



AALBORG UNIVERSITET

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig X

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Læring og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Katja Feilberg	20141551	Katja Feilberg
Navn Louise Lyngholm	20141496	Louise Lyngholm
Navn Signe Wilken	20141447	Signe Wilken
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	31.05.16	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Diskussionsbaseret undervisning - et andet læringsrum i den reformerede folkeskole	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	504.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	318.506	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Arnt Vestergaard Louw	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Diskussionsbaseret undervisning

– et andet læringsrum i den reformerede folkeskole

Udarbejdet af Katja Feilberg,
Louise Lyngholm og Signe P. Wilken
Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi Aalborg Universitet, CPH
Vejleder: Arnt Vestergaard Louw



En undersøgelse af hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber i forhold til arbejdet med Understøttende undervisning i folkeskolen.

Indholdsfortegnelse

1.0 Kandidatspecialeresumé	3
2.0 Indledning	5
3.0 Skitsering af problemfeltet	7
4.0 Problemstilling	9
4.1 Problemformulering	11
5.0 Undersøgelhedsdesign	11
6.0 Specialets 'state of the art'	14
6.1 Undervisning eller læring?	14
6.2 En målorienteret læringstilgang	16
6.3 Lærerens (nye) position i folkeskolen	18
6.4 Unges motivation for læring	20
6.5 Dannelse og demokratiforståelse i folkeskolen	23
7.0 Konstruktion af genstandsfelt	26
8.1 Specialets empiriske genstandsfelt - præsentation af Bavnehøj Skole	27
8.2 Adgang til felten	28
8.3 Understøttende undervisning	29
8.4 Præsentation af idéerne bag metoden Diskussionsbaseret undervisning	30
8.4.1 Touchstones Discussion Projects	31
8.4.2 Diskussionsbaseret undervisning på Det frie Gymnasium	33
8.4.3 Vores erfaringer og viden fra Det frie Gymnasium	35
8.5 Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU	36
9.0 Specialets teoretisk konstruktion	37
9.1 Den pædagogiske anordning	38
9.2 Rekontekstualisering	39
9.3 Magt og kontrol	41
9.4 Klassifikation	42
9.4.1 Klassifikation og felt	44
9.5 Rammesætning	47
9.6 Synlig og usynlig pædagogik	49
9.6.1 Synlig og usynlig pædagogik og didaktisk teori	51
9.7 Etikettering og Positionering	52
10.0 Metodologi	54
10.1 Den empiriske undersøgelse på Bavnehøj Skole	55
10.1.1 Præsentation af 9. klassen på Bavnehøj	55
10.2 Det etnografiske feltarbejde	56
10.2.1 Etnodidaktik	57
10.2.2 Aktionsforskning	58
10.3 Præsentation af Diskussionsbaseret undervisning på Bavnehøj Skole	59
10.3.1 Præsentationsmøde	60
10.3.2 Udarbejdelse af drejebog til Diskussionsbaseret undervisning	60
10.3.3 Introduktionsmøde	61

10.3.4	Evaluerende møder	62
10.4	Læringseksperimentet på Bavnehøj Skole	63
10.4.1	Vores valg og fravalg	63
10.5	Indsamling af empiri	64
10.5.1	Observationer	64
10.5.2	Interviewformer	67
10.5.3	Etiske overvejelser	70
10.5.4	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed	72
11.0	Et skole- og uddannelsespolitisk diskursivt perspektiv	74
11.1	Folkeskolens formål	75
11.2	Folkeskolereformens eksistensgrundlag	77
12.0	Understøttende undervisning på Bavnehøj Skole	80
12.1	Ledelsen på Bavnehøj Skoles tolkning af Understøttende undervisning	80
12.2	Benjamins muligheder i Understøttende undervisning	84
12.3	Udfordringen ved Understøttende undervisnings todelte formål	86
13.0	Fra politisk målsætning til pædagogisk praksis	87
13.1	En iboende lyst til læring	89
13.2	Understøttende undervisning som lektielæsning	92
14.0	Betydningskonstruktioner i Diskussionsbaseret undervisning	94
14.1	Fællesskabsorientering i 9. klassen	94
14.2	Elevernes motivation for læring	96
14.3	Diskussionsbaseret undervisning som 'øvebane'	97
14.4	Benjamins regulering	99
14.5	En adgangsbillet til Diskussionsbaseret undervisning	102
14.6	En oplevelse af faglig succes	103
14.7	Tokes dilemma	106
14.8	Grupperinger i 9. klassen	108
14.9	Nye alliancer i Diskussionsbaseret undervisning	110
15.0	Diskussionsbaseret undervisning som et andet læringsrum	113
15.1	Undervisningsdifferentiering som motivation	114
15.2	Diskussionsbaseret undervisning som koncept	117
15.3	Det brede læringsbegrebs betydning i folkeskolen	119
16.0	Konkluderende perspektiver på specialets analyser	122
17.0	Litteratur	126
18.0	Artikel: Understøttende undervisning	133
	- En dekobling mellem politisk vision og praksis	133

1.0 Kandidatspecialeresumé

The core aim of this thesis is to examine in what ways the idea of discussion-based learning constructs meaning in the practice of USU in the Danish primary school for both teachers and students. As a central part of our research, we have designed and studied a course of Discussion-based learning in a Danish school while practising ‘understøttende undervisning’. Inspired by Basil Bernstein’s notions of recontextualisation, classification, visible and invisible pedagogy, we focus on how different forms of legitimation are configured and in what ways these configurations influence how students learn in the specific context of USU.

The thesis is based on an analysis of empirical data including political documents and qualitative interviews with the school principal, a teacher and a group interview with five ninth grade students. The empirical data reflects our analytical perspective in a macro-, meso- and micro-level structure. With the use of Bernstein's term of recontextualisation, we use the level-structure to examine how discourses are transformed between these levels.

On the macro-level we have conducted an analysis of policy of the Danish School Act and the documents leading to the last school reform implemented in 2014. In this part of the analysis we have focused on, how policy - as a result of the discursive representations they produce - constructs specific imaginaries that characterises what a good and successful student is. However, the underlying ideals behind these imaginaries of what constitutes the good and successful student are conflictual between curriculum-based learning and Bildung.

In our analysis of the meso-level, we find some challenges in the administrative implementation of UsU related to lack of pedagogical and didactical guidelines. As a result, UsU is primarily carried out as a ‘home-work class’. This reflects an increasing focus on what is to be learned in the curriculum.

At the micro-level we find that students experience Discussion-based learning as motivational despite the absence of a specific orientation towards learning goals. The students are motivated because the pedagogical setting of Discussion-based learning fosters a space of learning where they can contribute with their own individual perspectives and views on topics they find interesting. Furthermore, we find that Discussion-based learning gives rise to ‘new alliances’ and positioning of students in this particular learning environment.

In our thesis, we discuss different themes related to discussion-based learning as a way of practising UsU including what kind of motivational factors are prospering, how a decoupling between the political visions and practical dimension of UsU is taking place and finally what the normative ideals of learning are in the Danish school.

As a result of our analysis, we can conclude that discussion-based learning is a learning activity which can support curriculum-based learning as well as a Bildung perspective. The concept of discussion-based learning lies on a wide notion of learning which strides with the actual narrow and curricular approach of learning in the Danish school. Nonetheless, Discussion-based learning is a method of learning which reflects and maintains the aims of the Danish school, which cannot be reduced to measurable learning goals.

2.0 Indledning

At folkeskolen udgør en *kampplads* for samtidens idealer og forestillinger om samfundets helhed, er ikke et nyt fænomen, ifølge idehistoriker Jonas Lieberkind; tværtimod. Lieberkind hævder, at folkeskolens fornemmeste opgave altid har været at levere gode borgere til det gode samfund. Et formål, der har været underlagt paradokset om at kombinere den enkelte borgers frihed med medborgerens solidaritet (Lieberkind, 2010, s. 59). Imidlertid lader det til, at der er sket en forskydning i måden, skolens målsætninger og kerneværdier italesættes og begrundes. Ifølge Lieberkind, er en *ny* pædagogisk logik på spil, som ikke alene ændrer skolens dannelsesprojekt, men som også betyder, at grundlaget for undervisning og læring, uddannelse og dannelse har ændret karakter i den danske folkeskole (Lieberkind, 2010, s. 55). Afgørende for denne udvikling ser Lieberkind blandt andet globaliseringen samt markedets ændrede konkurrenceparametre (Lieberkind, 2010, s. 55).

Ifølge Ove Kaj Pedersen, professor i komparativ økonomi ved Copenhagen Business School, består det *nye* i "... at værdikampen og dermed folkeskolen nu underordnes den samfundsøkonomiske forestilling, og at ungdomsuddannelserne på samme måde som erhvervsuddannelserne nu gøres til redskab for økonomisk konkurrenceevne. Det nye er også, at folkeskolen trækkes ud af sit reservat, og at det nu bliver dens formål at uddanne til arbejde og arbejdsliv" (Pedersen, 2011, s. 188). Pedersen hævder, at folkeskolens primære opgave består i at uddanne den enkelte til 'soldat' for nationernes konkurrenceevne. Desuden indebærer forandringen et opgør med eller en tilsidesættelse af idéen om skolen som en institution, der besidder ansvar for elevernes personlige og alsidige udvikling (Pedersen, 2011, s. 172). Nogle kalder det et brud med den danske skoletradition (Husted, 2008), andre kalder det, som Lieberkind, et skift i den pædagogiske diskurs.

