.
- Rømer, T., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011). I: Rømer T. (red.), *Uren pædagogik (2. udgave)*. Aarhus: Klim.
- Shevlin, M., Kenny, M. & Mcneela, E. (2002). *Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish experience*. *Disability & Society*, 17(2), 159-169.
- Simeonsson, R.J., Carlson, D., Huntington, G.S., Mcmillen, J.S. & Brent, J.L. (2001). *Students with disabilities: A national survey of participation in school activities*. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49.
- Wendelborg, C. & Tossebro, J. (2008). *School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study*. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.



Ane Qvortrup

Professor, ph.d., leder af Center for
interdisciplinær forskning og udvikling,
Institut for kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

Hanne Fie Rasmussen

Ph.d.-stipendiat,
Institut for kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

Bjarke Schönwandt Mortensen

Videnskabelig assistent,
Institut for kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

LÆRERFÆLLESSKABER OG REALTIDSDATA I ET DANSK GYMNASIUM

Brugen af data til at kvalificere didaktisk samarbejde i lærerfællesskaber har vist sig at understøtte elevernes deltagelse i gymnasiet og sikrede dem det bedste mulige grundlag for deres overgang til videregående uddannelse. Nærværende artikel præsenterer et udviklingsprojekt på Nærum Gymnasium og en elev-survey, NAG LQ. Artiklen beskriver, hvordan didaktiske realtidsdata, der udvikles i en dialog mellem de tre didaktiske vidensformer, erfaringsviden, teoretiske viden og forskningsviden, kan kvalificere lærerfællesskabers refleksioner.

Indledning

Ideen om professionel kapital (Hargreaves & Fullan 2012) har de seneste år fået øget opmærksomhed i uddannelsespolitik, -praksis og -forskning. Som en del af denne tænkning lægges der vægt på aktiv brug af data til at understøtte læreres didaktiske refleksion og elevernes læring og udvikling. International forskning peger på en sammenhæng mellem læreres databrug og elevernes læringsudbytte (Robinson et al., 2008; Leithwood & Seashore-Louis, 2012). Sammenhængen er afhængig af, at der anvendes et bredt databegreb, og at data bruges reflekteret til at udvikle didaktiske tiltag (Davis et al., 2014; Ishitani, 2016). I dansk kontekst peger Danmarks Evalueringsinstitut på, at data sjældent bruges aktivt og systematisk. Derfor er der et uudnyttet potentiale for brugen af data (EVA, 2014), og Moos et al. (2013) fremhæver, at der ofte handles mere reaktivt end proaktivt på datagrundlaget. Samlet set betyder det, at data sjældent knyttes til didaktisk udvikling (Undervisningsministeriet [UVM], 2010).

I denne artikel præsenterer vi et didaktisk udviklingsprojekt gennemført på Nærum Gymnasium, hvor dataarbejdet – både udviklingen og brugen af data – blev or-

ganiseret i lærerteam baseret på ideen om professionel kapital. Udgangspunktet for projektet var et ønske om at imødekomme den seneste gymnasireform, som trådte i kraft i 2017, 'Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser' (Regeringen, 2016), hvori der meldes klart ud, at man ønsker at styrke kvaliteten i de gymnasiale uddannelser bl.a. ved at øge fokus på læreres digitale didaktik, og desuden er 'institutionen' en gennemgående og central aktør:

”Institutionen fastlægger et lærerteams opgaver med hensyn til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.”

I denne artikel præsenterer vi en tilgang til dataindsamling om to specifikke temaer med betydning for elevernes deltagelse og læring – vedholdenhed og feedback. Vi viser, hvordan tilgangen er kvalificeret af tre former for viden, hhv. didaktisk erfaringsviden, didaktisk teori og didaktisk forskning. Vi diskuterer, hvordan overgangen til systematisk kvalificering baseret på individuelle og kollektive didaktiske refleksioner over data har tegnet sig, og hvilke perspektiver det kan have for læreres didaktiske samarbejde.

Professionel kapital, data og didaktik

Ideen om professionel kapital (Hargreaves & Fullan, 2012) bygger på den forestilling, at skoleudvikling sker gennem fortløbende udfordring af lærere i en professionel læringskultur, som danner ramme om en løbende investering af den enkelte lærers viden, færdigheder og dømmekraft. Dette vil føre til engagerede og kompetente lærere, der samarbejder og interagerer samt udøver dømmekraft i komplekse situationer. Hargreaves & Fullan (ibid.) taler om, at der analytisk kan skelnes mellem tre former for kapital, som tilsammen udgør skolens professionelle kapital: human kapital, social kapital og beslutningskapital. Human kapital handler om den enkelte lærers faglige og didaktiske formåen, herunder forståelsen af og evnen til

at rumme et diverst elevgrundlag med stor variation i forhold til læringsforudsætninger. Human kapital beskrives som lærerens individuelle kapacitet i forhold til at kende sit fag og sine elever. Social kapital knytter sig ikke til den enkelte (læreren, lederen eller eleven), men til samarbejde og interaktion mellem ledelse og lærere, lærere indbyrdes og mellem lærere og elever. Social kapital udvikles i relationen mellem elever, ledere og lærere og er med til at give tilhørsforhold og til at udvikle værdifællesskab. Begrebet beslutningskapital bruges til at fange den værdi, der ligger i at kunne tage beslutninger i en hverdag, hvor valg altid kunne være truffet anderledes. Den kobles til og udvikles gennem erfaringer i og refleksioner over praksis. De tre typer af kapital må forstås som tæt forbundne, og Hargreaves & Fullan (ibid.) foreslår, at god undervisning opstår i mødet mellem dem. De forstærker hinanden og udgør tilsammen en større kapital end de tre typer hver for sig. Ved analytisk at fokusere på de tre typer kapital og deres interdependens tager Hargreaves og Fullan (ibid.: 15-16) afstand fra tilgange, som fokuserer på den enkelte lærer. De insisterer på, at

“Good teaching is a collective accomplishment and responsibility”

(ibid.: 14)



Hargreaves og Fullan argumenterer for, at når elever, lærere og ledere – sammen og hver for sig – agerer som professionelle, bliver det muligt at løfte alle mod et højere niveau af professionalitet, fordi samarbejdet fører til løbende, gensidig udfordring (ibid.:132). Man kan også sige, at den professionelle kapital systematisk udvikles, cirkuleres og geninvesteres (ibid.: 21). Det er en proces, der forudsætter ansvarlighed, tillid, klare mål og engagement.

Hargreaves og Fullan er i udgangspunktet orienteret mod skoler forankret i den angelsaksiske curriculum-tradition (2012), som vi forbinder med fx klare mål, empirisk orientering og systematisk brug af data (Westbury, 2000; Krogh, 2003). Disse elementer står imidlertid ikke i modsætning til klassiske didaktiske dyder. Dette ses tydeligt hos Hargreaves og Fullan (2012), der taler om kollektivt ansvar og individuel professionalitet, om videnskabelig evidens såvel som personligt skøn. Pointen er, at

“Teaching isn’t an exact science. Uncertainty is in its nature. This uncertainty calls for wise, well-founded judgment. Uncertainty is the parent of professionalism, variable, and challenging – a job that’s different every day”

(ibid.:107)

Derfor fremhæver de, at det kollektive fokus, som professionel kapital sætter, understøtter både den enkelte lærers og institutionens udvikling. De siger:

“In all this, you learn more and improve more if you are able to work, plan and make decisions with other teachers rather than having to make everything up or bear every burden by yourself. This is where professional capital and especially social capital meet professional culture or community”

(ibid.:102)

Man kan sige, at ideen om professionel kapital står i modsætning til den individuelle lærerautonomi.

Med vægtningen af det didaktiske ansvar og det personlige skøn eller den personlige dømmekraft er det tydeligt, at fokuseringerne ikke nødvendigvis står i modsætning til klassiske dyder fra didaktiktraditionen, som historisk har præget den tyske og skandinaviske uddannelsestænkning (Westbury, 2000; Krogh, 2003). Qvortrup og Keiding (2016) har foreslået, at klare mål og data, når de kobles

med didaktiske dyder, kan forstås som teknologier til at understøtte didaktisk refleksion. Med reference til de her beskrevne kapitalformer taler de om mål og data som kalibreringsteknologier, samarbejdsteknologier og beslutningsteknologier, idet de med teknologibegrebet refererer til den oprindelige term *techne*, der betyder færdighed eller håndværk, og hvor teknologien bliver en teknik til at understøtte dette håndværk (ibid.). Som kalibreringsteknologier støttes de i deres opgave som 'selvforandrings-agenter', hvor data fungerer som kort eller kompas. Som samarbejdsteknologier støttes samarbejde og interaktion, idet de får form af en kontrakt, som kan være med til at opbygge en afgørende tillid mellem lærer og elever. Som beslutningsteknologier støtter de mulighed for at træffe rationelt begrundede valg (ibid.). I overensstemmelse hermed fremhæver Hargreaves og Fullan (2012), at det handler om at være

“evidence-informed, not data-driven”

(ibid.:171)

Det evidensinformede perspektiv kan komme ved reflekteret brug af data, for

“It’s good to have data to help you make better, more-informed decisions and to allow you to intervene before it’s too late. It’s good to be able to learn more, about how your students are doing”

(ibid.:171)

Data skal bruges reflekteret og af professionelle, fordi data i sig selv kun er tal på en side eller i et regneark på skærmen. Data måler kun det, de er designet til at måle. Udfordringen består i, at komme

“behind the figures to explore the strengths and weaknesses they indicate”

(ibid.:173)

idet data kun siger noget om, hvad der ønskes ændret, men ikke noget om, *hvordan* dette ændres. De fremskriver fire gode råd til brug af data. Det første lyder, at skoler ikke skal overbelaste sig selv med en for stor datamængde. For det andet må data aldrig blive et mål i sig selv. Data skal kun bruges, hvor de er relevante for at kende og forbedre elevers muligheder. For det tredje fremhæver de en tendens mod, at diskussioner, der baserer sig på data, har fokus på mangler og på problemer. Det er derfor nødvendigt at sætte fokus på, at diskussionerne skal rette sig mod at

forbedre alle elevers læringsmuligheder. Endelig ligger der en risiko for, at data vil ensrette blikket i de professionelle læringsfællesskaber mod det, data måler på, fx læringsoutcome i en matematiktest. Der ligger en udfordring i, at producere data, der siger noget om undervisningsdeltagelse i bredere forstand.

“Make evidence human and inclusive, and it becomes a powerful strategy for building professional knowledge”

(ibid.:173)

Forståelsen her peger mod et bredt databegreb, hvor data kan have mange former. Der kan være tale om fx noter fra observationer, fotos fra undervisningen, testresultater mv. Der er tale om data, som relaterer sig til specifikke, attraktive, realistiske og tidsbestemte mål (O’Neill & Conzemius, 2006; Marzano m.fl., 2014). Når de skal knytte an til specifikke mål, så handler det om, at de skal være så veldefinerede og afgrænsede, at der ikke er tvivl om, hvad de refererer til. Når dataene skal relatere til attraktive mål, så handler det om, at de skal være accepterede af de deltagende lærere. Når de skal være realistiske, skal de være relevante ift. den virkelighed, som de måler på. Afslutningsvis skal de være tidsbestemte i den forstand, at de skal kunne indsamles inden for en på forhånd afsat periode (i en given klasse). Der skal være en klar ramme for, hvornår indsatser mod målet sættes i gang, og hvornår målet tænkes nået. Dette skal være med til at fokusere arbejdet og sikre, at det bliver prioriteret. Dette fordrer refleksioner over, hvad der kan henholdsvis understøtte og modarbejde målene.

I det ovenstående har vi peget på, at data, for at understøtte den professionelle kapital, må relatere til specifikke, attraktive, realistiske og tidsbestemte mål. En forudsætning herfor er, at der arbejdes med et bredt databegreb med både kvantitative og kvalitative data, både *“big measures”* og *“small measures”*, og med data både på eleverne og på hele læringsmiljøet, dvs. undervisning og skolens organisation (Kochmanski et al., 2015; Yeager et al., 2016). Shildkamp, Ehren og Lai (2012) peger på, at skoler ofte har en snæver forståelse af data, hvilket Bryk et al. (2015) bekræfter og påpeger, at der gives for lidt opmærksomhed til

“many of the hidden complexities actually operating in an organization that might be important targets for change”

(ibid.: 14)

Samtidig udpeges et muligt spændingsfelt mellem summative data og summativ databrug, dvs. data til vurdering ifm. kvalitetssikring, og formative data og formativ databrug, hvor sigtet er undersøgelse og udvikling i lokalt situerede processer (Hargreaves & Fullan, 2012; Myran & Clayton, 2011). De summative data er

”often not timely or specific enough to provide consistently beneficial, formative feedback”

(Bryk et al., 2015)

Og den formative feedback er vigtig, da kernen er professionel læring:

”It is learning that is key here [...] Much of the power comes in [...] having the stance, strategies, and skills to know how to learn”

(Katz & Dack, 2014:36; jf. også Copland, 2003; Murray, 2013)



Når det handler om at udvikle data med henblik på didaktisk refleksion, giver det god mening at fokusere på at generere formative data, der kan understøtte læreres fælles refleksioner om fremtidig undervisning. Behovet for og relevansen af de beskrevne fokuseringer er også dokumenteret i relation til det danske gymnasium (Qvortrup & Qvortrup, 2015). Der er blandt ledere og lærere bred enighed om, at der er behov for udvikling ift. indsamling, sammenstilling og anvendelse af data. Flere er opmærksomme på, at der allerede er data, som kan anvendes, men at disse ikke er tilstrækkelige til

”at komme hele vejen rundt”

(ibid.: 25)

Der udtrykkes behov for at basere valg på en helhedsvurdering bundende i en variation af data. Her peges der i særlig grad på data, der er tæt på den konkrete undervisning og didaktiske praksis, altså data, der rammer attraktive didaktiske fokuseringer, dvs. realtidsdata (ibid.).

Realtidsdata kan dække over mange aspekter. Det afgørende er, at der er tale om data, der bibringer detaljeret viden til udvikling og implementering af relevante undervisnings- og studiemæssige indsatser, dvs. at de understøtter vidensinformeret og problembaseret (ikke standardiseret) kvalitetsudvikling (ikke kvalitetsmonitorering), der er målrettet og fokuseret ift. forskellige miljøer og differeret ift. forskellige elever. Vi vil her – jf. næste afsnit – fremhæve, at data, der udvikles med afsæt i en dialog mellem på den ene side didaktisk erfaringsviden, didaktiske teori og refleksionsviden og på den anden side empirisk didaktisk forskning, kan belyse faktorer af afgørende betydning for elevernes læringsproces, udbytte, trivsel og deltagelse i undervisningen.

Didaktik og vidensformer i refleksion af data

En ramme, der kan sikre, at data udvikles ikke bare på baggrund af evidensbaseret viden, men også med forankring i didaktisk forskning, samt at de opleves som attraktive af de involverede lærere, findes hos Qvortrup og Keiding (Qvortrup & Keiding, 2014; Keiding & Qvortrup, 2014), som tilbyder en analytisk skelnen mellem tre vidensformer:

BETEGNELSE	PÆDAGOGISK OG DIDAKTISK ERFARINGSVIDEN	PÆDAGOGIK OG DIDAKTIK	UDDANNELSESVIDENSKAB
VIDENSFORM	Individuel og social erfaringsviden om, hvordan undervisning kan/bør gennemføres	Refleksionsviden, som på den ene side er optaget af uddannelsessystemets problemer og tilstræber at være sensitiv over for den kompleksitet, som kendetegner uddannelsespraktiske sammenhænge, men som på den anden side også tilstræber en vis afstand til den konkrete praksis	Videnskabelig viden om pædagogiske og didaktiske temaer produceret med et ønske om at generere generaliseret ny viden
VIDENSKODE	Virker / virker-ikke	Vejledende / ikke-vejledende	Sand / falsk

FIGUR 1:

Tre vidensformer for didaktisk refleksion (efter Qvortrup & Keiding, 2014; Keiding & Qvortrup, 2014).

Skelnen mellem de tre vidensformer er relevant, fordi de tre former kan bidrage til didaktisk refleksion på forskellig vis. Keiding og Qvortrup (2014) foreslår, at god undervisning ikke konstituerer sig i fællesmængden mellem erfaring, didaktik og uddannelsesforskning, men gennem dialog mellem de tre vidensformer:

“De kan gå i dialog med og stille upartiske spørgsmål til hinanden og dermed danne udgangspunkt for intelligente undervisningsmæssige valg”

(s. 253),

der ikke udelukkende beror på prøven sig frem. Således kan man tale om, at de tre vidensformer understøtter netop udvikling af professionel kapital, fordi de kvalificerer og professionaliserer den didaktiske refleksion.

Professionel kapital på Nærum Gymnasium

Ovenstående udgjorde den teoretiske forståelsesramme for et projekt på Nærum Gymnasium, hvor ledere og lærere satte fokus på generering og anvendelse af data om

elevens læringsstrategier og anvendelsen af disse med det formål at understøtte lærerfællesskabernes mulighed for didaktisk udvikling.

Projektet var organiseret efter to centrale principper:

1. God undervisning er ikke et individuelt, men et kollektivt gymnasieansvar.
2. Gode didaktiske refleksioner anvender data, som:
 - a. dels tager afsæt i viden, der udspringer af konkrete erfaringer og oplevelser, i didaktisk teori og i forskningsbaseret viden.
 - b. dels siger noget om, hvad der med fordel kan ændres, hvis skolen vil forbedre elevernes mulighed for læring, men ikke noget om, hvordan dette kan/skal ændres.