Det skærpede fokus på den globale uddannelseskongurrence og forholdet mellem uddannelse, økonomi, vækst og konkurrenceevne kan siges at presse spørgsmålet om folkeskolens demokratiske formål (Biesta, 2011). Det har, ifølge den hollandske filosof og professor i pædagogik Gert J.J. Biesta, påvirket spørgsmålet om undervisning, hvor læring i stedet er blevet det essentielle produkt. Den enkeltes læring er det afgørende formål for skole og uddannelsesforløb, hvorfor Biesta benævner udviklingen *læringgørelsen* (Biesta, 2011, s. 29).

I henhold til den danske folkeskole viser ovenstående antagelser om læring sig særligt, når det kommer til det normative spørgsmål om, hvilken viden eleven skal bibringes, samt hvilke målestokke den skal vurderes ud fra. Ifølge Thomas Szulevicz, lektor i pædagogisk psykologi ved Aalborg Universitet og René Kristensen, lektor i Læring, Pædagogik og Undervisning ved University College Lillebælt, er folkeskolereformen *Et fagligt løft af folkeskolen* (Skoleåret 2014-2015) blevet til inden for rammerne af en pædagogisk kampplads, der i grove træk kan opdeles i to: "... der skelnes mellem to tilgange, hvor vi på den ene side har en skolereformvenlig og læringsmålstyret tilgang til pædagogikken, mens vi på den anden side har en skolereformkritisk og mere traditionel dannelsesorienteret tilgang." (Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 7).

Den nye skolereform og visionerne for implementeringen rummer særlig pædagogiske tiltag. Et af argumenterne for at optimere eleveres læringsudbytte omhandler den tid, som eleverne tilbringer i skolen, hvorfor man har indført en længerevarende skoledag. Fra politisk hold synes et af hovedargumenterne at være, at et fag som *understøttende undervisning* [UsU] skal sikre en mere varieret skoledag og åbne op for en mere differentieret undervisning i folkeskolen.

"Umiddelbart må UsU formodes at være et barn af den nye folkeskolereform og hermed også den læringsmålstyrende tilgang. Det er den på mange måder også. Men helt så simpelt forholder det sig alligevel ikke. For når man kigger nærmere på formålsbeskrivelserne af UsU, tegner der sig et noget mere uklart billede. Godt nok er den overordnede hensigt med understøttende undervisning, at den skal bidrage til at hæve det faglige niveau i folkeskolen, men der er ikke defineret selvstændige mål for UsU og for, hvordan UsU konkret skal være med til at hæve det faglige niveau." (Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 10).

Specialet tager sit udgangspunkt i implementeringen af undervisningsformen UsU i folkeskolen. Som citatet oven for antyder det, er UsU blevet til inden for rammerne af en lærings- og målorienteret undervisningsdiskurs. Det kan dog virke paradoksalt at afsætte tid og plads til en undervisningsform som UsU i den reformerede skole, når faget i sig selv ikke indeholder selvstændige mål, som skolens organisering ellers primært bygger på. Som Szulevicz & Kristensen beskriver UsU, kan man fristes til at anskue undervisningsformen som lidt af en pædagogisk *kuriositet*, da den på den ene side har til formål at understøtte mål i fag-faglig undervisning og på den anden side er defineret ud fra løse rammer (Szulevicz & Kristensen,

2016, s. 12). I disse løse rammer finder vi dog også rationaler, som refererer til skolens dannelsesprojekt, hvorfor UsUs berettigelse muligvis ligeledes kan forefindes i skolens socialiserende opgave.

3.0 Skitsering af problemfeltet

Som det indledningsvist er beskrevet, kan den nye folkeskolereform ses udspringe af en fagligheds- og læringsorienteret uddannelsesdiskurs. I udspillet om 'den nye folkeskole', *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen* (Undervisningsministeriet [UVM], 2012) artikuleres det blandt andet, hvordan det er skolens opgave at bidrage til, at alle elever bliver så dygtige, de kan og at de videregives de bedste muligheder for at tage en ungdomsuddannelse. Reformen kan dermed ses at bygge videre på idealet om en demokratisk og lighedsfremmende institution gennem lige mulighed for uddannelse (jævnfør Folkeskolens formålsparagraf stk. 3 (Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling, 2015a)). Samtidig ser vi et skærpet fokus på en skole, der skal sikre en høj faglighed hos eleverne. I folkeskolereformen er der formuleret tre overordnede mål, der alle er sat i verden for at fastholde og udvikle folkeskolens nuværende styrker og faglighed:

- “1) Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- 2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
- 3) Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.” (Regeringen, 2013, s. 2).

Visionen for folkeskolen indebærer et skærpet fokus på at inkludere så mange elever som muligt i den almene undervisning. Folkeskolen skal ydermere mindske betydning af social baggrund for de faglige resultater. Der er således tale om en inkluderende folkeskole, der ønsker at tilgodese alles behov uagtet social baggrund. Idealet om den rummelige folkeskole ser vi som en grundsten i reformeringen af folkeskolen.

Med ønsket om en rummelig folkeskole er kravet til den enkelte elev skærpet i form af, at alle børn skal blive så dygtige, de kan. Desuden lægges der i højere grad vægt på elevers uddannelsesparathed, som forstærkes gennem øget faglighed (UVM, 2012, s. 7). At elever skal uddannes til gode samfundsborgere, er ikke noget nyt. Derimod synes uddannelse til arbejdsliv at have fået en større betydning i beskrivelsen af folkeskolens formål.

Idealet for en bedre folkeskole begrundes gennem indførelsen af nye aktiviteter, der skal understøtte en sammenhængende og aktiv skoledag. Det muliggøres ved at flytte tid og aktiviteter fra fritidsordninger og klubtilbud over i skolen. Målet er, at eleverne vil opleve en skole, hvor de både får mere undervisning og nye aktivitetstimer (UVM, 2012, s. 14).

Aktivitetstimerne skal blandt andet underbygge og supplere undervisningen med fagligt understøttende aktiviteter. Det skal blandt andet ske gennem projektforbøb med faglige temaer, læring i bevægelse og lektiehjælp. Desuden er det tiltænkt, at eleverne vil få mere tid til grupperelateret arbejde, der skal fremme deres alsidige udvikling. Her vil der være fokus på elevernes evne til samarbejde og tilegnelse af sociale kompetencer, som vil være vigtige for eleverne på længere sigt. Der vil ydermere være fokus på elevernes trivsel i skolen, motivation til at lære og faglig fordybelse (UVM, 2012, s. 14).

Disse understøttende aktiviteter udmøntes blandt andet i folkeskolereformen som det nye fag UsU, der skal sikre en variation i skoledagen gennem aktiviteter, der støtter op om den fag-faglige undervisning (UVMb, 2014, s. 1). UsU er derfor et fag, der kan siges at ligge ud over skolens obligatoriske fag, hvorfor denne aktivitet bidrager til en længere skoledag.

UsU kan på baggrund af ovenstående siges at være et sammensat fænomen, som umiddelbart kan synes vanskeligt at forbinde med én bestemt pædagogisk tradition. Det kommer sig af, at UsU både er sat i verden for at understøtte eleverne fag-fagligt samtidig med, at faget rummer et fokus på personlig udvikling og klasserumsdynamik.

Szulevicz beskriver UsU i et kritisk perspektiv som et diffust pædagogisk fænomen, der mangler retning samtidig med, at det indeholder et paradoks, da det på en og samme tid repræsenterer en undervisningsform uden selvstændige mål i en ellers målorienteret skolereform (Szulevicz, 2016, s. 19). Når Szulevicz benytter sig af termen *modsætningernes holdeplads* (Szulevicz, 2016, s. 19), illustreres det på en og samme tid, hvordan UsU, som fænomen rummer pædagogiske og didaktiske spørgsmål, der i særlig grad lægger op til diskussioner blandt skoleinteressenter.

Som reaktion på blandt andet UsUs uklare pædagogiske målsætninger har flere kommuner valgt at søge om dispensation fra kravet til elevens timetal, hvilket grundlæggende betyder, at skolerne ønsker at få mulighed for at veksle de understøttende timer til en ekstra voksen i den fag-faglige undervisning og dermed forkorte skoledagen betydeligt (Ravn, 2015).

Lektor i læring og didaktik ved Professionshøjskolen, Helle Kildevang, beskriver, hvordan mange skoler ikke har prioriteret at italesætte den grundlæggende præmis for, hvad UsU er, eller hvad skolen ønsker at bruge undervisningsformen til. Det har medført, at UsU på flere skoler nedprioriteres, hvilket dispensationsansøgningerne kan ses i lyset af.

”Understøttende undervisning er en flydende betegnelse. Det er ikke et fagbegreb, vi kan læne os op ad. Det er et fænomen, der dybest set skal opfindes og skabes i praksis i det konkrete møde mellem lærere og pædagoger i den konkrete tænkning på den konkrete skole.” (Kildevang citeres i Tonsberg, 2015).

Skoleledernes formand Claus Hjortdal problematiserer i tråd med ovenstående, hvordan understøttende undervisning er et abstrakt begreb, der skal aktualiseres og konkretiseres i praksis for, at det bliver brugbart (Tonsberg, 2015).

Med ovenstående er det interessant, hvordan der er sat spørgsmålstejn ved UsUs berettigelse i skolerne, da det står uklart for mange, hvad formålet er, og hvad faget intentionelt skal bibringe eleverne.

Ud fra ovenstående afsnit forstår vi, at reformen lægger op til en omfattende forandring af folkeskolen, hvori et udtalt fokus på elevernes læringsudbytte understreges. Mette Pless, lektor ved Center for Ungdomsforskning [Cefu] og Kira Kofoed, videnskabelig assistent ved Cefu, hævder, i en rapport *Elevernes læring i den åbne skole*, at på trods af implementeringen af reformen, så fastholdes mange skoler i en traditionel organisering. Derfor foregår fag som UsU ofte i de sædvanlige klasselokaler og med de sædvanlige lærere, og inddrager ikke i så høj grad omverdenen, som det ellers foreskrives gennem indførelsen af en mere varieret skoledag (Pless & Kofoed, 2016, s. 6).

4.0 Problemstilling

I specialet ønsker vi at indskrive os i den aktuelle diskussion om folkeskolereformen med særligt fokus på UsU som et nyt fag i folkeskolen. Szulevicz & Kristensen (2016) beskriver, hvordan det er vanskeligt at identificere en teoretisk eller pædagogisk inspiration bag UsU, hvorfor de finder en række uafklarede spørgsmål knyttet til implementeringen. Inspirationen til specialets undersøgelse udspringer af en undren, der netop knytter sig til uafklarede teoretiske og pædagogiske spørgsmål vedrørende UsU. Vores undren centrerer sig om følgende

grundlæggende spørgsmål: Hvad er rationale bag indførelsen af UsU? Hvordan kan UsU understøtte elevernes læring? Hvilket skolesyn ligger til grund for UsU? Hvordan kan UsU forstås som pædagogisk fænomen?

Som vi beskriver i problemfeltet, søger flere kommuner dispensation i forbindelse med UsU, da skolerne finder det vanskeligt at se fagets relevans og implementere det i deres praksis. Vi ser dette symptomatisk for UsUs manglende pædagogiske og teoretiske grundlag, hvorfor målsætninger for UsU ikke stadfæstes i praksis. Det er en interessant betragtning i henhold til paradokset om UsU, der ses udspringe af en målorienteret læringstilgang qua skolereformens præstationsorientering samtidig med, at faget beskrives uden selvstændige mål. Det kan problematisere, om de uklare pædagogiske visioner og mål medfører, at skolerne ikke formår at facilitere en understøttelse af elevernes læring, som UsU intentionelt er sat i verden for.

Vi anser dispensationsansøgningerne som et udtryk for, at lærerne i deres praksis udfordres af UsUs manglende målbeskrivelse fra politisk side, der i høj grad lægger op til en selvforvaltning på de respektive skoler. Lærernes praksis er vanligt styret af klare mål for undervisningen givet de Fælles Forenklede Mål (Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling, 2015c). Der kan argumenteres for, at UsUs uklare grundlag kan siges at kræve en anderledes, og mere omfangsrig forberedelse af undervisningen.

I forlængelse af ovenstående, finder vi det interessant og relevant at undersøge, hvordan rammerne for UsU kan udfoldes og kvalificeres for at optimere elevernes læringsudbytte. Specialet tager udgangspunkt i en undersøgelse af idéen om metoden Diskussionsbaseret undervisning, da Diskussionsbaseret undervisning og UsU kan sammenkobles, idet begge kan ses at udspringe i spændingsfeltet mellem en lærings- og dannelsesorientering. Visionen for Diskussionsbaseret undervisning er, at eleverne får opøvet et større og mere indgående kendskab til hinanden gennem diskussioner, hvorfor klasserumsdynamikken kan styrkes. Samtidig trænes de i mundtlig deltagelse, der har til hensigt bibringe eleverne læring, der kan overføres til en fagfaglige undervisning, hvormed der sker en understøttelse.

Desuden kan der argumenteres for, at metoden Diskussionsbaseret undervisnings organisering udfordrer den traditionelle måde at tænke undervisning i en folkeskolekontekst. Det understøtter yderligere metodens relevans i forlængelse af reformens vision om en styrkelse af elevernes læring gennem en længere og mere varieret skoledag.

Da vi ser relevansen af idéen om Diskussionsbaseret undervisning i UsU i folkeskolen, er det i specialets interesse at undersøge, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU i folkeskolen med udgangspunkt i elevers læring:

4.1 Problemformulering

Hvilke betydningskonstruktioner skaber idéen om Diskussionsbaseret undervisning i forhold til arbejdet med understøttende undervisning i folkeskolen?

5.0 Undersøgellesdesign

Vi har i problemformuleringen skabt en tænkt kobling mellem idéen om Diskussionsbaseret undervisning og arbejdet med UsU i folkeskolen, da vi ønsker at undersøge et konkret bud på, hvordan man kan tilgå UsU i folkeskolen.

Arbejdet med specialets problemstilling tilgås gennem tre analytiske niveauer; et makro-, meso- og mikroniveau. Ræsonnementet for inddragelsen heraf bunder i ønsket om at undersøge, hvordan og hvorvidt disse niveauer interagerer og influerer hinanden. Vi finder interaktionen og samspillet mellem niveauerne som en kontinuerlig proces, hvorfor vi hverken kan eller vil søge kausale sammenhænge og slutninger i det analytiske arbejde. Specialet tager udgangspunkt i et elevperspektiv, da UsU netop omhandler en understøttelse af elevers læring.

Indledningsvis præsenteres specialets ‘*state of the art*’, der har til hensigt at overskueliggøre og præsentere et overblik over den aktuelle forskning på skoleområdet, der særligt knytter sig til UsU. På den måde anskueliggøres det felt, hvori specialet indskrives sig.

Dernæst følger en konstruktion af specialets genstandsfelt, der skal klargøre vores position i henhold til det empiriske felt, vi beskæftiger os med - 9. klassen på Bavnehøj Skole.

Vi redegør følgende for visionen om UsU som udlagt fra politisk side og idégrundlaget bag Diskussionsbaseret undervisning. Som en del af tolkningen af Diskussionsbaseret undervisningen inddrager vi erfaringer fra et tidligere projekt. Projektet omhandlede netop Diskussionsbaseret undervisning og bidrager til at skabe blik for den viden og de erfaringer vi inddrager i nærværende speciale. Vi søger herigennem at være transparente om præmisserne for en del af specialets vidensgrundlag. Efter redegørelsen af UsU og Diskussionsbaseret

undervisning argumenterer vi for, hvorfor vi anser denne sammenkobling interessant for specialets problemstilling.

Følgende skitseres specialets teoretiske konstruktion med udgangspunkt i uddannelsessociologen Basil Bernsteins begrebsapparat, der bidrager til, at kunne sige noget om større sociologiske og samfundsmæssige konklusioner omhandlende undervisning og læring gennem empiriske klasserumsstudier. Som supplement til Bernsteins teori inddrager vi bidrag fra sociolog og antropolog Pierre Bourdieus strukturelle teori om feltbegrebet samt Bronwyn Davies og Rom Harrés positioneringsbegreb.

Den teoretiske konstruktion skal ses som rammen for specialet, hvormed vi ønsker at skabe transparens omkring den videnskabsteoretiske tradition, vi indskriver os. Den teoretiske konstruktion har i den henseende som funktion at skabe indsigt i måden, vores metodiske tilgange og analytiske fund udformes.

Specialets metodologi vil særligt beskæftige sig med overvejelser om det *etnografiske feltarbejde*, som vi læner os op af. I relation hertil inddrages yderligere metodiske begreber som *etnodidaktik* og *aktionsforskning*. Afsnittet søger særligt at bidrage til en uddybelse af vores skiftende positioner løbende i undersøgelsen. Samtidig vil vi gennem de metodiske tilgange forholde os til specialets ærinde, der tager udgangspunkt i et læringseksperiment, vi opstiller på Bavnehøj Skole.

Det analytiske arbejde omhandlende hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber i arbejdet med UsU i folkeskolen, er inspireret af Bernsteins teori. Teorien fungerer som en måde, der skabes blik for sammenhængen mellem det specifikke klasseværelses reelle og konkrete virkelighed og de abstrakte sociale processer, der udgør samfundets kontinuerlige strukturering og foranderlighed. Det bærende element i vores teoretiske konstruktion er Bernsteins begreber om *rekontekstualisering*, *klassifikation* og *rammesætning* samt *synlig* og *usynlig pædagogik*. Konstruktionen giver mulighed for at forstå det spændingsfeltet, der ligger i samspillet mellem samfund og individ, hvorved vi kan analysere, hvad der legitimeres, muliggøres og tilskrives betydning.

Måden vi søger at få blik for, hvilke betydningstilskrivelser der skabes i Diskussionsbaseret undervisning, i arbejdet med UsU, opnås gennem vores analytiske snit gennem makro-, meso- og mikroniveauet. Dette operationaliseres ved, at vi i makroanalysen rammesætter den uddannelsespolitiske dagsorden omhandlende folkeskolens formål ved at analysere udvalgte

dele af folkeskoleloven og folkeskolereformen. På den måde får vi indblik i grænsedragninger og legitimeringer af, hvad, der i et samfundsperspektiv, tilskrives betydning for elevers læringsudbytte i folkeskolen.

Dernæst analyserer vi, hvordan strømningerne, fremlæst i rapportens makroafsnit, udfoldes på institutionsniveau - specialets mesoanalyse. Dette faciliteres særligt gennem Bernsteins begreb om rekontekstualisering. Specialets mesoafsnit vil undersøge, hvordan UsU fortolkes og forvaltes på Bavnehøj Skole. Med udgangspunkt i et interview foretaget med skolens leder Pia analyseres hendes italesættelser og tolkning af UsUs vision. Yderligere inddrages uddrag fra et interview med læreren Benjamin for at afklare, hvordan han ser ledelsens forvaltning aktualiseret i sin lærergerning.