Det første princip viser, at projektet må være et projekt, der inkluderer hele gymnasiet, hvor den samlede institution – ledere, team og lærere – retter sine indsatser mod løbende udvikling og forbedring af undervisningen. På alle niveauer er man optaget af fælles didaktisk refleksion gennem en løbende identificering af udviklings- og problemområder, opsætning af mål, identificering, iværksættelse af og refleksion over indsatser samt analyse og evaluering af praksis efterfulgt af evt. justering af indsatser. På alle niveauer igangsættes således et kontinuerligt og professionelt samarbejde, hvor alle er forpligtede og tager et kollektivt ansvar for et fælles pædagogisk mål. Det er denne systematiske kvalificering, der kendetegner udviklingen af professionel kapital.

Det andet princip omhandler brugen af data. I projektet viser det sig på den måde, at indsatsområderne som udgangspunkt ikke identificeres via den generelle forskning om god undervisning, men gennem en fælles dialog om problemområder relateret til konkrete praksissituationer. Tilgangen er altså problembaseret og sigter mod løbende udvikling, der skal modsvare de udfordringer, som identificeres i og om praksis. Problemområderne reflekteres ift. pædagogisk og didaktisk teori på feltet og uddannelsesvidenskabelig viden om samme, men udgangspunktet er pædagogisk og didaktisk erfaringsviden.

I praksis pågik projektarbejdet på den måde, at der løbende blev afholdt møder i skolens ledelsesteam og blandt skolens 15 fagopdelte lærerteam, ligesom der blev afholdt fælles seminarer. I den periode på otte måneder, hvor vi som forskere¹ var tilknyttet projektet, blev der organiseret fire fælles seminarer for ledere, lærere og forskere. På seminarerne var der fx fælles inspirationsoplæg fra enten gymnasiets lærere eller ledere og/eller os forskere, der var tilknyttet projektet. Ud over oplæg reflekterede alle team over temaet 'den gode elev', de arbejdede med didaktiske problemstillinger udvalgt af det enkelte team og af både almen- og fagdidaktisk karakter. Endelig diskuterede lærerteamene, hvad der karakteriserer specifikke, attraktive, realistiske data om deres elever. Der blev sat fokus på et balanceret samspil mellem lærernes erfaringsviden, didaktiske teorier og uddannelsesvidenskabelig forskningsviden, og projektet var i løbende sparring med forskere. I projektet blev en bred vifte af data anvendt. Ud over sko-

lens løfteevnetal, karaktergennemsnit, trivselsmålinger samt lærernes og lærerteamenes egne løbende evalueringer blev der udviklet et elev-survey mhp. at generere data om de udvalgte temaer. Der blev taget afsæt i *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, forkortet MSLQ. Spørgeskemaet skulle bruges til at generere realtidsdata om undervisningen, som lærerteamene kunne bruge og videreudvikle på gentagne gange. Artiklen her omhandler kun udviklingen af metoden og den første afprøvning heraf.

Samspillet mellem vidensformerne kom bl.a. til udtryk ved, at lærerteamene udvalgte også en række didaktiske interesseområder, som de tilknyttede forskere udviklede et forskningsbaseret inspirationskatalog i forhold til. Teamene valgt 13 temaer: vedholdenhed, klasseledelse, feedback, *small measures*, motivation, mindset, klasseledelsesstile, klare mål, flipped learning, feedbackprocesser, læringsstrategier, faciliterede gruppeprocesser og elevaktivisering. Ved det tredje seminar blev tre af de 13 temaer i et samspil mellem ledere, lærere og forskere udpeget som dem, gymnasiet ønskede et særligt fokus på. Det var vedholdenhed, feedback og klasseledelse. Mens ledere og lærere i fællesskab besluttede, at temaet klasseledelse skulle bearbejdes lokalt i lærerfællesskaberne, så besluttede de at samle erfaringer med en fælles tilgang til generering af realtidsdata om elevernes strategier og oplevelser i forhold til vedholdenhed og feedback. Denne metode blev det besluttet at lade forskerteamet designe, med afsæt i det hidtidige projektarbejde og viden om forskningsmæssigt egnede og valide metoder.

Den forskningsmæssige specificering af vedholdenhed og feedback

Internationalt udpeges en række aspekter, som er af afgørende betydning for elevernes læringsproces, udbytte, trivsel og deltagelse i undervisningen. I forhold til uddannelsen og undervisningen nævnes: kursusdesign og organisering, undervisnings- og eksamensformer, relationen mellem lærer og elever og studiestøtte (Asikainen et al., 2014; Parpala et al., 2010). Der nævnes også en række forhold ved elevernes indbyrdes relationer og samarbejde, hvor fx den støtte, elever giver hinanden, har vist sig at være vigtig for, at eleverne finder skolen vigtig (Rytkönen et al., 2012; Entwistle et al., 2003; Parpala et al., 2013). For det tredje er det aspekter ved elevernes læringsstrategier, som de udmønter sig i studievaner: organisering af studietid, planlægning, selvregulering, vedholdenhed og energi (Rytkönen & Parpala, 2010). Studierne fremhæver også, at viden om disse faktorer er af afgørende betydning for at kunne adressere og forbedre dem (Greene & Azevedo, 2007; Paris

¹ Artiklen forfattere var alle tre tilknyttet projektet på Nærum Gymnasium som sparringspartnere i en periode på otte måneder fra august 2016 og frem til foråret 2017. Herefter arbejdede Nærum Gymnasium videre uden forskertilknytning.

& Winograd, 2001; Perels, Dignath & Schmitz, 2009; Perels, Gurtler & Schmitz, 2005; Stoeger & Ziegler, 2008).

Den forskningsmæssige specificering af temaet vedholdenhed viste, at begrebet dels kan forstås som en læringsstrategi og dels som et begreb, som relaterer sig til elevens motivation. Studier viser en positiv sammenhæng mellem elevens vedholdenhed, og hvordan de klarer sig i deres uddannelse. Vedholdenhed er positivt forbundet med succesfuld overgang til videregående uddannelse og reducere af frafald, med elevpræstationer, -mestringsoplevelser, med fremtidig akademisk succes og med elevernes forventninger til at deltage i uddannelse (Davis et al., 2014; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor & Koestner, 2015; Weihua & Wolters, 2014; Huang, 2015; Meyer, 2009; Frederici, Caspersen & Wendelborg, 2016; Davis et al., 2014). Som læringsstrategi handler vedholdenhed om elevens adfærd, deres engagement, indsats, initiativ og handling i relation til skolearbejdet (Frederici, Caspersen & Wendelborg, 2016; Green et al., 2006; Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Goodenow & Grady, 1993; Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold, 2010; Larson, 2000; Henderson & Milstein, 2003) og deres selvregulering (Black & William, 1998a; 1998b). Med fokus på begrebet om motivation handler det om elevens evne til at være eller blive motiverede (Larson, 2000). Samlet set kan man om begrebet vedholdenhed sige, at det handler om, i hvor høj grad den enkelte elev, trods indre eller ydre distraktioner, udfordringer og modstand, udfører og forbliver i en bevidst øvelses- og læringsproces under løsnings af en relevante opgave i forhold til et overordnet læringsmål. Vedholdenhed kan iagttages, når eleven planlægger og koncentreret gennemfører læringsaktiviteter. Der er tale om en dybdestrategi, hvormed det i højere grad er kvaliteten end kvantiteten af den studietid, eleven bruger, der opfattes som afgørende (Meyer, 2009; Ericsson, 2006).

Også projektets andet tema, feedback, er en fokusering, som tillægges stor værdi (Hattie & Timperley, 2007). I projektet blev elevens modtagelse af feedback fremhævet som vigtig. Den forskningsmæssige specificering pegede på, at feedback kan forstås som nyttig information, eleverne kan bruge til at træffe beslutninger om læringsstrategier, særligt i relation til selvregulering (Bangert-Drowns et al., 1991:214). Fokus lå altså på, om eleverne oplevede at have information til rådighed til at støtte deres selvregulering, og ikke på, om de opfattede, at der blev givet feedback eller ej. I undervisningen kan feedback gives på mange måder, mundtligt under en samlet tilbagemelding, ifm. gruppefremlæggelser, via peer to peer-processer etc. En række nyere undersøgelser peger på, at der gives langt

mere feedback, end elever oplever (Christensen, 2004). Dette kan på den ene side bunde i, at eleverne ikke bruger feedbacken, og at den således ikke får den tilsigtede virkning. På den anden side kan det skyldes, at eleverne har en snævrere feedback-forståelse end lærerne, og at de fx knytter det meget specifikt sammen med lærerens tilbagemelding på opgaver eller andre læringsprodukter. I projektet var opmærksomheden knyttet til, om der var information til rådighed, og det var vigtigt, at denne information ikke bare skulle knytte sig til forbedring af læringsprodukter, men også retter sig mod læringsprocesser og mod ændringer i måden at formgive viden og overbevisninger på.

Design af metode til datagenerering

Ved at inddrage de hidtidige erfaringer fra projektet blev det muligt at inddrage alle tre vidensformer i udviklingen af det elevspørgeskema, der blev den metodiske tilgang til generering af data. Metoden til datagenerering tog afsæt i det såkaldte 'Motivated Strategies for Learning Questionnaire' (MSLQ) (Pintrich et al., 1991) og senere udviklinger heraf (Kember et al., 2004). Det er et spørgeskema, der er udviklet på et social-kognitivt teorigrundlag, og som har været anvendt og valideret til at undersøge elevens læringsstrategier og motivation i mange forskellige uddannelseskontekster (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Duncan & McKeachie, 2005; Winne & Perry, 2000). Det består af 81 udsagn, hvor respondenterne markerer på en skala fra 1 til 7, hvor godt hvert udsagn passer på vedkommende. Udsagnene afdækker forhold, som er relevante for elevens skolegang (se tabel 1 for en oversigt over de undersøgte forhold). Nedenfor præsenteres den videreudvikling af tilgangen, der er foretaget for dels at tilpasse den til projektet på Nærum Gymnasium, dvs. til en dansk gymnasiekontekst, og dels til at undersøge elevernes læringsstrategier specifikt ift. temaerne vedholdenhed og feedback.



Videreudvikling – fra MSLQ til NAG-LQ

MSLQ er valgt som metodisk grundlag for generering af reeltidsdata, fordi det tilbyder en afprøvet og valideret tilgang til at udvikle data om elevers motivation og læringsstrategi. MSLQ's opdeling ser således ud:

TABEL 1:

MSLQ's hierarkiske opdeling i del, kategori og underkategorier.

Kategorierne i del A om motivation er: Værdier, Forventning og Affektion. Værdierne undersøges i underkategorierne Indre motivation, Ydre motivation og Faglig værdi. Forventninger undersøges i kategorierne Kontrol, Forestillinger og Self-efficacy og Affektion i underkategorien Angst for test. Kategorierne i del B om læringsstrategi er Kognitive og metakognitive strategier og Ressource management. De Kognitive og metakognitive strategier belyses i underkategorierne Øvelse, Samarbejde, Organisering, Kritisk

DEL	KATEGORI	UNDERKATEGORI/ SKALA	ANTAL UDSAGN/ ITEMS
DEL A: MOTIVATION	VÆRDIER	Indre motivation	4
		Ydre motivation	4
		Faglig værdi	6
	FORVENTNINGER	Forestillinger	4
		Self-efficacy	8
	AFFEKTION	Angst for test	5
DEL B: LÆRINGSSTRATEGI	KOGNITIVE OG METAKOGNITIVE STRATEGIER	Øvelse	4
		Samarbejde	6
		Organisering	4
		Kritisk tænkning	5
		Metakognitiv selvregulering	12
	RESSOURCE- MANAGEMENT	Tid og studiemiljø	8
		Indsatsregulering	4
		Peer learning	3
		Assistance-søgen	4

tænkning og Metakognitiv selvregulering. For Ressource-management hedder underkategorierne Tid og studiemiljø, Indsatsregulering, Peer learning og Assistancesøgen.

De to dele (A og B) modsvarer i høj grad projektets fokusering på vedholdenhed, men ikke alle items var relevante for temaet, ligesom de heller ikke alle er relevante i en dansk gymnasiekontekst. Samtidig fangede de i mindre grad projektets fokus på dybdestrategi og feedback. MSLQ blev derfor tilpasset, og to skalaer blev tilføjet Feedback og Dybdestrategi. Skalaerne blev hentet fra *'Experiences of Teaching and Learning Questionnaire' (ETLQ) (Parpala et al., 2013)* og *'The Revised Study Proces Questionnaire' (Biggs, Kember & Leung, 2004)*, der begge er validerede undersøgelsesmetoder.

Lærere og lederes erfaringsviden blev herefter inddraget i forskerteamets designproces. I forbindelse med en pilot-test var udvalgte lærere med til at oversætte og tilpasse spørgeskemaet til deres kontekst, ligesom skemaet blev testet på repræsentanter for gymnasiets ledelse og på en gruppe elever. Efter denne erfaringsbaserede specificering blev en række spørgsmål reformuleret og tilpasset, inden spørgeskemaet var klar til første dataindsamling. Denne videreudviklede udgave af MSLQ, efterfølgende benævnt *'Nærum Gymnasium Learning Questionnaire' (NAG-LQ)*, ses som bilag 1.

Lærerne udvalgte hver en af de klasser, de underviste i, hvor de distribuerede NAG-LQ til eleverne. Eleverne blev bedt om at udfylde spørgeskemaet med udgangspunkt i det fag, de fik udleveret spørgeskemaet i. Fremgangsmåde betød, at den samme elev kan have udfyldt spørgeskemaet flere gange. Fremgangsmåden blev valgt, fordi den giver indblik i elevernes holdninger til de forskellige fag, ligesom den giver en høj besvarelsesprocent. Den efterlader imidlertid også mulighed for, at baggrundsvariable som køn, social baggrund, generel glæde eller utilfredshed kan spille ind. Problemstilling er imødegået ved at fremlægge data i såvel aggregeret format som fordelt på baggrundsvariable.

Efter første dataindsamling blev der gennemført en statistisk validering af NAG-LQ. Valideringen forløb som en statistisk validering baseret på faktoranalyse. Cronbach's alpha og hierarkisk omega. Seks af skalaerne levede ikke op til de krav, som testene foreskriver, hvorfor et eller flere udsagn blev fjernet for at styrke skalaerne (markeret med * i bilag 1). I bilag 2 bliver denne proces gennemgået i dybden. På baggrund af de nye skalaer fik hver klasse en score, som lærerne benyttede som realtidsdata.

Konklusion

I artiklen har vi præsenteret et projekt om udvikling af professionel kapital på Nærum Gymnasium, der blev organiseret omkring didaktisk udviklingsarbejde i lærerfællesskaber. En central pointe er, at udviklingen foregik i en dialog mellem de tre didaktiske vidensform, erfaringsviden, pædagogisk og didaktisk teori og empirisk uddannelsesvidenskabelig viden. Dette peger artiklen på som en væsentlig forudsætning for udvikling og god brug af data. Herudover peger artiklen på, at data skal være såkaldte realtidsdata, dvs. tæt på den konkrete undervisning og didaktiske praksis. Kun herved kan dataene understøtte videninformeret og problembaseret kvalitetsudvikling. Dette fordrer, at der ikke alene genereres summative data om elevernes udbytte, men at der også foretages en didaktisk præcisering ift. faktorer, som har afgørende betydning for udbyttet. I projektet blev der udviklet sådanne didaktiske realtidsdata om to tematikker, vedholdenhed og feedback, indhentet vha. det i artiklen beskrevne survey, NAG-LQ, der blev udarbejdet på baggrund af *'Motivated Strategies for Learning Questionnaire'* og senere udviklinger heraf. De didaktiske realtidsdata dannede efterfølgende afsæt for didaktiske refleksioner i lærerfællesskaberne.

Da artiklens forfattere præsenterede resultaterne fra NAG-LQ for lærere og ledere på skolen, viste den efterfølgende diskussion i gymnasiets lærerteam et stort engagement og åbenhed for at inddrage data og for at kvalificere teamsamarbejdet med afsæt i disse. Det er ikke muligt at føre en videre diskussion af de konkrete resultater af lærerfællesskabernes videre arbejde med data eller af de konkrete didaktiske tiltag, der er udviklet på baggrund heraf, i denne artikel. Der har kun været begrænset forskeradgang til lærerfællesskaberne i denne videre proces. I den indledende diskussion brugte lærerne data fra NAG-LQ kombineret med deres praksiserfaringer som afsæt for didaktisk refleksion i de enkelte team, og diskussionerne drejede sig bl.a. om muligheder for lærersamarbejder og fælles initiativer i relation til lærernes fremtidige undervisning.

Denne umiddelbare inddragelse af data må i lyset af pointerne fra denne artikel vurderes som et positivt tiltag. Artiklen foreslår derfor den præsenterede tilgang som relevant i forhold hertil og gør det klart, at den tilbyder den formative feedback, som er kernen i professionel læring.

Litteratur

- Andersson, H. & Bergman, L.R. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental Psychology*, 47(4), 950.
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G. & Coertjens, L. (2014). The Development of Approaches to Learning and Perceptions of the Teaching-Learning Environment During Bachelor Level Studies and Their Relation to Study Success. *Higher Education Studies*, 4(4), 24-36.
- Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C.L.C., Kulik, J.A. & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. & LeMahieu, P.G. (2015). Learning to improve: How America's schools can get better at getting better.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Christensen, T.S. (2004). Integreret evaluering: En undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evalueringsredskab i gymnasial undervisning. Ph.d-afhandling, Syddansk Universitet.
- Cortina, J. (1993). What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Danielsen, A.G., Wiium, N., Wilhelmsen, B.U. & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2014). Et bevidst blik på alle elevers læring.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2015). Gymnasieelevers baggrund og forskellighed.
- Davis, A., Solberg, V.S., de Baca, C. & Gore, T.H. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), 169-182.
- DeVillis, R.F. (2012). *Scale Development, Theory and Applications*. Third edition. SAGE.
- Dinno, A. (2014). Gently Clarifying the Application of Horn's Parallel Analysis to Principal Component Analysis Versus Factor Analysis. Upubliceret, findes på: http://doynne.com/software/files/PA_for_PCA_vs_FA.pdf.
- Duncan, T.G. & McKeachie, W.J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Dunn, T.J., Baguley, T. & Brunson, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105, 399-412.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. In: E. deCorte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. v Marriënboër, *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*, 89-107. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman, R.R. (Eds.) (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Field, J., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering Statistics using R*. London: Sage Publications.
- Widhiarso, W. & Ravand, H. (2014). Estimating reliability coefficient for multidimensional measures: A pedagogical illustration. *Review of Psychology*, 21(2), 111-121
- Federici, R.A., Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2016). Students' Perceptions of Teacher Support, Numeracy, and Assessment for Learning: Relations with Motivational Responses and Mastery Experiences. *International Education Studies*, 9(10), 1.
- Greene, J.A. & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Goodenow, C. & Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, USA: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring-for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Huang, H. (2015). Can students themselves narrow the socioeconomic-status-based achievement gap through their own persistence and learning time? *Education Policy Analysis Archives*, 23, 108.
- Ishitani, T.T. (2016). First Generation Student's Persistence at Four-Year Institutions. *College and University*, 91(3), 22.
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2007). *Cooperative Learning – undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Ledesma, R. D., & Valero-Mora, P. (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: An easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 12(2), 1-11.
- Katz, S. & Dack, L.A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35-40.
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kelley, K. & Pornprasertmanit, S. (2016). Confidence intervals for population reliability coefficients: Evaluation of methods, recommendations, and software for composite measures. *Psychological Methods*, 21(1), 69.
- Kember, D., Biggs, J. & Leung, D.Y. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 261-279.
- Kline, Paule (1994). *An easy guide to factor analysis*. London, UK: Routledge.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet.
- Lai, J.-S., Crane, P.K. & Cella, D. (2006). Factor analysis techniques for assessing sufficient unidimensionality of cancer fatigue. *Quality of Life Research*, 15.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske lærer*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.

- Levin, B. (2010). *How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Serpell, L., Waller, G., Fearon, P. & Meyer, C. (2009). The roles of persistence and perseverance in psychopathology. *Behavior Therapy*, 40(3), 260-271.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse*. København: Børsens Forlag.
- Moos, L., Kofod, K.K., Hjort, K. & Raae, P.H. (2013). Denmark: New links between education and economics. In: *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership (19-30)*. Netherlands: Springer.
- Mulaik, S.A. (2010). *Foundations of Factor Analysis*. CRC Press.
- Murning, S. (2013). Klassen spiller ind: Klasserumskultur, fællesskaber og deltagelse i gymnasiet. *Gymnasieskolernes Lærereforening*. Hentet (05.06.2017) fra: http://www.gl.org/uddannelse/udvikling_forskning/Documents/Murning%20-%20Klassen%20spiller%20ind.pdf.
- Myran, S. & Clayton, J.K. (2011). *The Tension between Accountability and Formatively: Implications for Educational Planning*. *Educational Planning*, 20(2), 22-30.
- Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D. & Cramer, D. (2014). *Introduction to statistics with SPSS for social science*. London, UK: Routledge.
- Paris, S.G. & Winograd, P. (2001). *The Role of Self-regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation (CIERA Archive# 01-03)*. Hentet (07.05.2012) fra: University of Michigan, Center of Improvement of Early Reading Achievement website: <http://www.ciera.org/library/archieve/2001-04/0104parwin.htm>.
- Parpala, A. (2010). *Exploring the experiences and conceptions of good teaching in higher education. Development of a questionnaire for assessing students' approaches to learning and experiences of the teaching-learning environment*. Doktorafhandling, University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. *Studies in Educational Sciences*, 230. Helsinki: Helsinki University Press.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. & Entwistle, N. (2013). *Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts*. *Learning Environments Research*, 16(2), 201-215.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). *Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate*. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367.
- Perels, F., Dignath, C. & Schmitz, B. (2009). *Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes*. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 17-31.
- Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005). *Training of self-regulatory and problem-solving competence*. *Learning and Instruction*, 15(2), 123-139.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.E., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P.R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Massachusetts, USA: Academic Press.
- Plant, E.A., Ericsson, K.A., Hill, L. & Asberg, K. (2005). *Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance*. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 96-116.
- Qvortrup, A. (2016). *En didaktisk begrundelse for læringsmåls-orienteret undervisning*. *Cursiv*, (19), 140-159.
- Qvortrup, A. & Keiding, T. (2014). *Undervisningens vidensdomæner: Erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab*. *Dansk Universitets-pædagogisk Tidsskrift*, 9(17), 6-19.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Læringscenteret uddannelse i gymnasiet. Kompetencebehov blandt ledere, mellemledere og lærere*. *Forskningsrapport*. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet & Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Regeringen (2016). *Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser*.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G. & Koestner, R. (2015). *The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model*. *Social Psychology of Education*, 18(2), 255-272.
- Revelle, W. (2016). *An introduction to psychometric theory with applications in R*. Hentet fra : <http://www.personality-project.org/r/book/#>
- Robinson, V.M., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons.
- Rytkönen, H. & Parpala, A. (2010). *The change in university students approaches to learning. A logitudinal study*. Paper presented in Earli Sig Higher Education Conference. Kirkkonummi, Finland.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V. & Postareff, L. (2012). *Factors affecting bioscience students' academic achievement*. *Instructional Science*, 40(2), 241-256.
- Sadler, D.R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schildkamp, K., Ehren, M. & Lai, M.K. (2012). *Editorial article for the special issue on databased decision making around the world: From policy to practice to results*. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123-131.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and science of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2008). *Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders*. *Metacognition and Learning*, 3(3), 207-230.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). *Making sense of Cronbach's alpha*. *International Journal of Medical Education*, 2 (53-55).
- Undervisningsministeriet [UVM] (2010). *Datavarehus for uddannelsessektoren (Hovedrapport)*. København. Danmark: Zangenberg Company og devoteam Consulting.
- Van Gog, T., Ericsson, K.A., Rikers, R.M. & Paas, F. (2005). *Instructional design for advanced learners: Establishing connections between the theoretical frameworks of cognitive load and deliberate practice*. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 73-81.
- Weihua, F. & Wolters, C.A. (2014). *School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation*. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Westbury, I. (2000). *Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum*. In: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, 15-39. Mahwah, USA: L. Erlbaum Associates.
- Widhiarso, W. & Ravand, H. (2014). *Estimating reliability coefficient for multidimensional measures: A pedagogical illustration*. *Review of Psychology*, 21(2), 111-121.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). *Measuring self-regulated learning*. In *Handbook of self-regulation (pp. 531-566)*. Massachusetts, USA: Academic Press.
- Yeager, D.S., Bryk, A., Muhich, J., Hausman, H. & Morales, L. (under review). *Practical Measurement*.
- Yong, A.G. & Pearce, S. (2013). *A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis*. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9, (2), 79-94.

BILAG 1

SKALA

ITEMS

Faglig værdi

Jeg tror, at jeg kan bruge det, jeg lærer i dette fag, i andre fag.
 Det er vigtigt for mig at lære pensum i dette fag. Jeg synes, at dette fag er meget spændende.
 Det, jeg lærer i faget, er nyttigt for mig.
 Faget interesserer mig.
 Det er vigtigt for mig at forstå dette fag.

Tro på egne evner

Jeg tror, at jeg får en rigtig god karakter i dette fag.
 Jeg forstår de sværeste dele af faget.
 Jeg vil mene, at jeg kan forstå de grundlæggende begreber, der bliver undervist i.
 Jeg vil mene, at jeg kan forstå de mest komplekse tekster, som vi gennemgår i faget.
 Jeg kan klare fagets skriftlige opgaver rigtig godt.*
 Jeg forventer, at jeg klarer mig godt.*
 Jeg kan mestre undervisningens læringsmål.

Gennemarbejdning

Jeg skriver korte opsummeringer af de centrale dele af teksterne, når jeg læser dem.
 Når jeg laver lektier, bruger jeg information fra mange forskellige kilder, såsom tekster, noter og andet materiale.
 Jeg forsøger at relatere elementer fra dette fag til andre fag.
 Når jeg læser lektier, så prøver jeg at relatere teksterne til det, jeg allerede ved.
 Når jeg læser lektier, tænker jeg over, hvordan de hænger sammen med teksterne og begreberne fra tidligere undervisningsgange.
 Jeg bruger ofte det, jeg har lært fra min lektielæsning, i undervisningen og diskussioner med mine klassekammerater.

Metakognitiv selvregulering

Jeg går ofte glip af vigtige pointer i undervisningen, fordi jeg tænker på andre ting.*
 Når jeg læser tekster til undervisningen, så formulerer jeg spørgsmål for at få mere ud af min læsning.
 Når jeg læser lektier og støder på noget, der forvirrer mig, eller jeg ikke forstår, så gør jeg, hvad jeg kan for at finde ud af, hvad det handler om.
 Hvis lektierne er svære at forstå, så prøver jeg at læse dem på en ny måde.
 Før jeg læser lektier, så skimmer jeg dem ofte for at se, hvad de indeholder.
 Jeg oplever ofte, at jeg har læst til undervisningen, men ikke har forstået lektierne.*
 Når jeg læser lektier, så sørger jeg altid for at finde ud af, hvilke begreber jeg ikke forstår til bunds.
 Når jeg læser lektier, så sætter jeg mål for mig selv for at sikre, at der er en rød tråd i min lektielæsning.
 Hvis jeg bliver forvirret, imens jeg tager noter i undervisningen, så sørger jeg altid for at følge op bagefter, så jeg er sikker på, at jeg ikke er gået glip af noget.

Dybdestrategi

Jeg oplever, at alle emner kan være interessante, når jeg sætter mig ind i dem.*
 Jeg bruger ofte ekstra tid på at skaffe mere information om de emner, vi har gennemgået i undervisningen.
 Jeg arbejder med de vigtige emner, indtil jeg forstår dem fuldstændigt.
 Jeg har som regel forberedt nogle spørgsmål til undervisning, som jeg gerne vil have besvaret.
 Ofte skaffer jeg mere information om de emner, vi skal gennemgå i undervisningen.
 Jeg synes ikke, at det giver mening at gå i dybden med et emne. Man har ikke brug for mere end at have overblik for at kunne klare sig i timerne.*
 Jeg kan godt lide at arbejde så meget med et emne, at jeg kan danne mine egne holdninger til det.*

SKALA	ITEMS
Tid og studiemiljø	<p>Jeg læser som regel et sted, hvor jeg kan koncentrere mig om mine lektier. Når jeg læser lektier, så gør jeg det effektivt. Det er svært for mig at holde mig til en plan for, hvordan jeg skal læse mine lektier.* Jeg har et bestemt sted, jeg plejer at læse lektier. Jeg laver altid mine lektier og afleveringer. Jeg kommer altid til timerne.* Jeg føler ofte, at jeg bruger for lidt tid på dette fag, fordi jeg bruger tiden på andre ting.*</p>
Indsatsregulering	<p>Når jeg læser til dette fag, keder jeg mig ofte så meget, at jeg opgiver, før jeg er blevet færdig. Jeg arbejder hårdt for at gøre det godt i dette fag, også selvom jeg indimellem ikke synes, at det er så spændende.* Når lektierne er svære, kan jeg godt finde på at opgive eller kun at læse de lette dele. Selv når lektierne er kedelige eller uinteressante, så holder jeg fast, indtil jeg er færdig.</p>
Feedback	<p>Jeg synes ikke, at der er sammenhæng mellem de ting, vi lærer i dette fag.* Jeg føler mig guidet til at tænke videre over de emner, vi har i undervisningen. Det er tydeligt for mig, hvad meningen med lektierne er i dette fag. Jeg har undervejs i forløbet været inspireret til at overveje, hvordan jeg bedst laver mine lektier. Den feedback, jeg har fået i undervisningen og på mine opgaver, har forbedret mine måder at arbejde på. Jeg bruger ofte tid på at tænke over, hvad det er, jeg egentlig har lært i forbindelse med undervisningen.</p>
Undervisningsdeltagelse	<p>Jeg lægger en stor indsats i at forstå alle aspekter af det, vi arbejder med. Jeg supplerer med alternative forklaringer for at udvikle klassens fælles forståelse. Jeg bidrager ofte med eksempler, som kan støtte den fælles forståelse i klassen af et emne, begreb el.lign. Jeg beder min lærer eller andre elever om at forklare et emne, begreb el.lign., hvis jeg ikke forstår det. Jeg gør meget ud af at svare/kommentere på lærerens/øvrige elevers bidrag. Jeg holder mig altid fokuseret i undervisningen. Jeg markerer altid, hvis jeg har et spørgsmål, en ide eller et forslag. Jeg er opmærksom på, hvordan min deltagelse og mine bidrag påvirker klassen. Jeg forsøger at få mine klassekammerater til at deltage og bidrage aktivt i undervisningen.</p>

BILAG 2

Til den statistiske validering anvender vi henholdsvis Cronbach's alpha, hierarkisk omega og eksplorativ faktoranalyse. Cronbach's alpha og hierarkisk omega er to analyser, der måler, hvor godt en skala hænger sammen, mens faktoranalyse måler, hvor mange dimensioner der er i en skala. En skala bør kun måle en dimension. Fx bør de items, der er i skalaen Feedback, kun måle, hvordan feedback virker. I det følgende er de forskellige test gennemgået.

De statistiske analyser er udført i statistikprogrammet R, og pakkerne "MBESS" og "psych" er benyttet.

Faktoranalyse

Faktoranalyse er en paraplybetegnelse for en række test, der har til formål at undersøge data for at afgøre, hvor mange faktorer der er nødvendige for at kunne forklare de tendenser, der er at finde i ens data (Kline, 1994:3). Til den statistiske validering bruger vi faktoranalyse til at sikre, at de anvendte skalaer er unidimensionelle. Unidimensionalitet er centralt, idet en unidimensionel skala kun måler en dimension, som vi antager er, hvad skalaen er designet til at måle (DeVillis, 2012:108). Ud over at man kan sige, at ens items kun måler en faktor, så er det vigtigt at sikre unidimensionalitet, da Cronbach's alpha forudsætter, at der kun er en faktor i de undersøgte items (Widhiarso & Ravand, 2014:117).

Faktoranalyse er designet til at bruge data fra intervalskalaer, hvor NAG-LQ ligesom MSLQ bruger ordinalskalaer. NAG-LQs- og MSLQs-skalaer har imidlertid samme struktur som en intervalskala, idet de går fra 1-7, uden at noget tal bliver sprunget over, hvorfor vi vurderer, at der kan anvendes faktoranalyse på dem.

Til valideringen af NAG-LQ er der brugt eksplorativ faktoranalyse. I en eksplorativ faktoranalyse udpeger forskeren et antal faktorer, som menes at være i stand til at forklare de sammenhænge, der er mellem et antal items. Analysen tager sit udgangspunkt i korrelationsanalyser mellem de forskellige items i skalaen, hvor man ud fra disse korrelationer kan sige, om de hænger sammen med en eller flere faktorer (Kline, 1994:32-40). På baggrund af disse analyser får vi en oversigt over, hvordan de forskellige items hænger sammen med det givne antal faktorer. Helt konkret kan man altså finde ud af, om ti udsagn alle påvirkes af den samme bagvedliggende faktor, eller om der er andre faktorer, der forklarer respondenternes svar (Kline, 1994: 31-35, 42).

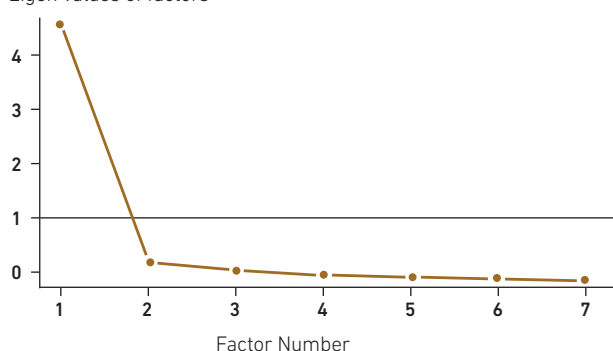
For at sikre at dataene er egnet til eksplorativ faktoranalyse, er der blevet lavet KMO og Bartlett's test på skalaerne.

I forhold til data fra NAG-LQ har vi fx undersøgt, om der er en eller flere faktorer til stede i skalaen Tro på egne evner. Hver af faktorerne har en egenverdi. Denne værdi er et udtryk for, hvor meget af de undersøgte items, faktorerne kan forklare (Kline, 1994:29). Der er brugt Maximum Likelihood som udtræksmetode, da denne gør det muligt at lave andre test som fx Goodness-of-fit analyser (Kline, 1994: 49-50). Derudover er der brugt Direct oblimin rotation, da det antages, at de forskellige faktorer vil korrelere med hinanden (Kline, 1994: 62).

Der er ikke nogen entydig måde at afgøre på, hvor mange faktorer der er i en skala, hvorfor der er udviklet flere forskellige måde at undersøge dette (Lai, Crane & Cella, 2006:1180). I valideringen af NAG-LQ, er der primært benyttet scree test (DeVillis, 2012:126-128). Scree test danner lige så mange faktorer, som der er items. Hver af disse faktorer har en egenverdi, og hvis skalaen bedst forklares af mere end en faktor, vil der være flere faktorer med høj egenverdi (Kline, 1993:29-30). Når der er et markant fald i egenverdierne, erklærer man, at der ikke er flere faktorer i skalaen.