Mikroanalysen undersøger, med udgangspunkt i de to foregående niveauer, processerne i en konkret pædagogisk praksis. Analyserne vil handle om elevernes praksisser i 9. klassen og hvilke betydningskonstruktioner, der skabes hos eleverne, når de undervises i metoden Diskussionsbaseret undervisning. Mikroanalysen tager udgangspunkt i observationer, lærerinterview samt fokusgruppeinterviews med elever. Det bærende element er, at vi ønsker at undersøge, hvordan og hvorvidt de rationaler og betydningstilskrivelser, som fremlæses i makroanalysen og forvaltningen på mesoniveauet relokaliseres i måden, eleverne skaber betydningskonstruktioner i Diskussionsbaseret undervisning.

Afslutningsvis skal specialets diskuterende afsnit bidrage til at nuancere specialets problemstilling omhandlende, hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber i arbejdet med UsU i folkeskolen. Diskussionen vil tydeliggøre, hvilke muligheder og umuligheder, styrker og udfordringer, der fremkommer i koblingen mellem Diskussionsbaseret undervisning og UsU.

Først fremhæves særlige betydningskonstruktioner, vi har set i Diskussionsbaseret undervisning i 9. klassen, hvilke sammenkobles med UsUs intentionelle visioner. Vi anser læringseksperimentet på Bavnehøj Skole som et konkret bud på, hvordan man kan arbejde med UsU i folkeskolen, hvorfor vi i diskussionen udfolder dette perspektiv. Afsluttende diskuteres det, hvordan koblingen mellem idéen om Diskussionsbaseret undervisning og UsU i folkeskolen kan ses i relation til en samfundsmæssig kontekst ved at inddrage udvalgte diskussioner inden for skole- og uddannelsesfeltet.

6.0 Specialets *'state of the art'*

Implementeringen af skolereformen i skoleåret 2014/2015 har blandt andet betydet indførelsen af understøttende undervisning. Som navnet antyder det, har faget overordnet til formål at understøtte den faglige undervisning i folkeskolen. Men hvordan denne understøttelse skal ske synes ikke givet, da faget er blevet skabt uden selvstændige mål. Det kan blandt andet anskues som en af grundene til, at praktikere stiller sig kritisk over for reformens tiltag og søger om dispensation til at afskrive UsU fra elevernes skema og forkorte deres skoledag.

Som vi har skitseret i specialets indledende afsnit, er vi i øjeblikket vidne til en heftig debat om normative spørgsmål i henhold til pædagogikken i skolen, der er præget af de to tydeligt opdeltede tilgange; en læringsmålstyret tilgang og en dannelsesorienteret tilgang. Dette afsnit har til formål at skabe blik for den pædagogiske kampplads (Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 7), som vi, gennem specialets problemfelt, begiver os ind i. Inspireret af blandt andet antologien *Understøttende undervisning og læringsmiljøer – kritiske perspektiver og reflekteret praksis* (Szulevicz & Kristensen, 2016) vil vi i det følgende afsnit skabe blik for visionen og konteksten for UsU i den danske folkeskole.

UsU er et nyt initiativ, hvorfor området kan siges at være relativt uudforsket. I afsnittet tager vi derfor udgangspunkt i et bredere udsnit end konkret forskning herom for at undersøge det forskningsfelt, vi, givet specialets problemstilling, begiver os ind i.

6.1 Undervisning eller læring?

Reformen kan ses som en kulmination på en udvikling, hvor skolens kerneydelse i højere grad beskrives som læring i stedet for undervisning (Pors, 2015, s. 157). Justine Grønbæk Pors, assisterende professor ved Department of Management, Politics and Philosophy ved Copenhagen Business School, fremhæver, at reformen skal indrette folkeskolerne ud fra den præmis, at elevers læring overskrider grænserne mellem organisationer. På den måde refererer hun til tidligere tiders forståelse af skolens virke og ansvar, der blandt andet rummede lektionslængder, læreplaner inden for skolens mure, som nu anses som en begrænsning af læringens udfoldelse (Pors, 2014; 2015).

Pors benævner udviklingen *mellemrummets potentiale* og henviser i forlængelse heraf til idéen om helhedsskolen (Pors, 2014, s. 92; Pors, 2015). Her fokuseres der på det enkelte barns læring, motivation og behov for forskellige læringsstrategier. Endvidere hævder Pors, ved at inddrage begrebet om den åbne skole i reformeringen, så skal skolerne i langt højere grad indrettes ud fra

en forståelse af læring som noget, der overskrider grænser mellem undervisning og fritid (Pors, 2015, s. 158). Det er netop i grænsen mellem undervisning og fritid, at der, ud fra reformens rationaler, ligger et potentiale gemt.

”En af reformens primære formål er at integrere leg, bevægelse og praktiske projekter med undervisningen i en sammenhængende og alsidig hverdag. De pædagogiske aktiviteter skal ikke længere blot være afbrydelser fra undervisningen, men integreres i meningsfulde og eksperimenterede læringsaktiviteter i og uden for skolens fysiske rammer.” (Pors, 2015, s. 158).

Pors fremhæver, hvordan hun anser skolereformens fokus på UsU, som et udtryk for en tankegang om, at der er nye potentielle ressourcer at finde i mellemrummene mellem leg og undervisning og læring samt mellem skole og omverden (Pors, 2015, s. 159). Pors beskriver, at tre spændinger opstår. En spænding mellem leg og læring, mellem lærere og pædagoger samt mellem skole og omverden. Som Pors selv slår det fast, er hendes hensigt ikke at beklage disse spændingers opkomst, men i stedet at skabe opmærksomhed omkring, at spændingerne ikke kun indebærer bedre læringsbetingelser for eleverne, men også indebærer *meget mere*, end det loves i reformen. De tre spændinger, som følger med implementeringen af UsU, udfordrer, ifølge Pors, radikalt den danske folkeskole, som vi kender den og omorganiserer forventninger til skolens ledelse samt dens lærere (Pors, 2015, s. 166).

I forlængelsen af ovenstående finder vi det yderligere relevant at inddrage international forskning med forståelse for, at den danske uddannelsesudvikling må ses i et større billede. Nedenstående skal bidrage til indsigt i det todelte pædagogiske sigte i et internationalt perspektiv; den læringsmålstyret tilgang og den traditionelle dannelsesorienterede tilgang. Ifølge nordmanden, Bjørg B. Gundem og østrigeren, Stefan Hopmann, begge professorer i pædagogik, ses udviklingen i form af begreberne didaktik og curriculum, som henholdsvis refererer til en angelsaksisk- og en kontinentaltradition, hvortil begreberne læring og dannelse hvert læner sig op af (Gundem & Hopmann, 2002, s. 2). Gundem og Hopmann anskuer begreberne som forskellige, men hævder, at man internationalt forsøger at sammenkoble de to traditioner i forsøget på at imødekomme international sammenligning i uddannelsesforskningen (eksempelvis gennem PISA-undersøgelserne). Dette skal blandt andet ses ud fra det faktum, at begrebet om dannelse ikke forekommer i det engelske sprog, hvorfor det kan problematiseres at

sammenligne dannelsesstraditioner lande imellem. Dette har blandt andet medført, at man på engelsk anvender og refererer til det tyske begreb *Bildung* (Gundem & Hopmann, 2002, s. 2). Den danske uddannelsespolitik ses influeret af international uddannelsesforskning, der er med til at sætte agendaen for den danske folkeskole, hvilket vi vil uddybe i følgende afsnit.

6.2 En målorienteret læringstilgang

Et politisk initiativ på uddannelsesområdet bevidner, at kravene til uddannelsessystemet, herunder folkeskolen, er skærpet de seneste år. Det er en officiel målsætning, som blandt andet står skrevet i regeringsgrundlaget *Et Danmark der står sammen* fra 2011. Heri stod beskrevet målet om, at 95% af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 (Statsministeriet, 2011).

Den læringsmålstyrede tilgang kan overordnet siges at have udviklet sig fra 1990erne til i dag gennem et omfattende brug af transnationale sammenligner (eksempelvis PISA, PIRLS, og TIMSS). Disse forskellige tests anvendes i sammenligning af elevers præstationer på tværs af landegrænser. Sammenligningerne anerkendes i høj grad, da der er bred politisk enighed om, at elevfaglighed kan identificeres gennem test. På samme tid sker der på nationalt niveau en strammere ekstern styring af skoler, der skal legitimere, dokumentere og evaluere al pædagogisk arbejde. Det ser vi blandt andet eksempler på i forbindelse med indførelsen af de nationalt bindende Fælles Mål i 2003 samt i forbindelse med reformændringen, der ligeledes har præciseret og intensiveret Fælles Mål i 2014 (Rasmussen, 2015; Rasmussen & Rasch-Christensen, 2015).

Overordnet synes målsætninger, output og transnationale sammenligninger at præge den uddannelsespolitiske agenda mere end nogensinde før. Det er desuden en tendens som også præger den uddannelsesmæssige udvikling i udlandet, som vi skitserer oven for (Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 7-8). Særligt inden for den angelsaksiske tradition har man mange steder set en mere udtalt målstyring sammenlignet med danske traditioner.

I artiklen *Folkeskolereform 2014* viser Jens Rasmussen, professor i pædagogisk sociologi, tydeligt, hvordan han ser, at idealerne i den nye reform har ophav i en målorienteret og outputstyret tilgang. Rasmussen beskriver rationalet, der skal underbygge praksis i folkeskolen, ud fra begrebet om accountability, hvor lærere, skoleledere og kommuner skal holdes ansvarlige for elevers læringsudbytte (Rasmussen, 2015, s. 27-28). Pointen er, at denne ansvarlighed skal

sikre, at undervisningen planlægges ud fra klare målbeskrivelser og resultatmål, som skolerne kan måles på. Ifølge Szulevicz, syner der et tydeligt pædagogisk hierarki, hvor "... de primære pædagogiske værktøjer bliver de nationale mål og de nationale testsystemer, som kan teste graden af målopfyldelse, mens der først i anden række skal fokuseres på, hvordan og hvorfor disse mål pædagogisk skal realiseres." (Szulevicz citeres i Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 8).

At der er sket en bevægelse fra et fokus på undervisning til en målstyret læringsorientering med eleven i centrum eksemplificeres blandt gennem den newzealandske uddannelsesforsker John Hatties begreb om *synlig læring* (Hattie, 2013). Hatties teori baseres på en sammenfatning af de faktorer, som antages at påvirke læring, hvorudfra han har udviklet barometre med såkaldte påvirkningsfaktorer. Her kan man aflæse, hvilken effekt forskellige forhold har på elevernes læring. Hattie fokuserer blandt andet på respons, evaluering og læreres tydelighed, som afgørende for elevens læringsudbytte (Hattie, 2013, s. 41). Overordnet kan der argumenteres for, at Hatties teori om synlig læring har haft stor indvirkning på den danske skolereform ud fra politiske, forskningsmæssige og praktiske spørgsmål. Her skal det også nævnes, at Hattie repræsenterer en anden og betydelig tendens som præger måden, hvorpå vi taler om uddannelse i Danmark; nemlig rationalet om evidensbaseret viden i den pædagogiske praksis (Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 9).

I forlængelse af diskursen om synlig læring finder vi det relevant at inddrage Lars Ulriksen (2014), som er professor i universitetspædagogik på Københavns Universitet. På trods af at Ulriksens interesse omhandler universitetet og dets reformering, ser vi alligevel hans kritik relevant for nærværende speciale.

Overordnet udtrykker Ulriksen en bekymring om det politiske pres om tid på uddannelsessystemet og særligt pressets indvirkning på kvaliteten af de studerendes læring. Han hævder, at det bliver et spørgsmål om at bestå i stedet for at forstå:

“I overfladestrategien forsøger de studerende at tilegne sig stoffet, så de enkelte dele kan gengives i en bedømmelsessituation. De studerende forbliver på overfladen og forsøger ikke at sætte de enkelte dele i forbindelse med hinanden eller med, hvad de tidligere har arbejdet med. En dybdeorienteret strategi sigter omvendt mod at forstå sammenhængene i indholdet, at trænge ind i stoffet og forstå, hvordan de enkelte dele er forbundet indbyrdes, til

forhold uden for undervisningen og til, hvad den studerende har lært tidligere.” (Ulriksen, 2014).

Ifølge Ulriksen, resulterer uddannelsespolitikken i, at de studerende ikke har den tid til at forbyde sig, som er nødvendig under deres uddannelse. I stedet bliver hovedformålet at afslutte uddannelsen så hurtigt som muligt, så de studerende kan blive en del af arbejdsstyrken, som det fra politisk side fremskyndes (Pedersen, 2011). Ulriksen beskriver, at der på den måde skabes en kultur, hvor det er vigtigere at bestå end at forstå (Ulriksen, 2014).

Ulriksens pointer ser vi i forlængelse af skolereformens krav om styrkelsen af elevers faglighed, hvor sammenlignelige problematikker gør sig gældende. Ifølge kritikere (Biesta, 2011; Husted, 2008), kan diskursen om målorienteret læring synes at altoverskygge folkeskolens formål, som både omhandler elevernes faglighed og almendannelse. Ved at indsnævre skolens virke til at handle om, hvordan eleverne opnår de bedste resultater, risikeres det også, at de vanskeligt målbare dele af skolens formål nedprioriteres (Biesta, 2011).

6.3 Læreren (nye) position i folkeskolen

Ud fra ovenstående skitsering af folkeskolens udvikling må en af hovedkonklusionerne være, at læreren spiller en afgørende rolle for, at elevernes læringsudbytte optimeres. Ifølge Hattie forekommer synlig læring og undervisning, når en bevidst praksis søger at opnå og mestre mål ved at give feedback, og når der er aktive, engagerede og passionerede lærere og elever. “Det indebærer lærere, der ser læring gennem deres elevers øjne, og elever, der ser undervisning som nøglen til deres fortsatte læring.” (Hattie, 2013, s. 41). Den målorienterede tilgang stiller dermed krav til lærerens praksis ud fra en anden læringsforståelse end tidligere.

Klasseledelse og målstyret undervisning er begreber som ofte ses i forlængelse af hinanden, når talen omhandler lærere i en målstyret skolepraksis. Men ifølge Helle Plauborg (2015), må læringsmål indeholde en række kvaliteter for at leve op til de positive effekter, som de forbindes med i folkeskolereformen. Desuden påpeger Plauborg, at læringsmålene må spille sammen med andre aspekter af klasseledelse, hvis målene skal få de effekter, som de tillægges, heriblandt at tydeliggøre elevernes læringsudbytte:

“Og pointen er især, at en forudsætning for at løfte folkeskolen fagligt er erkendelse af, at det faglige, det sociale og det didaktiske i virkelighedens

verden er helt og aldeles forbundne og forviklede, hvorfor vore forståelse af klasseledelse ligeledes må bære præg af sammentænkningen heraf - og altså ikke blot reduceres til et spørgsmål om at “[...] mindske den undervisningsforstyrrende uro i folkeskolen” (Undervisningsministeriet, 2013, s. 17), jævnfør aftaleteksten bag reformen.” (Plauborg, 2015, s. 95).

Plauborg udtrykker hermed, at der gennem reformindførelsen stilles store og nye krav til lærerens praksis ved at påpege, at et godt og solidt læringsfundament ikke blot er skabt, fordi der er ro i en skoleklasse, hvorfor et overordnet blik for klasseledelse og forberedelsestid er nødvendigt, hvis eleverne skal optimere deres læringsudbytte.

Vi finder det, i forlængelse af lærernes nye position i praksis, relevant at inddrage en undersøgelse, som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har lavet, hvor de stiller skarpt på gymnasieelevers forskellige læringsforudsætninger og lærernes overvejelser herom (Tonsberg, 2015, s. 18). På trods af at undersøgelsen tager sit udgangspunkt i gymnasiet, ser vi alligevel dens relevans i forlængelse af den overordnede mål- og læringsorientering.

I undersøgelsen er det gennemgående læringssyn, at eleven som er aktiv også er den, der lærer (Tonsberg, 2015, s. 18). Ifølge Thea Nørgaard Dupont, evalueringskonsulent, er det: ”... et tydeligt mønster i vores undersøgelse, at lærerne ser den gode elev som den aktivt deltagende elev, der bidrager til undervisningen.” (Tonsberg, 2015, s. 18). Lærernes syn på, at den aktive elev er den, som lærer, kan problematiseres ud fra det politiske initiativ om 95%-målsætningen. Da der er stor bevågenhed omkring optimeringen af optag på gymnasiale uddannelser, betyder det også øgede chancer for, at forskellige typer elever med forskellige behov påbegynder ungdomsuddannelserne. Lærernes forståelse af den aktive elev, som den der lærer, må derfor problematiseres, da dette kan komme til at skygge for de stilles, de udfordredes og alle de andres læring.

Et andet forskningsprojekt udarbejdet af docent ved UCN, Tanja Miller, har, med udgangspunkt i læreres bedømmelse af elever, undersøgt, hvordan diskurser om synlig læring og karaktergivning påvirker elevers arbejdsindsats i gymnasiet. Ifølge Miller, bedømmer lærere oftest på baggrund af aktivitet, attitude – og en smule faglighed. ”Det belønner de udadvendte og de elever, der evner at indgå naturligt i spillet mellem lærer og elev, måske fordi de kommer fra et ressourcestærkt hjem, hvor man får koderne med fra barnsben.” (Miller citeret i Løntoft,

2015, s. 21). Resultatet bliver oftest, at elevers arbejdsindsats prægtes af de karakterer, som de stiler efter og ikke den reelle læring, de opnår gennem processen (Løntoft, 2015, s. 21).

Millers forskning bevidner desuden, hvordan uddannelsessystemet til stadighed kan anskues ud fra Pierre Bourdieus studie om skolen som en reproducerende mekanisme. Trods intentioner om at udjævne sociale skel som en lighedsskabende institution, vidner Millers undersøgelse om, hvor vanskeligt det er for elever, der er udfordrede i forhold til at klare sig godt på uddannelserne - måske fordi de kommer fra uddannelsesfremmede hjem.

Vi har valgt at inddrage ovenstående undersøgelser, fordi de på en og samme tid bevidner om, at læreren på gymnasiet i større eller mindre grad må siges at være præget af diskurser om synlig læring i uddannelsessystemet, hvorfor der ofte sker en legitimering af den mundtlig deltagende som den gode elev.

6.4 Unges motivation for læring

Som ovenstående afsnit viser, har uddannelsessystemet i de seneste år været genstand for adskillige undersøgelser og opgørelser. Det handler både om de enkelte institutioners kvalitetsrapporter såvel som store nationale og internationale undersøgelser. Fælles for alle er, at de primært baseres på kvantitativ data og udarbejdes med henblik på at kunne benchmarke og sammenligne forskellige uddannelser, lande med videre. Undersøgelserne kan anskues som bidragende til det samlede billede af unges bevægelser i uddannelsessystemet, men de har til gengæld ikke indbragt viden om, hvad der motiverer - og dermed også hvad, der ikke motiverer – de unges læring og uddannelse. Undersøgelserne har derfor kun i meget begrænset omfang kunne bruges i en undersøgelse af, hvad der understøtter unges læringslyst (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen & Nielsen, 2015, s. 7).