SCREE PLOT

Eigen values of factors



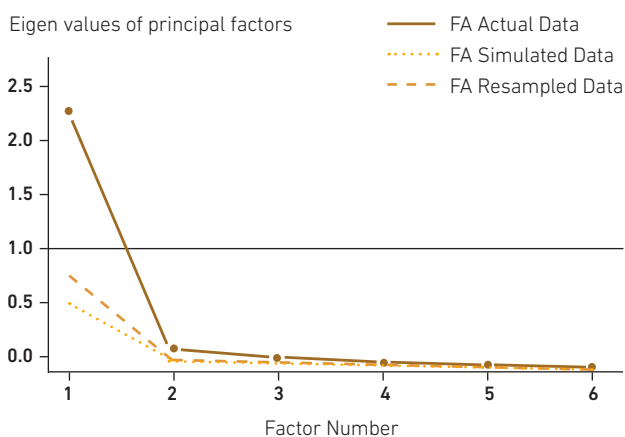
BILAG 2, FIGUR 1

Screeplot af skalaen Tro på egne evner.

Figur 1 er et eksempel på en scree test. Det er tydeligt, at den første faktor har en meget høj egenverdi, mens de øvrige faktorer, som er dannet til testen, løber langs bunden af kurven. Dette fortæller, at der er en faktor, som i vid udstrækning forklarer variationen i skalaen. Udover scree testen er Horn's parallelanalyse benyttet. Analysen baserer sig på et screeplot, men derudover danner den et antal faktorer tilsvarende dem, der er i screeplottet. Disse

er dannet på baggrund af tilfældigt genererede tal (Dinno, 2014). Antagelsen bag analysen er, at hvis egenværdierne for faktorerne ligger højere end egenværdierne på de simulerede faktorer, så er der nok systematik i ens data til, at man kan antage, at de er reelle faktorer.

PARALLEL ANALYSIS SCREE PLOT



BILAG 2, FIGUR 2

Figuren viser en parallel analyse udført på baggrund af skalaen Gennemarbejdning.

Figur 2 viser en parallelanalyse med de simulerede og de indsamlede data. X-aksen viser faktorerne. På y-aksen afbildes de forskellige faktorerers egenværdi. Denne test er lavet på en skala med seks items, og derfor tester den for seks faktorer, men i denne test er der kun en faktor, som har reel forklaringskraft. Den blå linje viser egenværdierne for de faktorer, som er lavet på baggrund af de data, som blev indsamlet på Nærum Gymnasium (fra nu af kaldet nærumfaktorerne), mens de røde linjer indikerer egenværdierne for faktorerne lavet af de simulerede data. Ifølge testen har nærumfaktorerne 1, 2 og 3 højere egenværdier end de simulerede faktorer. Dette kan man se ved, at de tre første blå trekanter er lidt over de tilsvarende røde linjer. Den første blå trekant er ganske markant over, og de to andre er ganske lidt over de simulerede faktorer. Ifølge parallelanalysen har skalaen Gennemarbejdning derfor tre faktorer, der kan forklare, hvorfor resultaterne for Gennemarbejdning er, som de er. I NAG-LQ er der lagt mindre vægt på parallelanalysen end scree testen, da vi vurderer, at parallelanalysen stiller for høje krav til skalaerne. For at gå tilbage til den ovenstående figur så er afvigelsen fra nærumfaktor 2 og 3 og de simulerede faktor 2 og 3 så lille, at vi vælger at se bort fra testens anbefalinger, og i stedet støtter vi os til vur-

deringen fra en scree test, som vil påpege, at der kun er én faktor i denne skala. Vi kan tillade os at se bort fra den strengeste forståelse af testen, fordi faktoranalyse bl.a. baserer sig på skøn af, hvad man med rimelighed kan sige om data (Revelle, 2016:177). Konsekvenserne af denne tilgang er, at vi kun fjerner items i et behersket omfang, hvor vi ellers måtte fjerne mange items for at leve op til parallelanalysens krav. I tilfældet med gennemarbejdning betyder det, at vi skulle fjerne to items for at tilfredsstille analysen, items som ellers hænger godt sammen med de øvrige udsagn, og som bidrager positivt til både Cronbach's alpha og Hierarkisk omega.

Vi erklærer NAG-LQ's skalaer unidimensionel i de tilfælde, hvor kun en faktor har en høj egenværdi, og den efterfølgende faktor har et markant fald i den egenværdi (sådan så det ses i plottet vist i figur 1). Dertil skal egenværdierne ligge tæt på de simulerede faktorer fra Horn's parallelanalyse. I tilfælde hvor dette ikke er opnået, er der kørt eksplorativ faktoranalyse for at afklare, hvilke udsagn der ikke passer i skalaen. Disse er blevet fjernet, og der er lavet en ny parallelanalyse og scree test for at undersøge, om dataene er unidimensionelle.

Cronbach's alpha

Cronbach's alpha er den mest udbredte test til at validere skalaer (Dunn et al., 2014:399). Ved at se på, hvordan kovariansen blandt antallet af items (udsagn) i en skala er, målt op imod gennemsnittet af kovariansen for de samlede items, måler den, hvor godt en skala hænger sammen (Cortina, 1993: 98-99). Kovarians vurderer spredningen i besvarelser mellem lignende items, dvs. at den beskriver, hvorvidt elever, der vurderer et udsagn højt, også vurderer tilsvarende udsagn højt (Howitt & Cramer, 2014:102). Værdien af Cronbach's alpha vil variere mellem 0 og 1, alt efter i hvor høj grad de enkelte items måler det samme (Tavakol & Dennick, 2011:53). Det acceptable niveau er mellem 0,65 og 0,90 (DeVillis, 2012: 109). Er alphaværdien under 0,65, anses det som et udtryk for, at skalaens items ikke i tilstrækkeligt omfang måler det samme. Er alphaværdien over 0,9, er det et udtryk for, at items i skalaen har det samme mønster, i et omfang så en eller flere af dem er redundante (ibid.). I NAG-LQ betyder det fx, at vi fjerner to items ("Jeg forventer, at jeg klarer mig godt" og "Jeg kan klare fagets skriftlige opgaver rigtig godt"), som var med i den oprindelige skala Tro på egne evner. Årsagen er en estimeret Cronbach's alpha på 0,93, hvilket indikerer, at et eller flere af skalaens items kan udelades med en reduktion af respondenternes arbejde (og mulighed for irritation) som resultat. Hvis Cronbach's alpha er

meget lav, bør det omvendt overvejes at tilføje nye udsagn eller omskrive de allerede eksisterende. Cronbach's alpha værdierne i NAG-LQ's skalaer endte mellem 0,66 og 0,90 (jf. bilag 2, tabel 1) og rammer således fint inden for DeVillis' anbefalede interval mellem 0,65 og 0,90.

Der kan være en række problemstillinger ift. at anvende Cronbach's alpha på uddannelsesdata, se fx Dunn et al., 2013:402. Disse bunder i det forhold, at korrelationen ifm. fx uddannelsesdata vil variere, således at ikke alle items i en skala korrelerer i samme omfang med den bagvedliggende faktor, som skalaen intenderer at måle (ibid.). Med skalaen Undervisningsdeltagelse i NAG-LQ som eksempel er det ikke tilstrækkeligt, at alle items i skalaen korrelerer, idet det kan være, at nogle items korrelerer i højere grad med helheden end de øvrige. Cronbach's alpha er designet på en sådan måde, at den ikke opfanger denne nuance. En anden problemstilling knytter sig til det forhold, at Cronbach's alpha påvirkes af antallet af items i skalaerne (Cortina, 1993). Helt konkret vil det sige, at hvis der fx tilføjes en række ekstra items til skalaen Tid og studiemiljø, som har en lav Cronbach's alpha på 0,66, så vil det øgede antal items i sig selv få værdien til at stige, på trods af de nye udsagn måske ikke har særligt meget med selve kategorien at gøre. For at imødegå de mulige problemstillinger ved Cronbach's alpha benytter vi også hierarkisk omega til valideringen af NAG-LQ (Kelley & Pornprasertmanit, 2016:72). Hierarkisk omega er ligesom Cronbach's alpha designet til at måle skalaers interne konsistens, men gør det på baggrund af en faktoranalyse, der kan være med til at imødekomme de nævnte problemstillinger ved Cronbach's alpha.

Hierarkisk omega

Hierarkisk omega er ligesom Cronbach's alpha designet til at undersøge, hvor godt en skala hænger sammen. Hierarkisk omega baserer sig på en faktoranalyse. Som nævnt viser en faktoranalyse, hvordan de forskellige items hænger sammen med en eller flere faktorer. I hierarkisk omega bliver der lavet en faktoranalyse, hvor de forskellige items sammenhæng med en faktor er målt op imod den samlede variation i skalaen. Er hierarkisk omega høj, er det et udtryk for, at den samlede faktor kan forklare sammenhængen i dataene. Hvis den er lav, kan den ene faktor ikke forklare de besvarelser, der er i de forskellige items (Kelley & Pornprasertmanit, 2016:72). Resultat er så en værdi, der ligger mellem 0 og 1, hvor 1 viser en perfekt sammenhæng mellem de undersøgte items og faktoren, og 0 indikerer, at der ingen sammenhæng er.

Der er ingen tommelfingerregel for, hvor høj hierarkisk omega bør være, men i denne undersøgelse bruger vi et niveau på 0,65. Fordelen ved hierarkisk omega er, at den ikke har nogle problemer med, at de forskellige items bidrager i forskelligt omfang til faktoren, ligesom den heller ikke påvirkes af, hvor mange items der er i skalaen (ibid.).

Bootstrapping og konfidensintervaller

I stedet for udelukkende at basere os på statistiske antagelser om fordelingen af besvarelserne, benytter vi os også af bootstrapping til at analysere vores data. Bootstrapping er en metode, hvor et statistikprogram opdeler ens data i forskellige grupper og kører analysen på disse uddrag. Dette gøres et antal gange specificeret af forskeren, som regel 1000 eller flere gange. På baggrund af de mange analyser kan der dannes konfidensintervaller. Konfidensintervaller dannes ved at skære de højeste og de laveste 2,5 % af resultaterne fra og udelukkende se på de resterende 95 % af resultaterne, som rapporteres (Dunn et al., 2014: 408). Det er op til forskeren at vælge et konfidensinterval. Vi har valgt 95 %, idet vi lægger os i forlængelse af Dunn et al. Programmet opsummerer efterfølgende resultaterne af alle disse analyser og præsenterer dem på en overskuelig måde. Bootstrap bruges for at undgå at basere sig på statistiske antagelser og i højere grad fokusere på, hvad man kan sige ud fra de data, man har indsamlet (Dunn et al., 2014: 399).

De statistiske analyser er udført i statistikprogrammet R, og pakkerne "MBESS" og "psych" er benyttet. MBESS giver mulighed for at lave bootstrappede hierarkisk omega og alpha-test, og psych-pakken giver mulighed for lave faktoranalyser.

Resultater

Resultaterne af den statistiske validering er fremstillet i den følgende tabel.

NAVN	ESTIMERET HIERARKISK OMEGA	95% KI FOR HIERARKISK OMEGA	ESTIMERET CRONBACH'S ALPHA	95% KI FOR CRONBACH'S ALPHA	ANTAL ITEMS DER ER TAGET UD
Tro på egne evner	0,91	0,89 - 0,92	0,90	0,89 - 0,92	2
Faglig værdi	0,85	0,82 - 0,88	0,88	0,86 - 0,89	0
Undervisnings- deltagelse	0,85	0,83 - 0,87	0,85	0,83 - 0,87	0
Metakognitiv- selvregulering	0,76	0,72 - 0,79	0,76	0,72 - 0,79	2
Gennemarbejdning	0,75	0,71 - 0,78	0,75	0,71 - 0,78	0
Dybdestrategi	0,75	0,71 - 0,78	0,73	0,69 - 0,76	3
Feedback	0,71	0,67 - 0,75	0,72	0,67 - 0,75	1
Indsatsregulering	0,70	0,65 - 0,74	0,69	0,64 - 0,73	1
Tid og studiemiljø	0,68	0,63 - 0,72	0,66	0,60 - 0,71	3

BILAG 2, TABEL 1

Resultaterne af den statistiske validering

Indsamling gav i alt 663 besvarelser på hver af skalaerne, hvilket giver et tilstrækkeligt datamateriale til faktoranalyse (Yong & Pearce, 2013: 80). Tabel 1 viser værdierne for de endelige skalaer, efter at de er blevet unidimensionelle, og udsagn, som har svækket enten alpha- eller omegaværdierne, er taget ud. Kategorierne estimeret Cronbach's alpha og estimeret hierarkisk omega er resultaterne af analyserne, hvor der ikke er foretaget bootstrapping. 95% KI for hierarkisk omega og Cronbach's alpha er konfidensintervallet (den laveste og højeste medtagne værdi) for de to test.

Samtlige estimerede Cronbach's alpha- og hierarkisk omegaværdier er over minimumsniveauet på 0,65. Dette betyder, at ifølge analyserne på de samlede data er samtlige af skalaerne brugbare. Da vi imidlertid arbejder med konfidensintervaller, skal de nedre konfidensintervaller ligeledes være over 0,65, ligesom vi gerne vil undgå skalaer med en Cronbachs alpha og hierarkisk omega på >0,90. Det er ikke alle skalaer, der når denne standard.

Der er tre skalaer, som er problematiske. Tid og studiemiljø og Indsatsregulering har begge værdier, som ligger under det ønskede niveau, og Tro på egne evner har for høje værdier. Ingen af værdierne er imidlertid problematiske i et omfang, som betyder, at skalaerne ikke er brugbare. Ved fremtidig brug af NAG-LQ kan disse skalaer med fordel redigeres, så de fungerer bedre.

Tid og studiemiljø har et Cronbach's alpha-konfidensinterval på 0,63-0,72 og et hierarkisk omega-konfidensinterval på 0,60-0,71. Begge test viser derfor, at det nedre konfidensinterval er for lavt. Skalaen er dog stadig acceptabel til brug i kraft af den estimerede Cronbach's alpha, og hierarkisk omega er tilstrækkelig høj, ligesom de øvre konfidensintervaller er det.

Indsatsregulering har et nedre konfidensinterval for hierarkisk omega på 0,64, men alle andre værdier ligger inden for det accepterede niveau. Den ene lave værdi er ikke ideel, men ligesom med Tid og studiemiljø er de øvrige værdier et tegn på, at skalaen fungerer acceptabelt. De endelige skalaer kan ses i bilag 1. Alle de udsagn, der er markeret med *, er taget ud efter valideringen.

FRA KLASSEUNDERVISNING TIL GRUPPEARBEJDE OG TILBAGE IGEN

Når voksne på diplomuddannelse skifter læringskontekst fra deres arbejdsplads til undervisning i forbindelsen med videreuddannelse, har uddannelsens formål betydning for valg af pædagogik og undervisningsform. Artiklen belyser, hvorledes voksne agerer inden, undervejs og efter gruppearbejder på en efteruddannelse, og den empiri, artiklen bygger på, er cases og observationer. Analysen viser, at både i gruppedannelse, gruppearbejde og klasseundervisning kan studerende have forskellige forståelser af de vurderingskriterier, som ligger bag det pædagogiske valg af undervisningsformer. Den teoretiske tilgang er sociologisk og bygger på Basil Bernsteins begreber synlig og usynlig pædagogik, hvorfor også de studerendes forskellige uddannelsesbaggrunde og erhvervs erfaring indgår i analysen. Der diskuteres forskellige vurderingskriterier i voksenundervisning, afhængigt af om præstationer eller læring ses som det centrale.

Tilbage til uddannelsessystemet

Arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner med efter- og videreuddannelse kan forstås som to forskellige typer af læringskontekster for voksne, og læring kan derfor foregå på forskellige måder i hver af konteksterne (Eraut, 2004b; Illeris, 2015). Kriterier for vurdering af den læring, der finder sted, kan variere, afhængigt af om formålet fx er effektivitet på arbejdspladsen eller den enkeltes udvikling (Eraut, 2004a; Illeris m.fl., 2004). Vurderingskriterier kan imidlertid også komme til udtryk i den valgte pædagogik og studerendes forståelse af denne, hvilket er artiklen handler om. Der er i artiklen valgt en sociologisk tilgang, der tematiserer studerendes sociologiske baggrunde som forudsætninger for at indgå i gruppearbejde. Artiklens formål er at tematisere, hvorledes forskellige forståelser af formål med voksenuddannelser spiller sammen med den valgte pædagogik og de i sammenhæng hermed valgte vurderingskriterier. Konkret er baggrunden et eksplorativt, empirisk studie, der analyseres med henblik på at udpege, hvilke kriterier for gruppearbejde der kommer til udtryk i pædagogikken og i de voksnes studerendes deltagelse i gruppedannelse, gruppearbejde og efterfølgende klasseundervisning. På den baggrund diskuteres mulige formål med gruppearbejde og de deraf afledte vurderingskriterier.

Formålet med gruppearbejde på en voksenuddannelse kan forstås i forhold til den kontekst, som en sådan uddannelse indgår i. I overgange mellem kontekster så som arbejde og uddannelse kan der være forskellige former for udfordringer i forhold til, hvorledes det lærte i én kontekst anvendes i en anden kontekst (Heggen & Smeby, 2012; Wahlgren & Aarkrog, 2012). I forbindelse med masteruddannelser diskuteres relationen mellem læringskontekster i forhold til en erhvervsrettet og anvendelsesorienteret viden og videnskabelige aspekter, der kan bidrage til personlig kompetenceudvikling (Stegeager, 2016). På diplomuddannelser findes forskellig-



rettede perspektiver, der omhandler personlig udvikling, erhvervsrettethed samt det at være en videregående uddannelse (Duch, 2017).

Voksne kan forstås som en særlig målgruppe i undervisning, da de tager ansvar for at lære det, som de gerne vil lære, og det er centralt for dem at kunne se en mening med uddannelsen (Illeris, 2015). Diskussioner om voksenuddannelser og deres formål kan ses som et sammenstød mellem to perspektiver (Olesen, 2014). Det ene perspektiv omhandler personlig og politisk artikulation for individet, det andet omhandler job- og konkurrenceparametre i den globale økonomi (Olesen, 2014, s. 41). De voksenuddannelser, som har rødder i folkehøjskolebevægelsen og andelsbevægelsen, og de senere folkeoplysningsuddannelser, som er udsprunget af arbejderklassens sociale bevægelser, er præget af en didaktik med tradition for mundtlig formidling og dialog, og de har derved en stærk humanistisk tradition (Rasmussen, 2006). Uddannelser, som er rettet mod arbejdslivet fokuserer mere på mobilitet, selvværd og reproduktion af en arbejdskultur (Rasmussen, 2006). Den voksenpædagogiske tradition er både inspireret af progressiv pædagogik og humanistisk pædagogik, idet man anser voksne for at være selvstyrende og myndige personer, hvis erfaring har betydning for deres læreprocesser, og hvor meningsfuldhed står centralt (Larsen, 2015). Sådanne forskellige historiske traditioner inden for voksenuddannelse giver anledning til at rette en empirisk opmærksomhed mod forskellige forståelser af uddannelsers formål. Der kan fx være særlige forhold på den diplomuddannelse, som artiklens empiri er indsamlet på, Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik, hvor de voksnes uddannelsesbaggrunde og erhvervs erfaring

er forskellige i forhold til niveau og i forhold til, om man har erfaring fra private eller offentlige ansættelser (Duch, 2017). Uddannelsesbaggrunde varierer niveaumæssigt fra faglærte til kandidater fra universiteter. Set ud fra sociologisk teori har undervisningsformer et element af social kontrol og en indbygget mulighed for reproduktion af sociale uligheder (Buchart, 2012). Forskningsresultater viser, at voksne i gruppearbejder kan lære om andet end det faglige, fx om demokratisk forståelse (Steinvik & Hilditch, 2014). Et studie med baggrund i folkeskolen viser dog, at de intentioner, en lærer har med gruppearbejde, ikke altid udleveres, hverken når det handler om træning i demokrati, ligeværdig kommunikation, fælles ansvar i gruppen eller om at individuelle interesser tilsidesættes i et arbejdsfællesskab (Lauridsen & Dohn, 2017).

Når jeg i det følgende analyser gruppearbejde på en diplomuddannelse, er det med afsæt i, at denne uddannelsen kan forstås ud fra flere forskellige perspektiver: ud fra voksenpædagogiske traditioner, et erhvervs sigte og ud fra intentioner om at integration af den studerendes erfaringer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016; Duch, 2017). Dermed er der flere fortolkningsmuligheder for de studerende, i forhold til hvad det centrale i en sådan undervisning kan anses for at være. Artiklen spørger på den baggrund til, hvorledes voksne forstår gruppearbejde. Dette undersøges empirisk i forhold til gruppedannelse, gruppearbejde og ved tilbagevenden til klasseundervisning. Ligeledes spørges i artiklen, hvorledes de studerende forstår pædagogik og vurderingskriterier bag valget af gruppearbejde. Inden analysen heraf redegøres for artiklens teoretiske og metodiske tilgang.

FIGUR 1

Sammenhænge mellem formål for voksenuddannelse og gruppearbejde



Observationer fra en diplomuddannelse

Artiklen bygger på data fra et ph.d.-studie, som ud fra en eksplorativ tilgang undersøger erhvervsskolelæreres udvikling gennem Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (Duch, 2017). I studiet indgår fokusgruppinterviews med ledere fra fire erhvervsskoler, og der indgår fokusgruppinterviews og interviews med erhvervsskolelærere samt otte observationsdage fra diplommoduler, hvor nogle af disse lærere deltager, samt otte observationsdage fra lærernes undervisning på erhvervsskoler. Der er indsamlet data om bl.a. uddannelsesbaggrunde. Da artiklen omhandler undervisning på diplomuddannelse, omtales erhvervsskolelærerne i det følgende som studerende. Undervisere på diplomuddannelsen benævnes undervisere. Artiklen bygger på data indhentet ved otte dages observation på forskellige diplommoduler i 2015, hvor temaet for artiklen viste sig centralt.

De observerede moduler indgår i den pædagogiske diplomuddannelse, der som nævnt kaldes Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik. Undervisningen på de enkelte moduler foregår over seks timer, og den kan foregå både på en professionshøjskole og en erhvervsskole, som af geografiske hensyn lægger lokale til undervisningen, men udbyderen er en professionshøjskole. Observationerne er foretaget efter aftale med underviseren. Observatøren har på forhånd orienteret de studerende om, at hun vil være til stede, og i starten af undervisningen præsenteres hun. Observationerne finder sted, fra de studerende ankommer til lokalet, og til den sidste har forladt lokalet, hvilket varer ca. seks en halv time i hver observation. Der skrives løbende feltnoter om både de studerendes handlinger og udsagn, og når der foregår gruppearbejder, bevæger observatøren sig rundt mellem grupperne – også når de placerer sig uden for klasselokalet.

Observationerne er ustrukturerede og har fokus på de studerendes udvikling jf. ovenfor. Det vil sige, at der ikke er anvendt et standardiseret skema (Duch, 2017, s. 68-71). Observatøren interagerer med de studerende i det omfang, det falder naturligt, fx når der spørges til, hvad grupper er i gang med. Positionen for observationer tager afsæt i Bourdieus feltanalyse, og observatøren anses for at indvirke på feltet (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Feltnoterne er umiddelbart efter renskrevet, og underviserne har derefter haft mulighed for at se og kommentere noterne med henblik på at nuancere og validere observatørens feltnoter. Derfor indgår en undervisers kommentarer i den konkrete analyse. Da studiet har fokus på de studerende, tematiseres underviseres pædagogiske

begrundelse for gruppearbejde ikke. I observationer fra undervisning på diplomuddannelsen indgår mindst en af de 20 lærere i det samlede studie, og analysen af gruppearbejde fokuserer især på to observationsdage, hvor overgange mellem læringskontekster ud fra den eksplorative tilgang fremstår særlig tydelig. I den forstand er casene ekstreme (Neergaard, 2007).

Analysen er foretaget i tre trin. For det første er strukturen for undervisningsdage analyseret på tværs af de otte observationer. For det andet er feltnoter systematiseret i forhold til, at der var nogle cases, hvor hhv. gruppedannelse, gruppearbejde og forskel til klasseundervisning var fyldig beskrevet. Disse cases er derefter, som det tredje trin, analyseret i lyset af det samlede ph.d.-studie. Som analytisk redskab er valg Basil Bernsteins sociologiske teori, der kan kaste lys på betydningen af pædagogik i forhold til de uddannelsesmæssige forskellige baggrunde blandt de studerende samt strukturers betydning i uddannelser. Disse strukturer har en betydning for socialisering af studerende gennem uddannelsen. Som i det samlede studie er fokus i artiklen på de studerende.

Den teoretiske linse: Bernsteins teori om synlig og usynlig pædagogik

Som nævnt ovenfor er den teoretiske tilgang valgt på baggrund af fund i data. Basil Bernsteins sociologiske teori beskæftiger sig med, hvorledes forskellige pædagogikker kan tilgodese forskellige målgrupper, og netop i den diplomuddannelse, som er udgangspunkt for artiklen, er der en spredning i målgruppens uddannelsesbaggrunde. Ligeledes kan Bernsteins teori med sin opdeling i to forskellige former for pædagogik beskrive og begrunde, hvad der lægges vægt på i forhold til studerende.

Bernstein opdeler pædagogik i henholdsvis synlig og usynlig pædagogik (Bernstein, 2001). Synlig pædagogik lægger vægt på præstationer, og *"Modtageren vil således blive bedømt i henhold til, hvorvidt de lever op til kriterierne"* (Bernstein, 2001, s. 101). Synlig pædagogik indeholder eksplicite regulative regler og diskursive regler. Regulative regler vil sige, at *"formidleren lærer at være formidler og modtageren må lære at være modtager"* (Bernstein, 2001, s. 96). Konsekvensen heraf er, at man lærer adfældsregler for, hvorledes man begår sig i undervisning. De diskursive regler handler om rækkefølgen af det, som skal læres, og i hvilket tempo det skal foregå. Dette kalder Bernstein rækkefølgerregler. De diskursive regler omfatter også kriterierregler, hvilket vil sige de kriterier, som gælder i undervisning. *"Kriterier sætter*

modtageren i stand til at forstå, hvad der anses for legitim eller illegitim kommunikation, social relation eller position" (Bernstein, 2001, s. 97). Usynlig pædagogik har ikke som synlig pædagogik ydre standarder for præstationer, men vægter modtagerens indre processer, der både kan være "kognitive, sproglige, følelsesmæssige, motivatoriske procedurer" (Bernstein, 2001, s. 101). Teoretisk tages udgangspunkt i, at de studerende bringer forskellige elementer ind i konteksten, og på den baggrund søges den enkelte tilgodeset. Forskellen på usynlig og synlig pædagogik er således, at "usynlige pædagogik lægger vægten på tilegnelse – kompetencer – og synlige pædagogik lægger vægten på formidling – præstation." (Bernstein, 2001, s. 102). Vurderingskriterierne er således forskellige i de to pædagogikker, da synlig pædagogik lægger op til præstationer, mens usynlig pædagogik lægger op til læringsprocesser hos den enkelte. Om forholdet mellem de to pædagogikker skriver Bernstein, at der sjældent findes "en usynlig pædagogik i ren form, men snarere en indlejret pædagogisk praksis, hvor den usynlige pædagogik er indlejret i en synlig pædagogik" (Bernstein, 2001, s. 114).

Bernstein forbinder de to former for pædagogik med klasse-mæssige forskelle, således at pædagogikkerne favoriserer forskellige klasser. Med den synlige pædagogik er tilegnelse lettere for de dele af middelklassen, der har forbindelse til "det økonomiske felt", mens usynlig pædagogik gør tilegnelse lettere for de dele af middelklassen, der arbejder inden for "symbolsk kontrol", ofte i den offentlige sektor (Bernstein, 2001, s. 104).

I analysen operationaliseres teorien først i forhold til undervisningens pædagogik helt generelt. Dette gøres ud

fra begreberne regulative og diskursive regler i undervisningens struktur og i til udtalelser fra de studerende om tilegnelse og krævede præstationer i uddannelsen. Derefter følger analyse af en case om, hvordan de studerende danner grupper, og hvordan de taler om de stillede opgaver i deres gruppearbejde. Her skelnes der mellem eksplicite regler for gruppearbejde og behov indefra hos studerende. Dette forbindes med de uddannelsesmæssige baggrunde, som de studerende har. Således knyttes an til Bernsteins teori om, at baggrunde har en betydning i forhold til at afkode pædagogik, i form af hvad der forventes af studerende i undervisning. Konkret kan man forstå fx personale på en social- og sundhedsskole med sundhedsfaglige bacheloruddannelser som en del af, hvad Bernstein ser som middelklassen med (tidligere) job i den offentlige sektor. Modsat kan en faglærte med uddannelser fra tekniske skoler eller handelsskoler i højere grad ses som havende tilknytning til det økonomiske felt fx fra tidligere funktioner som ansatte hos private virksomheder. Endelig analyseres til slut, hvorledes man ud fra begreberne synlig og usynlig pædagogik samt præstation og tilegnelse kan forstå, at der for de studerende er nogle andre kriterier for klasseundervisning end for gruppearbejde. Af observationer fremgår det, at undervisere ikke eksplicit forholder sig til sådanne samtaler blandt de studerende, og fokus er som nævnt på de studerende.

Voksne tilbage i klasselokalet

Strukturen i undervisningen på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik er den samme i alle de observationer, som foregik i foråret 2015. Der veksles mellem underviseroplæg, dialoger i klassen og gruppearbejder. I et mo-

TABEL 1

Synlig og usynlig pædagogik

	SYNLIG PÆDAGOGIK	USYNLIG PÆDAGOGIK
Vurderer præsentation hos de studerende ud fra:	Præstation	Tilegnelse
Pædagogik har fokus på:	Eksplicite regler	Den enkelte studerende
Pædagogikken er lettest for:	Middelklassen fra det økonomiske felt	Middelklassen med job i den offentlige sektor

dul indgår dog som en variant et kort individuelt arbejde. Det tungeste og længste læreroplæg med formidling af fagligt indhold ligger i starten af undervisningen. Der er relativ lang tid til hver enkelt arbejdsform, selvom der er en vekslen i arbejdsformer. Der er variationer i undervisningen, men det opleves ikke af observatøren som udtryk for et hastigt tempo. Med Bernsteins begreb er der således et mønster i rækkefølge og hastighed. Ligeledes foregår al undervisning i traditionelle klasselokaler, som trods varierende bordopstillinger retter opmærksomheden mod tavlen og dermed mod underviserens traditionelle placering i et undervisningslokale. Denne tilsyneladende stærke rammesætning kan analytisk ud fra Bernsteins teori forstås som en synlig pædagogik.

De studerende taler om, hvordan det er som voksen at sidde i en undervisningssituation: *"To mænd foran mig taler om overspringshandlinger frem for at få læst. En kvinde siger til dem, at de skal huske, de kun har seks uger til modulet."* Af feltnoter fra en anden dag fremgår, at *"En kvinde siger, at man ikke kommer sovende til dette job"*, og hun indgår senere i en længere samtale med en mandlig kollega om store værdimæssige spørgsmål. En anden studerende fortæller mig, *"at hun lærer af sine egne oplevelser af at sidde til undervisning. De erfaringer trækker hun på i sin egen undervisning. Hvordan det er at sidde længe."* Jeg hører lange samtaler omkring studieteknik, opgaveskrivning og eksamen i nogle observationer, mens det fylder mindre i andre observationer. Analytisk kan således siges, at de studerendes samtaler varierer mellem at forstå præstationer som centrale i undervisning, og så at være optaget af deres individuelle tilegnelse både i relation til en bred personlig udvikling og i forhold til potentielle anvendelser i deres job. Der er således forskellige vurderingskriterier, som anses for relevante.

Hvem skal være i gruppe sammen?

Data viser forskellige kriterier for gruppekonstellationer fx studerende, som sidder fysisk samlet i klasselokalet, studerende fra de samme former for erhvervsskoler, eller som underviser på erhvervsuddannelser, som har indholdsmæssige ligheder. I det følgende beskrives en situation fra modulet 'Digitale teknologier', hvor de studerende skal danne studiegrupper. Det særlige ved denne case er, at de studerende skal arbejde i de samme grupper i hele modulet, og da underviseren har afsat tid til en proces omkring gruppedannelse, kan denne aktivitet ses som et led i, hvad der analytisk kan kaldes en synlig pædagogik, hvor det er en pædagogisk beslutning, at dette skal organiseres af de studerende selv. Selve grup-

pedannelsen finder sted efter en formiddag med introduktion, da det er første undervisningsgang, og hvor der har været faglige oplæg fra underviseren og enkelte korte aktiviteter med involvering af de studerende. Situationen beskrives i sin helhed, og derefter analyseres den ud fra Bernsteins teori.

Der skal som nævnt nu dannes studiegrupper, som skal fungere i hele modulet, og det foregår på den måde, at læreren efter frokostpausen fortæller de studerende, at de skal byde ind med deres interesser og finde sammen. Indledningsvis taler de studerende med dem, de kender i forvejen. En studerende siger: *"Det er meget svært at sætte sig i grupper"*. Underviseren svarer, *at man godt kan have et fælles tema og så arbejde med hvert sit i sin eksamensopgave.* Man kan forstå denne udtalelse således, at de studerende ikke behøver forbinde eksamen og dermed vurderingskriterier i denne med gruppens indholdsmæssige arbejde. Efter et stykke tid har de studerende grupperet sig i tre grupper. I den ene sidder tre studerende fra en social- og sundhedsskole. En af de andre studerende siger: *"Det virker til, de er i gang. De er lukkede."* Lidt efter er der kun to grupper i lokalet, den ene med de tre og så en meget stor gruppe, som underviseren gør opmærksom på er for stor. Han refererer efter observationen, at de studerende i denne proces siger: *"Nu skal vi have os fordelt, skal vi ikke gå ned til de tre og høre? Nej, de er så fasttømrede, så dem skal vi ikke røre ved."* Den store gruppe deler sig i to, og en studerende spørger: *"Går det nu op? Vi kan godt have en mere."* En anden studerende klargør, at han ikke er ansat på en erhvervsskole, og derfor ikke kan bidrage med erfaringer fra en arbejdsplads, og dertil svarer en tredje studerende: *"Jeg elsker alt det der med, at I ikke har en praksis. I kan stille spørgsmålene"*. Således er der til slut tre grupper, hvor de to af grupperne, som senest er dannet, går på tværs af skoler og køn.