Som vi også beskriver det i ovenstående afsnit, er folkeskolen og ikke mindst lærerne i udskolingen i disse år under hårdt pres fra politisk side om at give eleverne lyst til at lære mere, så de løftes fagligt og forberedes til videre uddannelse. Vi finder det i den forlængelse interessant, at man har valgt at implementere en reform, der skal forbedre elevers læringsmuligheder i skolen uden et indgående kendskab til, hvad de unge motiveres af. Vi finder derfor følgende motivationsforskning relevant for specialets interesse.

Cefus udgivelse *Unges motivation i udskolingen* (2015) bygger på kvantitativt og kvalitativt materiale fra projektet *Unges lyst til læring* og tager afsæt i ønsket om at undersøge unges egne perspektiver på, hvad der skaber og understøtter deres motivation for læring. Det følgende afsnit

vil inddrage udvalgte konklusioner fra projektet, som vi finder relevant for nærværende speciales problemstilling.

Overordnet beror projektet på et budskab om, at der er behov for en gennemgribende forandring af måden, hvorpå vi tænker og forstår motivation. Hertil refereres det, at der oftest tales om motivation som noget, man enten har meget af eller (for) lidt af (Pless et al. 2015, s. 12).

”Men der er behov for en nytænkning af begrebet, der i højere grad sætter fokus på motivation som noget, der opstår kontekstuel. Som noget der opstår i mødet mellem de unge og skolen. Vi introducerer en forståelse af motivation som en foranderlig størrelse, der er under indflydelse af såvel det, de unge bringer med sig ind i mødet med skolen som af de samfundsmæssige forandringer, der præger uddannelsesverdenen.” (Pless et al. 2015, s. 12).

Dette betyder, at motivation skal ses som noget, der kan ændres, og som noget man kan arbejde med. Det kan skifte fra fag til fag, fra time til time og fra skole til skole. Motivation hos unge skal anses som noget, der skabes, forandres og bliver til løbende i interaktion med og i forskellige læringsarenaer i uddannelsessystemet (Pless et al. 2015, s. 12).

I den forlængelse beskrives motivation som et overbegreb, der ofte bliver unuanceret, hvorfor Pless et al. gennem projektarbejdet har udviklet en model, der centrerer om begrebet *motivationsorienteringer*. Motivationsbegrebet deles op i fem forskellige orienteringer, som tilsammen skal give mulighed for at arbejde mere nuanceret med unges motivation. Disse benævnes *vidensmotivation*, *præstationsmotivation*, *mestringsmotivation*, *relationsmotivation* og *involveringsmotivation* (Pless et al., 2015, s. 13).

“Der er IKKE tale om, at motivationsorienteringerne kan betragtes indenfor et hierarki eller tilsammen udgør en trappetige, hvor nogen orienteringer er ‘bedre’ og mere ønskværdige end andre. Snarere styrker det arbejdet med unges motivation for læring, at flere motivationsorienteringer bringes dynamisk i spil, da man hermed øger muligheden for at skabe motivation hos flere elever gennem det at give motivationen flere strenge at spille på.” (Pless et al., 2015, s. 14).

Motivationsorienteringerne skal ikke ses som gensidigt udelukkende, men tværtimod som komplementerende. Orienteringerne understøtter hinanden og afhængigt af konteksten, tillægges

de større eller mindre fokus, hvorfor det også er essentielt, at læreren forholder sig hertil i overvejelser om undervisningen i skolen (Pless et al., 2015, s. 14).

Opsamlende kan det siges om motivation, at det ikke skal forstås som en forudsætning for, at de unge kan lære i skolen, men i stedet må forstås som et resultat af det, som foregår i skolen.

Eleverne bringer erfaringer med sig ind i mødet med skole, lærere og elever, og det er i dette møde, at der skabes muligheder for at producere motivation eller de-motivation. På den baggrund kan motivationsbegrebet forstås som kontekstafhængig markør (Pless et al., 2015, s. 12).

Ovenstående betragtning om motivation som noget, der er præget af elevens interaktion og oplevelser i skolen, er yderst interessant i forlængelse af indledningens inddragelse af Pedersens skitsering af skolens formål, der, givet politiske målsætninger, skal uddanne til arbejde og arbejdsliv. Pedersen hævder i *Konkurrencestaten* (2011, s. 190), hvordan den eftertragtede person i samfundet, er den opportunistiske:

“I nutiden er den opportunistiske person blevet omdrejningspunktet for uddannelse og objekt for pædagogikken. Den rationelle pædagogik har samtidig fået til opgave at motivere den enkelte til at betragte sig som (med) ansvarlig for egne kompetencer og for egen udvikling. *Selvrealisering ved arbejde* er dermed nutiden pædagogiske opgave ...” (Pedersen, 2011, s. 190).

Ifølge Pedersen, er der tale om, at kravet til eleven indebærer en iboende lyst til og motivation for fremtidig uddannelse og arbejde, hvorfor en mål- og læringsorienteret tilgang synes aktualiseret.

Disse politiske strategier ses overordnet også repræsenteret i Cefus projekt. Her beskrives det, hvordan tendenser peger på, at grundskolens sidste år, for mange elevers vedkommende, er præget af det, som de i projektet kalder en form for grundskole-mæthed, der ikke skal forveksles med skoletræthed. Deres undersøgelse viser, at over halvdelen af eleverne i grundskolen glæder sig til at komme videre eller finder det er spændende at skulle vælge ungdomsuddannelse (Pless et al., 2015, s. 16).

De politiske forventninger og lovgivning om reformens indgående fokus på læringsmål synes dermed at vække genklang hos eleverne ligesom det fremgår af motivationsforskningen på udskolingsområdet. Cefus undersøgelser viser dermed også markante mønstre, hvori præstationsmotivationen har tendens til at dominere i praksis, hvilket kan ses i forlængelse af

den politiske lovgivning. Dette er ifølge undersøgelsen problematisk, da et snævert læringsbegreb derfor efterstræbes. Det kan blandt andet skabe komplikationer for elever, der har svært ved at mestre skoles præstationskrav, hvilket kan føre til de-motivation. Modsat kan det også skabe problemer for elever, der i høj grad efterstræber skoles præstationskrav, hvilket resulterer i det, de kalder skoleudmattelse.

Desuden udpeger projektet også relationsmotivationen for at være afgørende for *alle* elevers læring i skolen. At føle sig som en del af skolens fællesskab understøtter elevers lyst til læring og deltagelse i undervisningen. “Den er snarere en forudsætning for at få andre motivationsorienteringer i spil og kræver derfor et yderligere koblingsarbejde til det faglige gennem eksempelvis at arbejde med elevers mestrings- eller vidensmotivation.” (Pless et al. 2015, s. 15).

I forlængelsen heraf finder vi det igen relevant at referere til Pors artikel (2015), hvor hun diskuterer om UsU er mest leg eller mest undervisning og læring. Pors beskriver, hvordan folkeskolereformen baseres på en dobbeltantagelse om, at flere undervisningstimer fører til bedre læring, men at varieret undervisning og forskellige læringsformer samtidig også er nøglen til bedre læring. Og det er denne dobbelthed, som UsU er sat i verden for at imødekomme. UsU er, ifølge Pors, med til at opløse grænserne mellem undervisning og pause samt leg og læring. “Det betyder, at det, der før var en pause i en skoledag, dukker op som et bidrag til det, den var pause fra. Det er i vekselvirkningen mellem undervisning og afbræk, at der skal findes ny energi, læring og læringsparathed.” (Pors, 2015, s. 160).

Vi forstår, hvordan UsU rummer et potentiale for læreren og eleverne i et kontinuerligt arbejde med og fokus på elevernes motivation for deres læringsudbytte gennem en varieret hverdag i folkeskolen, hvor vi ser et bredere læringsbegreb aktualiseret mellem undervisning og leg.

6.5 Dannelse og demokratiforståelse i folkeskolen

Som modpol til den læringsmålstyrede tilgang kan man, som vi også beskriver indledningsvist, tale om en dannelsesorienteret tilgang inden for den danske uddannelses- og skoletradition. Der er ikke tale om én samlet forståelse, men fortalere for mere dannelsesorienterede tilgange udtrykker en grundlæggende bekymring for, hvad der sker med elevers dannelse og vanskeligere målbare forhold, som for eksempel kritisk og demokratisk tænkning, i den stærkt målstyrede folkeskole (Husted, 2008). Et ikke ubetydeligt problem i denne debat, består, ifølge Rasmussen, i, at dannelsesbegrebet anvendes i flæng og uden tydelige - og ind imellem med private - holdninger til, hvad der forstås ved dannelse (Rasmussen, 2015, s. 31). Fra fortalere af

læringsstyringen lyder modsvaret til skeptikere, at målstyringen repræsenterer en modernisering af dannelsesbegrebet, hvor et fokus på resultater og mål ikke står i modsætning til en dannelse af elever til det almene og det fælles, men derimod skal ses som del af målet (Rasmussen, 2015, s. 35-36).