Ovenstående observation kan analytisk forstås således, at underviseren initierer en dannelse af grupper ud fra det kriterium, at de studerende skal samarbejde om et fagligt indhold. Med Bernsteins terminologi er der således eksplicitte kriterier i pædagogikken, og i den forstand er der tale om en synlig pædagogik. I processen blandt de studerende finder der imidlertid noget andet sted, som kan fortolkes således, at nogle studerende følger lærerens kriterier – altså at finde sammen i grupper ud fra en faglig, fælles interesse – mens en gruppe på tre hurtigt lukker sig. I den åbne gruppedannelse er en studerende åben og inkluderende, da en medstuderende, som er i revalidering, tematiserer, at han ikke har et arbejde, som

han kan forbinde studiet med jf. citatet *"Jeg har jo ikke en praksis"*. Han inviteres ind i gruppen, idet den anden studerende tilkendegiver, at han jo kan bidrage med andet i gruppearbejdet: *"Du kan stille spørgsmålene."* Ligeledes tages der, da læreren har sagt, at de skal dele sig, i den store gruppe et ansvar for, at alle studerende er med i en gruppe, at kabalen går op jf. formuleringen: *"Går det nu op?"* Spørgsmålet er imidlertid, hvorledes det analytisk kan forstås, at gruppen af ansatte på en social- og sundhedsskole hurtigt lukker sig på en anden måde end resten af holdet.

Et muligt svar er, at de tre kender hinanden, at de er ansat samme sted, og ifølge underviseren er de fagligt ambitiøse også med hensyn til forventninger til karakterer til eksamen. På den måde kan de muligvis have en forståelse i gruppedannelsesprocessen af, at her er indre processer, så som deres motivation, kognitive interesser og måske også følelser, det centrale. Det vil sige, at de handler, som var det centrale en usynlig pædagogik, og de løser hurtigt opgaven med at danne en gruppe. De andre studerende har tilsyneladende en anden forståelse af opgaven. De udtaler sig, som var det underviserens formulering af det kriterium, at der skulle være en åben proces på holdet, som var det centrale, og man kan derfor se det som en synlig pædagogik, de handler på. Der er således i observationen muligvis to forskellige fortolkninger blandt de studerende af, hvad gruppedannelsesproces-

sen går ud på. Et andet muligt svar på, hvorledes situationen skal forstås, er, at de tre studerende ikke ønsker at være sammen med de andre, hvilket kan forstås ud fra et sociologisk perspektiv, hvis de, som har en mellemlang uddannelse, tilgår gruppearbejde på en anden måde end de øvrige studerende fra andre typer arbejdspladser, og som bl.a. har faglærte og korte videregående uddannelser. Sådan kan deres adfærd se ud, og sådan tolker nogle medstuderende det muligvis: *"Nej, de er så fasttømrede, så dem skal vi ikke røre ved."* Denne udtalelse kan både læses som en resignation i forhold til en fælles proces, men den kan også forstås som en accept eller cementering af en uddannelsesmæssig ulighed. Observationen giver ikke belæg for, at den ene af de foreslåede fortolkninger er mere rigtig end den anden, men analysen af casen gør opmærksom på, at voksne, som er i uddannelse på et diplommodul, er i en overgangssituation mellem læringskontekster, der både kan relatere sig til deres arbejdsliv og til deres uddannelsesbaggrunde. Vurderingskriterier i situationer som en gruppedannelse er ikke nødvendigvis entydige at afkode, men kan både forstås i forhold til præstationer til eksamen eller til processer, der relaterer sig til tilegnelse af det faglige indhold hos de studerende. Konkluderende kan der på baggrund af analysen af casen således siges, at der kan være forskellige kriterier på spil i gruppedannelsesprocessen, som kan forstås i lyset af præstation og studerendes læringsprocesser samt forbindes med forskellige uddannelsesbaggrunde.



Gruppearbejde – hvad går det ud på?

Når de studerende efter gruppedannelsen arbejder i grupper, giver data forskelligt indblik i sådanne processer, men det ser ud til, at det er de processer, som vedrører den enkelte studerendes læringsprocesser, der fremstår som centrale, frem for eksplicite regler for gruppeopgaver. I nogle gruppearbejder i observationerne har de studerende svært ved at komme i gang, i andre gruppearbejder observeres funktionelle arbejdsdelinger, og i nogle gruppearbejder er man fagligt optaget i den forstand, at man diskuterer tekster, der indgår i undervisningen. Der observeres gruppearbejder, hvor man starter med at forstå hinandens praksis som ansatte på forskellige uddannelsesinstitutioner gennem længere dialoger herom, og gruppearbejder, hvor man umiddelbart kan tale om hinandens praksis på arbejdspladsen. Der ses også gruppearbejder, hvor de studerende foretager sig noget helt andet end at løse den stillede opgave, og gruppearbejder, hvor de tilpasser opgaven til deres interesser. Observationer viser engagerede studerende i den forstand, at de taler med medstuderende, skriver noter og arbejder med forskellige tekster.

Af feltnoter fra en case fremgår det, hvor forskelligt grupper arbejder med den samme opgave, samtidig med at der finder et markant skifte sted fra gruppearbejdet til den efterfølgende opsamling i klassen. I det følgende præsenteres først selve gruppearbejdet i denne case.

Observationen finder sted på modulet 'Undervisningsplanlægning og didaktik'. Efter frokostpausen skal de studerende i gang med et gruppearbejde, som de har 30 minutter til. Holdet har været delt op, således at læreroplægget foregår for halvdelen af holdet, mens den anden halvdel arbejder med en gruppeopgave. Derefter byttes rundt, så der er læreroplæg for dem, som først arbejdede i grupper. Opdelingen i to hold er foretaget med den begrundelse, at underviseren differentierer i forhold til, at nogle studerende er fra erhvervsskoler, andre er fra andre uddannelsesområder. Observatøren følger de studerende fra erhvervsskoler. Jeg bevæger mig rundt mellem grupperne, som sidder forskellige steder på et gangareal, der er indrettet til gruppearbejde med borde og stole i små 'øer'. Da jeg bevæger mig rundt, ser jeg ikke hele gruppearbejdet, men får nogle indtryk af, hvad der finder sted. Der er tre grupper. I den ene gruppe er der to fra AMU på en social- og sundhedsskole. Jeg spørger dem, hvad de er i gang med:

"De fortæller, at det er svært at være helt nye på modulet 'Undervisningsplanlægning og didaktik'. De mangler modul 1, kaldet 'Undervisning og læring', og de kan ikke helt følge med i begreberne. De er også i tvivl om, hvordan de skal se AMU i forhold til samfundsperspektivet i modulet. De er usikre på, hvad de skal til eksamen. De sidder og arbejder med at finde diverse regelsæt for AMU"

(feltnoter, 2015).

De to studerende har således svært ved at forstå det modulopbyggede diplomsystem. De taler om en bestemt rækkefølge for modulerne, fordi de ikke tager den mest gængse rækkefølge. De er usikre både på indholdet af deres gruppeopgave, nemlig at se deres uddannelse i 'et samfundsperspektiv', og på eksamenskravene. Analytisk kan siges, at de forstår opgaven i lyset af en synlig pædagogik, i den forstand at det centrale er, at de får løst den stillede opgave. Anderledes fremstår arbejdet i gruppe to, der tilsyneladende er optaget af at udveksle erfaringer om deres egne tidligere uddannelsesforløb:

"I en anden gruppe sidder fire kvinder fra erhvervsuddannelser inden for hovedområdet 'Omsorg, sundhed og pædagogik'. De er alle ansatte på tekniske skoler. De taler om egne erfaringer om merit, hvilket en af dem har fået, fordi hun havde en gymnasial uddannelse. Jeg finder ikke helt ud af, hvad de arbejder med. De snakker lidt frafald"

(feltnoter, 2015).

I denne gruppe arbejder de ikke med den stillede opgave, men er optaget af mere personlige perspektiver og erfaringer fra uddannelser, som kan forstås som relevante på baggrund af den faglige opgave eller underviserens oplæg inden frokostpausen. Analytisk kan det forstås i lyset af begrebet usynlig pædagogik, idet de indre processer hos de studerende ser ud til at fremstå som det centrale.

I den sidste gruppe på otte er der studerende fra uddannelser på erhvervsskoler inden for hovedområderne 'Fødevarer, jordbrug og oplevelser' og 'Teknologi, byggeri og transport'. Som observatør er det svært at vurdere, hvornår gruppen arbejder fagligt, og hvornår de taler om usikkerhed omkring eksamen. Gruppen opløses til smågrupper:

”I den sidste, store gruppe er de otte studerende. De taler om, hvilke tekster man skal bruge til eksamensopgaven. De taler også lidt om frafald på erhvervsskoler og en tekst, de har læst. Der udkrystalliserer sig smågrupper, kan jeg se, da jeg kommer forbi næste gang”

(feltnoter, 2015).

Gruppearbejdet i de tre grupper er således forskelligt set i lyset af begreberne synlig og usynlig pædagogik, i forhold til hvorledes de studerende forstår, hvilke vurderingskriterier deres gruppearbejde ses ud fra. I gruppearbejdet ser der ud til at være et rum for fortolkning af, hvad de studerende skal arbejde med, når man ser på, hvorledes de studerende agerer. De studerende ser ud til at forstå gruppearbejde som en meget åben undervisningsform, og de ser det i den forstand ud fra nogle vurderingskriterier, som synes forskellige. Den første gruppe arbejder fagligt, men sidder med nogle usikkerheder, som de ikke opsøger en afklaring på. Den anden gruppe har valgt et fokus for deres arbejde, som kan fortolkes ud fra, at deres egen motivation styrer, og derfor taler de om egne erfaringer, der relaterer sig til modulets faglige indhold. I den sidste gruppe synes der at være nogle kriterier, der relaterer sig til en faglig tematik om frafald, drøftelse af en tekst og eksamen. Med denne forskellighed i gruppernes arbejde, kan det fortolkes således, at de studerende forstår pædagogikken som usynlig. Med en usynlig pædagogik kan de studerende tilgå opgaven ud fra en vurdering af egne kognitive processer.

Som i den tidligere nævnte case omkring dannelse af grupper adskiller de studerende, som er ansat på en social- og sundhedsskole, sig fra de øvrige, og det gælder også i nærværende case. Det kunne indikere, at de tilgår opgaven på en anden måde. Bernsteins teori om, at de to pædagogikker kan forstås i lyset af, om man arbejder med symbolsk kontrol eller i det økonomiske felt, kan give en fortolkningsramme til denne forskellighed. De studerende har, som beskrevet ovenfor, forskellige uddannelses- og erhvervs erfaringer. I den første gruppe har kvinderne fra social- og sundhedsskolen mellem-lange sundhedsuddannelser, mens de øvrige studerende har uddannelser rettet mod produktion og service inden for en række forskellige erhverv. Derved kan sidstnævnte anses for at have erfaring fra det økonomiske felt, mens de tidligere ansatte i sundhedssektoren kommer med erfaring fra den offentlige sektor, hvilket kan være en mulig forklaring på deres forskellige tilgang til gruppearbejde og dermed til deres forståelse af de vurderingskriterier,

som ligger bag. Spidsformuleret kan det således siges, at den samme pædagogik forstås forskelligt af forskellige studerende. En forskellighed, som muligvis kan have en forbindelse med sociologisk baggrundsfaktorer.

Tilbage til klasseundervisning

I den beskrevne case sker der imidlertid en ændring, idet grupperne vender tilbage til klasseundervisning:

”Kl. 13 er hele holdet inde i klasselokalet. Nu taler de studerende fokuseret og direkte om de læste tekster i deres fremlæggelse for klassen. Der tales om forskellige ungdomskulturer og adfærdsproblemer. De har et begrebsapparat, noterer jeg: frafald, konkurrencestat. Det drøftes, om man har ressourcer til at redde de frafaldstruede. Underviseren sætter drøftelserne ind i perspektiv i forhold til de formelle rammer for eksamensopgaver”

(feltnoter, 2015).

Som citatet viser, taler de studerende ud fra tekster og faglige begreber, hvilket er en forandring i skiftet fra gruppearbejdet til opsamlingen i klasselokalet. I gruppearbejdet talte de studerende meget ustruktureret og om meget andet end de læste tekster, men til opsamlingen er der, hvad der med Bernsteins teori kan omtales som regulative regler, hvor kommunikationen styres af underviseren, og de studerende rækker hånden op og får på den baggrund mulighed for at tale. Forandringen kan analytisk forstås som følge af en ændring i undervisningsformen fra gruppearbejde til klasseundervisning. Anvendes Bernsteins begreber, kan det siges, at i klasselokalet praktiseres en stærkere rammesætning end i gruppearbejdet. Underviseren styrer kommunikationen i klassen via håndoprækninger, i forhold til hvem der taler, hvad der skal tales om, og hvornår hvem taler, hvorved pædagogikken får karakter af at være mere synlig. I gruppearbejdet er der modsat en mere usynlig pædagogik, hvor de indre processer hos deltagerne kan spille en større rolle, da deltagerne kan have forskellige mål med uddannelsen, hvilket ses i kraft af de forskellige aktiviteter hos de tre grupper, som det er beskrevet ovenfor.

Konklusion og diskussion: Fra formål med uddannelse til pædagogik, undervisningsformer og vurderingskriterier

Analysen viser, at der på en undervisningsdag kan findes overgange mellem læringskontekster, både når der skal dannes grupper, når der arbejdes i grupper, og når grupper vender tilbage til klasseundervisning. I dannelse af grupper

kan en underviser have nogle vurderingskriterier udtrykt gennem pædagogikken, der ikke nødvendigvis forstås identisk af alle studerende, og det kan således være vanskeligt entydigt at vurdere, om der er tale om synlig eller usynlig pædagogik. Én case åbner op for en fortolkning af, at de studerende forstår vurderingskriterier i forhold til, om det centrale er præstation eller tilegnelse. I en anden case med et gruppearbejde viser tre grupper sig at anvende forskellige kriterier, hvilket muligvis teoretisk kan begrundes med, at de forstår pædagogikken forskellig, i forhold til om det er en usynlig eller synlig pædagogik. I samme case ses, at i overgangen fra gruppearbejde til klasseundervisning ændres de studerendes faglige bidrag, hvilket kan skyldes, at de forstår kriterierne forskelligt i de to arbejdsformer, og det kunne indikere, at gruppearbejde for de studerende i højere grad har karakter af usynlig pædagogik end klasseundervisning. Det ser desuden ud som om, studerendes forskellige baggrunde i form af uddannelsesbaggrunde og erhvervs erfaring kan have en betydning.

Fundene forstås eller vurderes her ikke i forhold til, hvilke vurderingskriterier der er hensigtsmæssige i de forskellige læringskontekster, som gruppearbejde og klasseundervisning udgør, men fundene giver anledning til to diskussioner. Den ene vedrører voksenpædagogik, hvor forskning viser, at voksne træffer valg i forhold til meningsfuldhed, og de tager det ansvar, som de ønsker at tage i undervisning (Illeris, 2015). På baggrund af fundene kan det diskuteres, om de studerende kunne få et større læringsudbytte, hvis vurderingskriterierne fremstod klare, enten som præstationsorienteret eller med vægt på tilegnelse. Casene viser, at de studerende træffer forskellige valg – eller forstår pædagogikken forskelligt. Som det blev nævnt i indledningen, er der i diplomuddannelser, ligesom der historisk har været i voksenuddannelser, forskellige formål, som evt. skal tilgodeses på samme tid. Denne balance kan den enkelte underviser prioritere forskelligt, ligesom studerende kan forstå den forskelligt.

Dette leder hen til den anden diskussion, for det kan også overvejes, hvad der er, de studerende skal lære af gruppearbejder. Afhængigt af om læringsmålet og dermed vurderingskriterier er erfaring med demokratiske processer og gruppedannelse, en oplevelse af, at uddannelsesforløbet er eller kan gøres meningsfuldt for den enkelte, eller om målet er indlæring af en faglig viden, kan der indtages forskellige positioner i diskussionen. Ligeledes kan målet relateres sig til jobfunktioner, og som nævnt i indledningen bliver forholdet mellem arbejdsliv og formel uddannelse dermed centralt at drøfte.

Litteratur

- Bernstein, B. (2001). *Klasseforskelle og pædagogisk praksis*. I S.L. Chouliaraki & M. Beyer (red.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Buchardt, M. (2012). *Undervisningsformer – historisk og aktuelt*. I P. Østergaard Andersen & T. Ellegaard (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (2. udg., s. 315-336). København: Hans Reitzels Forlag.
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærere. En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Eraut, M. (2004a). *Informal learning in the workplace*, *Studies in Continuing Education*, 26, s. 248-273.
- Eraut, M. (2004b). *Transfer of knowledge between education and the workplace*. I H. Rainbird, A. Fuller & H. Munro (red.), *Workplace learning in context*. London: Routledge, s. 201-221.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. & samarbejdspartnere (2004). *Indledning*. I *Læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). *Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 01, s. 4-14.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (2015). *Deltagende observation: Introduktion til en forskningsmetodik*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, L. (2015). *Læreren verden. Almindelige refleksjoner over klasserums erfaringer*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet. Hentet 4. oktober 2016 på http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phd/afhandlinger/LeaLund_2015_PHD_Laereren_verden_FINAL.pdf.
- Lauridsen, E. & Dohn, N.B. (2017). *Implisitte forudsætninger i gruppearbejde*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1, s. 80-89.
- Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Olesen, H.S. (2014). *Adult Education in the Danish Modernization Process*. I B. Käpplinger & S. Robak (red.), *Changing configurations in adult education in transitional times: International perspectives in different countries*, s. 39-55. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rasmussen, P. (2006). *Danish Learning Traditions in the Context of the European Union*. I M. Kuhn & R.G. Sultana (red.), *Homo Sapiens Europæus? Creating the European Learning Citizen*. New York: Peter Lang Publishing, s. 47-68.
- Stegeager, N. (2016). *Kvalitet i danske masteruddannelser: Et spørgsmål om kompetenceudvikling eller akademisk dannelse?* *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(20), s. 113-121.
- Steinvik, B.S. & Hilditch, G. (2014). *Tospråklige lærerstudenters erfaringer med gruppearbejde: Skremmende og konfliktfyldt eller demokratisk og lærerikt?* *CEPRAstriben*, s. 76-85.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016). *Bekendtgørelse for diplomuddannelser*. BEK nr. 1008 af 29/06/2016.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.



Tanja Miller

Docent, UCN

Annemarie Dalsgaard

Lektor ved sygeplejerske-
uddannelsen, UCN

Britta Nielsen

Lektor ved sygeplejerske-
uddannelsen, UCN

Camilla Finsterbach Kaup

Adjunkt ved pædagog-
uddannelsen, UCN

“DET GODE MÅLTID” SOM BROBYGGER TIL SUNDHED, KULTUR OG INKLUSION

Artiklen præsenterer resultater fra et forsknings- og udviklingsprojekt i et udsat boligområde i en dansk provinsby. Det drejer sig om madklubben LUMA (Lundergård Mad), som inddrager børn, forældre og studerende fra University College Nordjylland (UCN) en gang om ugen i et forløb på otte uger. Artiklen beskriver, hvordan det pædagogiske personale fra dagtilbuddet Børne- og Ungehuset sammen med studerende skaber Det gode måltid for samtidig at understøtte netværk og venskaber i sene eftermiddagstimer. Deltagerne fra boligområdet er såvel beboere med dansk baggrund som beboere med anden etnisk baggrund end dansk.

Artiklen bygger på en virkningsevaluering, der undersøger betydningen af deltagelse i madklubben fra forskellige brugerpositioner.

Indledning

I 2010 blev det muligt at igangsætte LUMA med hjælp fra bevilgede satspuljemidler med fokus på forebyggelsesindsatser i nærmiljøet. Det overordnede formål med satspuljen var at styrke trivsel og sundhed generelt blandt mindre ressourcestærke borgere (Sundhedscen- ter, 2011). Hjørring Vestby blev udvalgt som et projekt- område, idet en sundhedsprofil af området viste en høj koncentration af enlige forsørgere, mange borgere uden for arbejdsmarkedet, lav gennemsnitlig månedlig ind- komst samt en relativt stor andel af borgere med anden

etnisk baggrund end dansk (Niras, 2011). Madklubben eksisterer forsat. Den afholdes to gange årligt og holder til i det lokale Børne- og Ungehus. Konkret går madklub- ben LUMA ud på, at studerende fra lærer-, pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen på UCN sammen med børn og medarbejdere fra Børne- og Ungehuset tilbereder mad i fællesskab. Maden indtages med børnenes familier, og mens maden tilberedes, tilbydes forældrene andre akti- viteter i et forældrehjørne i samme lokale. Der er 40-50 deltagere i hvert forløb, hvor de 3-13-årige børn samar- bejder med studerende og medarbejdere. Én medarbej- der har også tovholderfunktionen før, under og efter hver sammenkomst.

Det overordnede formål med madklubben er at styrke trivsel, sunde valg og vaner i forhold til mad og måltider for hele familien og samtidig styrke relationer og net- værksdannelse i boligkvarteret. Samarbejdet om etab- lering af LUMA har skabt muligheder for maddannelse og deltagerbaner, der understøtter læring fx i forhold til håndhygiejne og håndtering af madvarer. Desuden ses læring af danske kulturelle koder og værdier indlejret i vaner og normer. Læring spredtes fra LUMA til hjemme- ne og resten af Børne- og Ungehuset og udgør på den måde et reservoir for vellykket inklusion, styrket sundhed og øget trivsel, da der gennem madklubben dannes nye madvaner og dybere relationer mellem deltagerne.

Det gode måltid indeholder elementer som ernæringsrig- tig kost, hygge, respektfuldt samvær og god kommunika- tion, hvor alle ses og høres. Der tages afsæt i, at måltidet udgør et omdrejningspunkt for socialt samvær, hvor fæl- lesskab bekræftes (O’Doherty- Jensen, 2012) og hvor de fysiologiske, psykosociale, kulturelle og æstetiske aspek- ter (Halsschou - Jensen, 2015).

Hvordan evaluere et sådant projekt?

For at skabe en systematisk viden om udbyttet af projektet er der gennemført en virkningsevaluering (Dahler-Larsen, 2003), hvor det undersøges, hvad det virker for hvem under hvilke omstændigheder. En virkningsevaluering benytter sig af programteorier, som indeholder projektets antagelse om, hvordan forskellige tiltag eller interventioner tænkes at virke i konteksten. På den måde skabes viden om årsag og virkning i konkrete kontekster, og det bliver muligt at trække erfaringer fra projektet til lignende kontekster og formål.

Der er formuleret en programteori, som lyder:

*Det antages, at deltagelse i **Det gode måltid** vil føre til sundhedsfremme i form af viden om sund mad, sunde madvaner, opnåelse af madmod samt styrkelse af fællesskab i form af netværk og relationer.*

Programteorien styrer dataindsamlingen og bidrager til at besvare det overordnede evalueringsspørgsmål:

Hvilken betydning har
etableringen af
DET GODE MÅLTID
i forhold til sundhedsfremme
samt relations- og netværks-
dannelse mellem børn og
familier med henblik på
trivsel og sundhed i et
udsat boligområde?

Hvad tager deltagerne i madklubben, både børn og voksne, med sig fra fællesskabet omkring Det gode måltid, og hvordan understøttes dette af oplevelser af tilhørsforhold?



Metode

Da vi ønskede at undersøge betydningen af Det gode måltid i forhold til sundhedsfremme set fra brugernes perspektiv, har vi lagt vægt på at udforske forskellige erfaringer med deltagelse i madklubben. For at opnå en dybere forståelse af deltagernes perspektiv er det foretaget fokusgruppeinterview og etnografiske feltstudier (Kvale, 2015; Kristiansen, 2015).

Der er således foretaget fem fokusgruppeinterview med henholdsvis en gruppe forældre, en gruppe børn, en gruppe pædagoger samt med to grupper studerende. Desuden blev der foretaget tre observationer med etnografiske interview (Carlson, 2014) på forskellige aftener med tre forskellige observatører.

For at undersøge projektets evalueringsspørgsmål og dermed sikre validitet (Kvale & Brinkmann, 2015) er der tilstræbt en bred sammensætning af respondenter i forhold til køn, uddannelse, alder, erfaring med madklubben, rolle i madklubben og etnicitet.

Etiske overvejelser

Etiske overvejelser bør foregå ifølge Kvale og Brinkman (2015) under hele forskningsprocessen, hvilket også var tilfældet i denne undersøgelse. Der blev indhentet samtykke fra forældre, således at børn kunne deltage som respondenter. Når det gælder sårbare grupper som børn og borgere med anden kulturel baggrund end dansk, må der være et skærpet fokus på etik (Jacobsen & Kristiansen, 2006). Dette udspiller sig i denne sammenhæng i forbindelse med fokusgruppeinterviewene med børn og forældre, hvor validering af fælles forståelse af spørgsmål og svar blev givet ekstra opmærksomhed og tid. Det førte også med sig, at det var den hovedansvarlige fra forskerteamet, der stillede spørgsmålene, eftersom hun var kendt af deltagerne, mens den anden interviewer især var opmærksom på deltagernes nonverbale sprog. Det gjaldt også en opklaring af eventuelle uklarheder og fordelingen af taletid under fokusgruppeinterviewet, hvilket medførte, at flere nuancer og oplevelser kom til at indgå.

TABEL 1

Overblik over datakilder og inklusionskriterier:

INTERVIEW	INFORMANTER	INKLUSIONSKRITERIER
BØRN	4 børn	<ul style="list-style-type: none"> • Aldersgruppe 8-13 år • Dreng og piger • Førstegangsdeltagere og gengangere
FORÆLDRE	4 mødre	<ul style="list-style-type: none"> • Førstegangsdeltagere og gengangere • Forskellige kulturbaggrund
MEDARBEJDERE	5 pædagoger	<ul style="list-style-type: none"> • Tovholder og pædagog • Pædagog placeret i forældrehjørnet • Pædagog, der ikke har daglige gang i LUMA, men har kendskab til LUMA
STUDERENDE FØRSTE INTERVIEW	2 sygeplejestuderende 2 pædagogstuderende 1 lærerstuderende	<ul style="list-style-type: none"> • Sygeplejerskestuderende • Pædagogstuderende • Lærerstuderende • Førstegangsdeltagere og gengangere
STUDERENDE ANDET INTERVIEW	3 sygeplejestuderende 1 pædagogstuderende 1 lærerstuderende	<ul style="list-style-type: none"> • Sygeplejerskestuderende • Pædagogstuderende • Lærerstuderende • Førstegangsdeltagere og gengangere
OBSERVATIONER	Tre observationsstudier	Forskerteam

For børnenes vedkommende var det også væsentligt ikke at trække interviewet i langdrag, da børnene hurtigt mistede koncentrationen og hellere ville tale om noget andet (Warming, 2011).

I forbindelse med observationerne blev deltagerne informeret om, hvorfor observatørerne var til stede, og deltagerne havde forlods accepteret, at der blev stillet spørgsmål undervejs (Kvale, 2015).

Teoretiske perspektiver

Empirien fra interview og observationer blev bearbejdet via meningskondensering, meningskategorisering og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Resultaterne af denne første bearbejdning blev herefter analyseret ved hjælp af en række videnskabelige begreber om maddannelse, socialisering, læring og udvikling gennem relationer.

MADDANNELSE

En livslang proces, der kvalificerer vores kompetencer mht. mad (valg af mad, viden om mad og evne til at lave mad), så vi kan tilgå mad på en kritisk, reflekteret og bevidst måde.

Kilde: Ressourceøkonomi, 2013.

Maddannelse er repræsenteret af Helle Brønnum Carlsens (2016) forståelse og inddrages her for at opnå en dybere forståelse af deltagernes erfaringer med madlavning og måltidet gennem deltagelse i LUMA. Specielt blev der lagt vægt på selvoverskridelsesfasen, som er den første fase af maddannelse, da der i det pædagogiske arbejde med børn før og under skolealder findes optimale forhold for udvikling af denne del af maddannelsen (Carlsen, 2014).

Sociologerne Peter Berger og Thomas Luckman (Berger, 2007) og udviklingspsykologien (Jerlang, 2003) har fokus på *socialiseringens* betydning for børn, unge og voksne. Væsentlige pointer herfra er relationers betydning for oplevelse af tilhørsforhold. Socialpsykologen Johan Asplund (1987) taler om *social responsivitet*, det vil sige

gensvar på, hvad den anden gør og siger, hvilket foranlediger et gensvar retur. *Responsiviteten* gør det muligt at fortolke andres tanker, følelser og oplevelser og at tillægge disse betydninger.

Etienne Wenger (Wenger, 2004) har særligt fokus på en bred forståelse af *læring situeret i praksisfællesskaber*, hvor læring gennem deltagelse fører deltagerne fra nyankomne med legitime perifere deltagere til fuld deltagelse i praksisfællesskabet. Et praksisfællesskab beskriver en gruppe med fælles interesse, hvor interaktion gennem videndeling, gensidigt engagement og meningsskabelse skaber læring hos deltagerne afhængigt af bl.a. position i praksisfællesskabet.

Så spørgsmålet er, hvad lærer deltagerne gennem madklubben i denne brede betydning af begrebet?

Temaer

Gennem arbejdet med programteorien og verificering af de bærende antagelser heri opstår der tre temaer: *Sammen tør vi godt*, *Fællesskab som ringe i vandet samt LUMA som kulturbærer*. I det sidste tema er undertemaerne: *Det fælles tredje*, *Den sproglige kultur og Hygge*.

I det følgende vil hvert tema blive behandlet for sig for slutteligt at bidrage til et samlet svar på det overordnede evalueringsspørgsmål.

Sammen tør vi godt

Det antages, at deltagelse i Det gode måltid fører til sundhedsfremme i form af større viden om mad og større nysgerrighed over for mad.

Det viser sig, at måltider i fællesskab har en særlig kraft, når det gælder om at få børn til at turde smage på nye madvarer. Nedenstående feltnote viser dette:

En studerende har en samtale med et af de større børn, og de sidder og ser på en oliven. Den studerende spørger, om barnet har smagt det før – det har barnet ikke og ryster på hovedet. Studerende: "Jeg har heller ikke smagt det, men har længe overvejet, om ikke det skal være – skal vi prøve sammen?" Barnet nikker, og de smager begge på en oliven. Studerende: "Det smager da meget godt ikke?" Barnet nikker igen og spiser resten (Observation 1).

Modet til at turde smage er stor del af maddannelse. Ifølge Carlsen (2014) er det første trin i udviklingen af maddannelse *selvoverskridelse*. Dette går ud på, at den enkelte rykker sig i forhold til tidligere præferencer og vaner. Selvoverskridelsen er betinget af, at man *tør vælge*, det vil sige, at der skal mod til for at kunne overskride sig selv, og det specielle i forhold til mad er, at man rent fysisk skal indtage noget nyt. Dette kan opleves ekstremt grænseoverskridende og anmassende (Carlsen, 2016).

Det gode måltid udgør her et selvoverskridelsesrum, et rum, hvor vi tør komme ud af busken og smage ting, der tidligere er blevet fravalgt. Carlsen udtrykker dette på følgende måde:

"Måltidets særlige symbolske former, knyttet til et fællesskab mellem de deltagende, udretter sin magi og sin fortryllelse eller sin oversanselighed ved at få os til at turde"

(Carlsen, 2014).

Observationer viser, at fællesskabet mellem de studerende og børnene understøtter modet til at overskride sig selv og gør det lettere at smage på noget nyt, hvilket flere børn også fortæller. Et barn siger: *"Men i LUMA, når vi er så mange, der smager, så tør jeg godt."* Det er således fællesskabet omkring måltidet, der skaber et miljø for selvoverskridelse og herved et fundament for at kunne udvikle maddannelse, hvor valget af mad baseres på erfaring og refleksion.

Flere studerende udtrykker overraskelse over, hvor let der er at få børnene til at smage på noget nyt og anderledes. De spiser rå broccoli, blomkål og bladselleri, og de studerende fortæller, at børnene bliver stolte over, at de faktisk tør smage på det. Dette bekræfter, at der i fællesskabet opstår et positivt, motiverende pres på børnene. Selvoverskridelsen belønnes med en følelse af stolthed over at have turdet, hvilket formodes at kunne give energi til yderligere selvoverskridelse i andre sammenhænge.

I LUMA er noget af det unikke, at forældrene har en plads i madklubben og er til stede under hele madlavningsprocessen. Forældrene deltager dog ikke i selve madlavningen, men er samlet i et forældrehjørne, hvor de kan hække, snakke, lave julepynt eller andet. Vi ved, at forældres betydning som rollemodeller er stærk i forhold til madvaner og madvalg (Ressourceøkonomi, 2013). Paradoksalt nok giver studerende udtryk for, at forældre ved deres blotte tilstedeværelse kan have en hæmmende

indflydelse, idet reglen om at skulle smage træder ud af kraft. Det ses fx, når forældrene sidder ved siden af barnet, eller hvis forældre giver udtryk for, at deres barn ikke kan lide fx fisk. På den måde legitimeres det, at barnet ikke smager på maden.

Der er flere eksempler på, at børnene uden videre tør vove sig frem for at smage på nyt, hvis de sidder sammen med studerende og andre børn, frem for sammen med forældrene. Som tidligere påpeget kan det være fællesskabet og måltidet, der udøver sin fortryllelse og får barnet til at vove selvoverskridelse, herunder kan der også være tale om en peer-effekt (Ressourceøkonomi, 2013), hvor de andre børn agerer rollemodeller og derved motiverer det enkelte barn til at overskride sig selv og smage nyt.

De fleste forældre udtrykker sig dog positivt over, at der smages på nye madvarer i LUMA, og nogle tilkendegiver overraskelse over, at deres børn indtager madvarer, som de tidligere har undgået. Forældrene udtrykker også, at børnene er blevet mere interesseret i mad efter at have deltaget i madklubben. En mor fremhæver: *"Jeg synes, det er godt, vi har LUMA. Børnene lærer at lave mad, og så lærer de mange ting om mad."*

En yderligere gevinst ved forældredeltagelse ses, idet forældrene kan observere børnenes arbejde med tilberedning af maden og se, hvordan børnene indgår i samarbejdet med andre børn, studerende og medarbejdere, samt at forældrene inviteres til at spise den mad, som deres børn har lavet. Netop denne aktive deltagelse i måltidet beskrives positivt af både medarbejdere, studerende og forældrene, der giver udtryk for at lære noget om deres børn, mad og måltider gennem deltagelse i LUMA.



I madklubben anvendes Sapere-metoden, som er et pædagogisk værktøj, hvor sanselighed er i fokus (Ressourceøkonomi, 2013). Metoden indebærer, at der i tilrettelæggelsen tages hensyn til, at alle sanser inddrages i etableringen af måltidet, hvilket spænder fra madlavningsprocessen, præsentationen af fødevarer og den tilberedte mad til spising sammen med forældrene. Ifølge Carlsen nytter det ikke kun at oplyse om sundhed for at imødegå sundhedsproblemer og dårlige spisevaner (Carlsen, 2011). Derimod skal børn og unge via æstetisk dannelse udvikle kompetencer og motivation til at kunne navigere i en mangfoldig verden med mange tilbud. Børnene skal lugte til, smage og kigge på maden, og de skal have fingrene i den. Både interviewene og observationerne viser talrige eksempler på, hvordan sanseligheden er i fokus. Der tales om maden, og de forskellige ingredienser benævnes og gentages af børnene, inden maden laves. Børnene ser, rører og lugter til de enkelte ingredienser, som begrebsliggøres:

Før arbejdet går i gang, ser børnene på råvarerne og får til opgave at navngive dem og lugte til og føle på dem.

(Observation 1).