Biesta er en af de skarpe kritikere af den målstyrede orientering i uddannelsessystemet, og han argumenterer mod retorikken om moderniseringen af dannelsesstilgangen: "Ifølge Biesta er problemet nemlig, at det normative og meget grundlæggende spørgsmål om, hvad der kendetegner god uddannelse, er blevet erstattet af tekniske og styringsmæssige spørgsmål om, hvor effektive uddannelser kan blive." (Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 10). I det følgende vil vi inddrage Biesta, idet han i *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati* tager fat på en diskussion om læring, uddannelse og dannelse ved at stille spørgsmålet: *hvad er uddannelse til for?* (Biesta, 2011, s. 30-38).

Biesta skitserer tre parametre i sin pædagogiske teori, som han hævder, at uddannelsessystemet, på baggrund af dets faktiske funktioner, bør udføre. Uddannelse bør, ifølge Biesta, udføre tre forskellige, men tæt forbundne funktioner, hvilke benævnes *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation* (Biesta, 2011, s. 31). Det er Biestas pointe, at spørgsmålet om hvad god uddannelse er, bør anerkendes som et spørgsmål, der er sammensat af disse tre størrelser (Biesta, 2011, s. 33).

Kvalifikationsfunktionen anses som den organiserede undervisnings centrale funktion på uddannelsesområdet, idet kvalifikation forsyner børn, unge og voksne med viden, færdigheder og dømmekraft, der gør dem i stand til at handle (Biesta, 2011, s. 31). Ydermere udgør kvalifikation et af rationalerne bag at have et statsfinansieret uddannelsessystem, og synes dermed at spille en væsentlig rolle for en forberedelse af arbejdsstyrken, hvorigennem dette ses bidragende til økonomisk vækst og udvikling. Uddannelsessystemet kvalifikationsfunktion rummer i forlængelse heraf også aspektet om at varetage et fuldbyrdet medborgerskab, hvori politiske og kulturelle kompetencer anerkendes (Biesta, 2011, s. 31).

Ligesom Biesta beskriver det, leder det fulde medborgerskab videre til en anden funktion, socialisation, som udgør en del af kernen i spørgsmålet om god uddannelse. Denne funktion rummer et opdragende element, hvormed mennesket socialiseres ind i en allerede eksisterende orden (Biesta, 2011, s. 32). Socialisation handler om, at eleverne bliver opmærksomme og inddraget i forskellige praksisser, sammenhænge og fællesskaber. Lige så vel som mennesket

socialiseres ind i en allerede eksisterende orden, så forstår Biesta også uddannelsens funktion at bibringe den enkelte elev, det han kalder en oplevelse af at 'træde ind i verden' og blive 'uerstattelig' (Biesta, 2011, s. 32). Med dette henviser Biesta til subjektifikationsfunktionen, der ikke drejer sig om et fællesskab, men i stedet at elever oplever sig selv som unikke individer. Funktionen handler om, hvordan eleven, gennem interaktion, bibringes en oplevelse af, at dens eksistens i verden er unik, hvortil andres anerkendelse og respons spiller ind. Biesta betvivler dog, at al uddannelse påskønner denne funktion, men hævder at uddannelser, der *vil* betragtes som så, altid *bør* bidrage til, at mennesket bliver mere uafhængigt i tænkning og handling eller som Biesta også benævner det; mere autonom (Biesta, 2011, s. 32-33).

“At sige, at spørgsmålet om hvad der konstituerer god uddannelse, er et sammensat spørgsmål, er ikke det samme som at sige, at de tre funktioner kan og bør ses fuldstændig adskilt. Det modsatte er tilfældet.” (Biesta, 2011, s. 33). Biesta hævder hermed, at de tre funktioner ikke kan ses som adskilte størrelser, der hver skal opfylde forskellige pædagogiske tiltag. I stedet skal funktionerne ses som et slags spændingsfelt, hvori al pædagogisk praksis allerede er placeret, hvorfor det for lærere bør være refleksionsgrund og udgangspunkt for planlægningen af undervisning (Klitmøller & Wellnitz, 2016, s. 54). God uddannelse er at finde, hvor der er forbindelse mellem mål, indhold og forhold, som tager uddannelses komplicerede natur – de tre funktioner – alvorligt. Dog pointerer Biesta, at en adskillelse af begreberne er nødvendig i en analytisk undersøgelse af de tre funktioner (Biesta 2011, s. 33; s. 141-144). Udgangspunktet for denne adskillelse er, at kvalifikation, socialisation og subjektifikation kræver forskellige rationaler for at blive indfriet, samt den kendsgerning, at selv om synergi er mulig, er der også potentiale for konflikt mellem de tre funktioner (Biesta 2011, s. 33-34). Og det er spørgsmålet om det konfliktuelle, der, i nærværende speciales ærinde, er interessant at forfølge.

”Men det er ikke bare vanskeligt at finde balance mellem funktionerne – Biesta peger også på, at fordi uddannelse fundamentalt set er kommunikativ, kan man ikke *sikre*, at elever kvalificeres, socialiseres eller subjektiveres på bestemte måder – man kan kun skabe betingelserne for det. Uddannelse er per definition *svag*. Og denne svaghed er det, der gør uddannelse til uddannelse og ikke indoktrinering. Det er derfor afgørende at værne om denne svaghed. Denne *uddannelsesens svaghed* står i direkte modsætning til en stærk pædagogik, der antager, at det er muligt at styre elever bestemte steder hen.” (Klitmøller & Wellnitz, 2016, s. 55).

Ovenstående skildrer relevant forskning inden for folkeskoleområdet, hvor studierne overordnet peger på, at den danske folkeskoles organisering er præget af en lærings- og målorienteret undervisning i bestræbelsen på at synliggøre elevers læringsudbytte. UsU er et fagelement som intentionelt skal optimere elevers læring i alle skolens aktiviteter. Læringsbegrebet i folkeskolen synes, ud fra studierne, at tage form ud fra en relativ snæver forståelse. I forlængelse af specialets læringseksperiment, som netop beror på en bredere læringsforståelse er dette et interessant perspektiv i forhold til specialets problemstilling, idet vi ønsker at undersøge hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber i forhold til arbejdet med UsU i folkeskolen.

I det følgende præsenterer vi specialets empiriske genstandsfelt - Bavnehøj Skole. Empirien vil være omdrejningspunktet for vores analytiske arbejde på både meso- og mikroniveau.

7.0 Konstruktion af genstandsfelt

For at skabe blik for måden vi genererer genstandsfeltet i specialet, anvender vi professor i Antropologi ved Københavns Universitet, Kirsten Hastrup (2010) sondring mellem begreberne *felten* og *feltet*. Vi forstår folkeskoleområdet som et komplekst felt, der kan tillægges forskellige perspektiver samtidig med, at området er i konstant bevægelse og forandring, imens vi iagttager det. I kraft af folkeskoleområdets store spændvidde finder vi det essentielt at klargøre vores egen position i det sociale felt. Vi vil - i større eller mindre grad - uundgåeligt påvirke feltet, så snart vi indtræder. En præmis for vores position indebærer, at vi altid vil være medkonstruerende af det felt, som vi studerer. Derfor er det nødvendigt, at vi afgrænser vores genstandsfelt som et analytisk objekt, hvori vi kan identificere vores fokus i henhold til specialets problemfelt. Med inspiration fra Hastrup skelner vi i vores undersøgelse mellem begreberne *felten* og *feltet*. Felten skal i denne kontekst anskues som det overordnede felt, som vi arbejder i. Altså det konkrete sted i verden, hvor vi indsamler vores empiri. Feltet beskriver det analytisk bestemte genstandsfelt, der er afgjort af vores vidensinteresse og af vores videnskabsteoretiske udgangspunkt (Hastrup, 2010, s. 57).

“Felten er derfor uhyre kompleks, og man er nødt til på baggrund af sin empiriske interesse at tilskære sig et analytisk objekt, dvs. at identificere et specifikt fokus og dermed en begrundelse for at afgrænse genstandsfeltet på en bestemt måde.” (Hastrup, 2010, s. 57).

Vi tilgår derfor folkeskoleområdet ud fra forståelsen af, at det er et komplekst felt. Vi hverken kan eller ønsker at analysere os frem til konkluderende og kausale generaliserbarheder om idéen om Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU i folkeskolen.

Det væsentlige for specialets interesse er at få indblik i netop den sociale verden, der udfolder sig hos lærer og elever på Bavnehøj Skole, hvor vi indsamler vores empiri i samspil med karakteren af det omkringliggende samfund.

8.1 Specialets empiriske genstandsfelt - præsentation af Bavnehøj Skole

Bavnehøj Skole er en folkeskole beliggende i Københavns sydvestlige kvarter og rummer ca. 350 elever. Skolen profilerer sig som en institution, der fokuserer på *‘Læring i bevægelse - Kundskaber, krop og kreativitet’* (Bavnehøj, 2016a). Bavnehøj Skole har overskueliggjort deres ambitioner for det ‘optimale skoleliv’ gennem en model, som de kalder ‘læringsblomsten’. Modellen rummer tre kronblade; kundskaber, krop og kreativitet. Tilsammen udgør kronbladene et symbol på, hvad Bavnehøj Skole beskriver som deres fornemmeste opgave - at se enhvers potentialer og fremme disse ved at have høje og positive forventninger til eleverne (Bavnehøj, 2016b).

På skolens hjemmeside uddybes deres profil på følgende vis:

“Med begrebet læring i bevægelse vil vi gerne signalere en dobbeltydighed, der både skal indfange den kritiske pædagogiske refleksion og skabelsen af et undervisningsmiljø med fokus på faglig udvikling og kreativitet gennem leg/bevægelse” (Bavnehøj, 2016a).