Sanseligheden ses også i følgende:

Tre søstre hjælper hinanden med at hælde persille og hvidløg i den store skål med kød. Det hele æltes af et par piger, og de to ser ud til at nyde det. Ærmerne er smøget op, og de sidder på knæ på deres stole.

(Observation 2).

I forbindelse med sansepåvirkningerne via aktiv deltagelse opstår et ejerskab til maden, der formentligt gør det nemmere at få modet til at overskride sig selv, når der skal smages på maden. Gennem processen med at tilberede maden kan børnene få tillid til den og opnå en gennemsuelighed, der gør det lettere fysisk at indtage den (Ressourceøkonomi, 2013).

Fællesskab som ringe i vandet

Det gode måltid skal også ses som fremmede for opbygning af relationer og netværk, og det antages, at netop madlavning og måltid som det fælles tredje vil understøtte dette.



Samværet om det gode måltid i LUMA viser sig at have mange afsmittende virkninger, hvilket af en af deltagerne blev kaldt *ringe i vandet*. Ringe i vandet viser sig i mødet mellem mennesker, der samles om et *fælles tredje* (Husen, 1996), som i LUMA udgøres af forskellige aktiviteter som fx madlavningen, leg, håndarbejde, lektiehjælp og deling af billeder på mobiltelefon. Disse aktiviteter udgør omdrejningspunktet for samvær og fællesskab, og her opstår potentielt nye og dybere relationer (Madsen, 2013). Et barn siger: *"Det er godt, at man ikke bare sidder med nogen, man kender, for så lærer man ikke nye mennesker at kende. Det er godt at lære nye mennesker at kende..."* Med andre ord får børnene nye venner, og der skabes nye relationer.

De nye bekendtskaber og relationer danner grundlag for en *dybere relation*, som ifølge Asplund (1987) sker gennem forståelse mellem mennesker, der netop beror på unikke samspil i konkrete sociale situationer (Jacobsen, 2013). Studerende oplever, at børnene bliver mere og mere trygge, og en sygeplejestuderende udtaler: *"Jeg synes, det var fedt at se, at det gav pote, at man snakkede med dem og legede med dem og var sammen med dem ... (...) og så ville hun også lege med mig næste gang."* Citatet viser muligheden for at opnå dybe relationer gennem gensidighed.

Forældre oplever også, at der dannes nye relationer gennem LUMA. En af mødrene udtaler: *"Ja, man kan få nye bekendtskaber ved hjælp af LUMA. Det er ikke kun børnene, der får noget ud af det. Det er også forældrene."* Gennem de nye relationer opbygges kontakter og interesse for hinanden. Relationer dannes via en vekselvirkning mellem de enkeltes adfærdsmønstre og den omgivende kontekst (Jacobsen, 2013). Konteksten i LUMA betyder, at nogle af forældrene får mulighed for at knytte tættere bånd til hinanden, børnene og pædagogerne. I forældrehjørnet diskuteres og udveksles fx sociale, kulturelle og økonomiske problemstillinger. En pædagog siger: *"Det er mit indtryk, at de fortæller mere kvinde til kvinde end de ville til en pædagog."* Der opleves dermed et ligeværdigt samvær præget af fortrolighed og accept. Dette suppleres af udtalelser fra studerende, der udtrykker, at relationerne udbygges som *ringe i vandet* mellem forældrene, fra at være en *"hilsende nabo til at være hjælpende nabo"*. Studerende fortæller, at forældre udveksler telefonnumre med hinanden: *"Der var to forældre, der byttede telefonnumre, så det var helt sikkert et skridt på vejen til noget fælles... (...) Det var en kæmpe sejr for os den dag, hvor de voksne, de forældre, havde udvekslet telefonnumre."* Den grundlæggende antagelse om,

at deltagelse i LUMA kan understøtte netværksdannelse og relationsopbygning i et udsat boligområde ved hjælp af fx en madklub, kan hermed underbygges.

LUMA som kulturbærer

I LUMA handler det også om spredning af de erfaringer, som deltagerne opnår undervejs og bærer ud i andre kontekster. Et eksempel på, at deltagerne i LUMA bliver kulturbærere, er, at maden efterfølgende laves i de enkeltes hjem. En dreng fortæller, at hans mor godt kunne lide kartofler, sådan som de bliver serveret i LUMA. Drengen siger: *"Nu får vi dem næsten hele tiden."* Flere børn har samtidig fået lyst til at deltage i indkøb og madlavning i hjemmet. En dreng siger: *"Det er sejt at lave mad."* Børn og forældre smager på maden, de får opskrifterne med hjem, og det ser ud til, at den sunde mad samt deltagelse i madlavning spreder sig ud til hjemmene.

Forældre fortæller også, at der bliver spist mere aftensmad, når børnene deltager i LUMA, og årsagen kan ifølge en af forældrene være, at *"det altid smager bedre andre steder end hjemme"*.



Deltagerne får efterfølgende opskrifterne med hjem, og flere forældre og børn giver udtryk for, at de laver nogle af retterne hjemme. En forælder fortæller, at hendes datter er begyndt at hjælpe med madlavningen, efter hun har deltaget i LUMA. En af pædagogerne, der arbejder i Børne- og Ungehuset fortæller, at børnene er blevet mere opmærksomme på maden efter LUMA: "Altså hvis man sidder med broccoli eller fetaost eller oliven i sin madpakke, så siger de: 'Sådan én har jeg smagt til Luma'".

En pædagog fra Børne- og Ungehuset fortæller om en anden afsmittende virkning af deltagelse i LUMA. Hun siger om børnenes madpakker: "Men jeg kan i hvert fald se på nogle af deres madpakker, dem jeg har fulgt et par år, at der er sket noget med, hvad der kommer i madpakken nu. Måske ikke hver dag, men de er blevet bevidste om det (...) Der er kommet lidt salat med og gulerødder, lidt rosiner med en gang imellem. Agurk, rugbrød engang imellem. Så det er bare fint."

Som tidligere nævnt lærer børnene igennem LUMA, hvordan man omgås fødevarer, og hvordan man har en god hygiejne omkring disse, fx at vaske hænder inden håndtering af madvarer og inden spisning. I forhold til håndhygiejne spredes der ringe til hjemmet, idet forældrene udtrykker, at de er glade for, at børnene lærer så meget om håndhygiejne. En mor fortæller, at hendes datter er begyndt at belære hende om, hvordan man vasker hænder: "Mor du skal vaske sådan her..." Medarbejderne oplever ydermere, at dagtilbuddet Børne- og Ungehuset får noget forærende i forhold til håndhygiejne, da børnene fra LUMA bærer deres viden og erfaringer omkring håndhygiejne ind i dagligdagen i institutionen og videregiver deres viden til de andre børn. Viden spredes som ringe i vandet.

Det fælles tredje

Ifølge Wenger (2004) skal læring ses som en social deltagelse, hvor læring sker i samspil med andre. I LUMA handler det om at lære igennem erfaringer, hvor børnene og de voksne læring i samspillet igennem de otte mandage udvikler sig, som ringe i vandet, får dannet ny viden og nye erfaringer, der viser sig i en hel bølgebevægelse. Eksempelvis har nogle familier lært, at der ikke er svinekød i rugbrød, mens andre har nu spiser råvarer og madretter, de ikke tidligere kendte til. Ydermere udtrykker et barn i forhold til det at bruge kniv og gaffel: "Jeg er lige ved at lære det". Små landvindinger, der er vigtige for at føle sig som en del af det store fællesskab.

Som medlem af et praksisfællesskab (Wenger, 2004) er det centralt at opretholde tætte relationer og et gensidigt engagement med fokus på det praktiske, *det fælles tredje*. For at fremme deltagerens læring skal der således tilrettelægges handlinger (deltagerbaner), der i praksis kun kan ske i samarbejde med andre.

Et praksisfællesskab udvikler normer, værdier, handlinger og begreber samt et fælles repertoire, som bliver en del af måden, hvorpå netop dette fællesskab agerer og udvikler sig. Dette fælles repertoire iagttages som implicit og eksplicit viden (Wenger, 2004). Det fælles repertoire opbygges bl.a. gennem ritualer eller gentagelser. Dette gør sig gældende, når forældre hver gang mødes i det samme forældrehjørne og optager deres gøremål så som håndarbejde og skolearbejde. Arbejdet udføres, mens uformelle samtaler om dagligdagens glæder og udfordringer binder kvinderne sammen. Desuden ses det, når børnene samles og synger hygiejnesangen, eller når madvarer præsenteres i en opstillingsorden og fremstår appetitlige og meningsfulde i forhold til dagens menu. Madlavningen bliver *et fælles tredje*, hvor de studerende og børnene hjælper hinanden hen mod et fælles mål.

Når familier deltager i LUMA flere gange, bliver disse familier kulturbærere ind i projektet. En medarbejder udtrykker det således: "De er med til at italesætte og give en kultur videre til nye familier, der træder ind i LUMA." Børn fra disse familier har også en rolle som kulturbærere, idet de kender strukturen og procedurer, der gentages i LUMA. De har med andre ord en knowhow, der videregives til andre børn, fx hvordan og hvornår der skal vaskes hænder, hvornår der synges, og hvornår man skal være stille. Dette er et eksempel på, at den *uerfarne* tilegner sig ny læring gennem legitim perifer deltagelse i et socialt praksisfællesskab, hvor den uerfarne langsomt bevæger sig mod midten, hen mod fuld deltagelse af praksisfællesskabet (Wenger, 2004). Læring i denne forståelse bidrager til at verificere antagelsen om at deltagelse i Det gode måltid styrker tilhørsforhold og skaber relationer.

Den sproglige kultur

Et af formålene med LUMA er at understøtte inklusion for familier med anden etnisk baggrund end dansk, og derfor danner det danske sprog rammen om kommunikationen mellem deltagerne. Når mange kulturer mødes i LUMA, bliver det naturligt at tale dansk, for på den måde ligestilles deltagerne, der har dansk som andetsprog. Sproget bliver midlet til at få viden om kulturelle forhold som skikke, vaner og tro. Om det sproglige udtaler en medarbejder: "Det

der med at få brudt den grænse at skulle snakke dansk, og jo flere gange man er sammen, jo bedre bliver de selvfølgelig også." Studerende, medarbejdere og familier bliver, med sproget som middel, kulturbærere i form af vaner, skikke og viden, hvilket spredes som ringe i vandet. Ifølge antropologen Tylor (1871) handler kultur netop om disse elementer samt om den komplekse helhed, som et menneske har tillagt sig som medlem af samfundet (Wilken, 2006).

Da deltagerne har forskellige religiøse baggrunde, udveksles tanker om forskelligheder. En studerende fortæl-

ler: "Der var faktisk mange forskellige typer af religioner, blandt andet kulturer, der blandede sig sammen også. Så sad de og udvekslede tanker med hinanden." Når familier med forskellige kulturbaggrunde deltager, opleves det positivt, og konteksten understøtter gensidighed og åbne, nysgerrige spørgsmål. Der er også en gensidighed mellem deltagerne og de studerende, der fx lærer at tælle på arabisk. I samværet opstår gensidig forståelse, og dermed kan der skabes mulighed for at knytte nye kontakter og skabe relationer og netværk på tværs af etniske grupper.



Hygge

Igennem LUMA får deltagerne også indblik i begrebet hygge, der flittigt bruges af forældre: *"Det er bare så hyggeligt i LUMA"*, og en medarbejder siger: *"Så har de forstået hygge."* I forbindelse med en observation af en lille pige, der dækker bord, spørger en voksen, om hun også dækker bord derhjemme. Hertil svarer hun: *"Nej, det er bare så hyggeligt i LUMA"*. Begrebet hygge kan forstås som fællesskab og samvær med venner og slægtninge og med værdier i det simple (Johansen, 2016). Hygge tillægges ofte en særlig betydning i den danske kultur. Hvad der betragtes som hyggeligt, varierer ofte fra person til person, men hygge forbindes hyppigt med måltider, hvor man er sammen i uformelle sammenhænge: *"The social context of eating matters as much as the food we put in our mouth"* (Johansen, 2016). Dette stemmer generelt godt overens med de studerendes opfattelse af hygge i LUMA, men dog oplever flere studerende, at det ikke bare drejer sig om hygge. For dem kan det også være udfordrende at være kulturbærere af værdier og normer i forhold til håndtering af mad og måltider. De studerende ønsker ikke at være *"rappenskrap"* omkring måltidet, men alligevel er der blandt de studerende klar enighed om, at der skal være nogle klare regler, som må overholdes. Som fx at børnene må vente med at gå fra bordet, til alle er færdig med at spise, og de må vente med at tage de sidste kartofler, indtil de har undersøgt, om andre ønsker flere. Det betyder også, at børnene ikke må råbe og være urolige under måltidet. Der ses en socialiseringsproces, idet



allerede kendte værdier gentages (Berger & Luckman, 2007). Der forekommer også socialisering, når medborgere tilegner sig et nyt lands kultur, traditioner og regler (Jerlang, 2003). I LUMA sker det, når viden om skikke og vaner omkring bordet og maden markeres og erfares af familier med anden kulturel baggrund end dansk. På den måde bæres viden både til danske familier og til familier med anden etnisk baggrund, men der sker også en gensidig udveksling på tværs af de deltagende kulturer, både når der diskuteres og tales i forældrehjørnet, og når børn og studerende tilbereder mad sammen.

Afslutning

Evalueringsspørgsmålet

"Hvilken betydning har etableringen af Det gode måltid i forhold til sundhedsfremme samt relations- og netværksdannelse mellem børn og familier i målgruppen med henblik på deres trivsel og sundhed i et udsat boligområde?"

kan nu besvares med analysebidrag fra en teoretisk undersøgelse af empiriske data. Vi ved, at børns perspektiver på det gode måltid i daginstitutionen er et uafdækket område (Ressourceøkonomi, 2013), og nærværende undersøgelse kan betragtes som et bidrag til at afdække dette perspektiv og belyse den læring, der finder sted, når en institution skifter kontekst fra et pasningstilbud til et uformelt samvær i form af en madklub.

Undersøgelsen indikerer, at etableringen af et godt måltid, hvor børnene deltager i hele processen, skaber mulighed for selvoverskridelse, hvilket er en del af maddannelse. Gennem praksisfællesskabet i LUMA opstår der forskellige former for læring, hvor især børnenes læring i forhold til madvarer og håndtering af madvarer fremstår som væsentlige fund. Desuden påpeges, at de sundhedsfremmende tiltag, der er skabt i LUMA, får en afsmittende virkning, som rækker ud over madklubbens konkrete tidsperiode, fordi forældrene deltager og bliver inspireret til at indtage nye perspektiver på et godt måltid i et fællesskab.

Fællesskabet bliver nøgleordet, idet mad og madlavning som det fælles tredje viser sig egnet til at understøtte oplevelser af tilhørsforhold og dermed egnet til at skabe og udvikle inklusion i praksis (Alenkær, 2016). I den sammenhæng forstås inklusion som oplevet fællesskab og oplevelse af at deltage i et multikulturelt fællesskab.

Litteratur

- Alenkær, R. (2016). *Inklusionsvejlederen. Bind 1, Udvikling af fællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Körpen.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden – en videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Carlsen, H.B. (2011). *Mad og æstetik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carlsen, H.B. (2014). *Maddannelse – er det endnu et overgreb på vores frihed?* VERA, nr. 69: s. 54-56.
- Carlsen, H.B. (2016). *Maddannelse*. København: U Press.
- Carlson, E. (2014). *Etnografi og deltagende observation*. I Hendricson, M. (red.), *Videnskabelig teori og metode*. København: Munksgaard.
- Dahler-Larsen, P. (2003). *Nye veje i evaluering : Håndbog i tre evalueringsmodeller*. Aarhus: Systime .
- Halsschou-Jensen, K. (2015). *Ernæring – Hånden på hjertet*. København: Munksgaard.
- Husen, M. (1996). *Det fælles tredje*. I B. Pécseli, *Kultur og pædagogik*. København: Munksgaard.
- Jacobsen, M.K. (2006). *Farligt feltarbejde – Etik og etnografi i sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jacobsen, M.L. (2013). *Socialpsykologi*. I M.L. Jacobsen, *Socialpsykologi – En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jerlang, E.J. (2003). *Socialisering og habitus*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, S. (2016). *How to hygge – The Secrets of Nordic Life*. London: Bluebird.
- Kristiansen, S.K. (2015). *Deltagende observation*. København : Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2013). *Tæt på relationer – Betydningsdannelse i pædagogisk arbejde*. København: Gyldendal.
- Niras (2011). *Nærmiljø og sundhedsprofil for Vestbyen*. København: Sundhedsstyrelsen.
- O'Doherty-Jensen, K. (2012). *Mad og identitet*. I L.K. Holm, *Mad, mennesker, og måltider i samfundsvidenskabelige perspektiver*. København: Munksgaard.
- Ressourceøkonomi, I. f.-o. (2013). *Maddannelse, madmod og madglæde. Hvilken betydning har daginstitutionens madkultur og måltidspædagogik?* København: Københavns Universitet og Fødevarestyrelsen.
- Sundhedscenter, H. (2011). *Sundt samspil i Hjørring Vestby – Projektbeskrivelse*. Hjørring: Hjørring kommune.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive Culture. Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver – Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wilken, E. (2006). *Hvad er kulturvidenskab?* I B. Pécseli, *Kultur og forståelse – Kulturvidenskab for de pædagogiske fag*. København: Hans Reitzels Forlag.



Tidsskriftet kan læses online på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/issue/archive>

Henvendelse om
CEPRAsriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

CEPRAstriben er rangeret som niveau 1 tidsskrift på Autoritetslisten for serier ved Uddannelses- og forskningsministeriet.

cepra-striben