Skolen har fokus på at forfølge og imødekomme deres profil ved at rette opmærksomhed på elevernes forskellige læringsforudsætninger. De beskriver, hvordan de forsøger at tilrettelægge skoledagen for eleverne, så hver enkelt elev bliver udfordret fagligt i et forpligtende læringsfællesskab (Bilag 2, Pia, s. 1; Bavnehøj, 2016a). Skolen har fokus på læring som en kompleks størrelse og beskriver hvordan: “... læring er en tilegnelses- og udviklingsproces, hvor viden, forståelse, motivation, følelser, socialitet og kropslig erkendelse indgår.” (Bavnehøj, 2016a). Bevidstheden om læringsbegrebets kompleksitet har medført, at skolen prioriterer inddragelse af forskellige undervisnings- og metodetilgange. Skolen benytter særligt metoden

Cooperative Learning, der kort skitseret bygger på aktive læreprocesser gennem elevsamarbejde (Bavnehøj, 2016a).

8.2 Adgang til felten

Vores adgang til felten, Bavnehøj Skole, har forløbet forholdsvist nemt, da vi i specialets begyndelse besluttede at gøre brug af en personlig relation til en lærer, da det var vigtigt for os at få en aftale på plads så tidligt som muligt i forløbet. Det skyldes grundlæggende, at vi har en relativ snæver tidshorisont for specialets udarbejdelse, og at vi er bevidste om, at et grundigt empirisk arbejde kræver tid og planlægning. Vi er også bevidste om, at mange lærere i folkeskolen i øjeblikket er presset grundet implementeringen af den nye reform, hvilket kunne have indflydelse på en lærers tid og lyst til at deltage.

Vores ønske om at få en aftale på plads hurtigt har haft indvirkning på vores udvælgelseskriterier, som derfor har været relativt få. Kriterierne var blandt andet, at det skulle være en traditionel folkeskole beliggende i Storkøbenhavn, og vores samarbejde skulle være med en uddannet folkeskolelærer, som underviser en udskolingsklasse, der havde mod på og lyst til at deltage i eksperimentet. Bevæggrunde for at vælge en udskolingsklasse vil blive uddybet senere i specialet.

Gennem en personlig relation til læreren Benjamin fik vi indgang og adgang til Bavnehøj Skole. Vi skrev en mail til Benjamin, hvori vi beskrev vores ambition, intention og motivation for specialet, og han responderede, at det lød spændende, og at han meget gerne tog del heri. Han skrev desuden, at han havde en diskussionslysten klasse, som han med sikkerhed vidste, ville være meget interesseret i at deltage i eksperimentet. Benjamin satte os efterfølgende i kontakt med ledelsen på Bavnehøj Skole, og han var desuden behjælpelig med at få forældrenes samtykkeerklæringer.

Det følgende afsnit vil tage form som en redegørelse af de væsentligste elementer af UsU, der skal ses som et resultat af den reformerede folkeskole, der nu, via et lovkrav fra politisk side, er blevet en del af læreres og elevers hverdag i skolen. Vi vil redegøre for fagets beskrivelse og visionen for dets indførelse gennem folkeskolereformen.

Afsnittet har desuden til formål at skabe blik for, hvordan fagbeskrivelsen og målene for UsU, som et eksempel kan opnås og tilgås gennem metoden Diskussionsbaseret undervisning, hvilke der efterfølgende vil redegøres for.

8.3 Understøttende undervisning

I det følgende afsnit vil vi redegøre for, hvordan UsU er tiltænkt at eksistere ud fra politiske beslutninger og mål. Vi vil gennem nedslag i folkeskoleloven og Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings udlægninger vedrørende UsU i folkeskolereformen rammesætte undervisningsformen, som den er udlagt officielt.

“Undervisningen i folkeskolens fag [...] og obligatoriske emner [...] suppleres af understøttende undervisning. Den understøttende undervisning skal anvendes til forløb, læringsaktiviteter m.v., der enten har direkte sammenhæng med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som sigter på at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.

Stk. 2. Skolens leder skal sikre sammenhæng mellem undervisningen i fagene, de obligatoriske emner og den understøttende undervisning.”

(Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015b).

Med UsU indføres et element i elevernes skoledag, der ligger ud over folkeskolens obligatoriske fag og emner. Alligevel har understøttende undervisning, som navnet også antyder det, til formål at fungere som et forløb eller en aktivitet, der formår at støtte op om realiseringen af folkeskolens formål - herunder de Fælles Mål for folkeskolens obligatoriske fag og emner (UVMb, 2014, s. 1). Som det fremgår af lovtæksten rummer UsU to perspektiver - det ene som værende konkret fagrelateret, og det andet som rummende et mere personligt udviklende og klasserumsskabende perspektiv.

Overordnet skal UsU bidrage til at hæve det faglige niveau i folkeskolen ud fra særlige tilgange, hvor elever gennem undervisningen, blandt andet får mulighed for at afprøve færdigheder og kompetencer på anderledes og forskellige måder end vanligt. Målet er, at eleverne får mulighed for at opleve anerkendelse for et bredt udsnit af deres evner og interesser. UsU skal give eleverne mulighed for at arbejde med indfrielse af faglige mål i de respektive fag ud fra deres personlige behov og forudsætninger. I samklang hermed er intentionen også, at UsU skal rumme et større fokus på den differentierede undervisning, der favner hver enkelt elevs faglige forudsætninger (UVMb, 2014, s. 1). Det beskrives fra ministeriel side, hvordan det blandt andet kan opnås ved, at der i UsU er fokus på at skabe sammenhæng mellem teori og praksis gennem

arbejdet med virkelige problemstillinger, der vigtigst af alt er relevante og interessante for eleverne (UVMb, 2014, s. 2).

Overordnet ser vi gennem denne redegørelse, hvordan UsU har til formål at supplere og understøtte den fag-faglige undervisning i folkeskolen eller skal sigte mod at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, trivsel og alsidige udvikling. På den måde ser vi målet med UsU ud fra to sammenhængende perspektiver. Det ene indebærer et krav om styrkelse af elevernes faglighed gennem en konkret understøttelse af den fag-faglige undervisning, som de i forvejen kender fra skolens obligatoriske fag. Det andet perspektiv rummer et fokus på læringsaktiviteter i undervisningen, hvor den enkelte elevs personlige udvikling, i relation til fællesskabet i skolen, spiller en central rolle. Herudfra ser vi argumenter for, at visionen bag UsU umiddelbart læner sig op af et bredere læringsbegreb, end den dominerede læringsorientering som reformen umiddelbart udspringer af.

Ovenstående gennemgang og beskrivelse af UsU ser vi i sammenhæng med undervisningsformen Diskussionsbaseret undervisning. Diskussionsbaseret undervisningsberettigelse ser vi ud fra indførelsen af UsU, der har til formål at understøtte den faglige undervisning og styrke eleverne personligt i relation til læringsparathed, sociale kompetencer, alsidig udvikling, motivation og trivsel. Elementerne ser vi i tråd med intentionen bag Diskussionsbaseret undervisning, hvorfor idéen herom finder sin relevans. I følgende afsnit søger vi at skitsere de bærende elementer i Diskussionsbaseret undervisning. Afslutningsvis vil vi bruge vores fund til at klargøre, hvordan vi ser Diskussionsbaseret undervisning og UsU kan sammenkobles, idet de kan ses at udspringe af sammenlignelige pædagogiske idealer for elevens læring.

8.4 Præsentation af idéerne bag metoden Diskussionsbaseret undervisning

Nedenstående afsnit har til formål at skabe en transparent forståelse for den viden, vi har tilegnet os fra et tidligere projekt *Diskussionsbaseret undervisning – et modsvar til en individualiseret læringsdiskurs?* (Feilberg, Lyngholm, Wilken & Olsen, 2016). Udarbejdelsen af drejebogen til Diskussionsbaseret undervisning i 9. klassen på Bavnehøj Skole tog overordnet udgangspunkt i de erfaringer, som vi havde gjort os i forbindelse med vores praksis-semester, hvor vi observerede eksperimentet og implementeringen af Diskussionsbaseret undervisning på Det frie Gymnasium.

I følgende afsnit vil vi redegøre for den viden, der har været med til at danne afsæt for nærværende speciale og undersøgelse. Første del af afsnittet skal skabe blik for, hvorfra idéen om Diskussionsbaseret undervisning udspringer.

8.4.1 Touchstones Discussion Projects

Metoden Diskussionsbaseret undervisning er inspireret af det amerikanske koncept Touchstones Discussion Projects (1984). Nedenstående afsnit vil fungere som en kort redegørelse af hovedtrækkene i Touchstones udlægning og tolkning af Discussions Projects som undervisningsmetode.

Touchstones Discussions Projects er skabt ud fra idéen om, at alle elever har brug for at lære færdigheder, der ikke umiddelbart tilegnes gennem traditionel klasseundervisning. Grundstenen bag metoden bunder i en forståelse af, at flere har adgang til uddannelse på tværs af kultur og social baggrund i en foranderlig verden. Den teknologiske udvikling spiller en væsentlig rolle for de krav, der stilles til eleverne blandt andet i kraft af den større mængde information, som de skal forholde sig til. Det stiller, ifølge Touchstones, krav til elevers evne til at bearbejde nye informationer, problemløsning gennem gruppearbejde samt evnen til at arbejde sammen med forskellige grupper af mennesker (Touchstones, 2012, s. ix). Ydermere beskriver Touchstones, hvordan denne udvikling medfører, at der stilles nye krav til lærernes undervisningsmetoder, idet eleverne skal lære at reflektere over deres egen læring.

Grundlæggende adskiller Touchstones koncept sig fra traditionel undervisning gennem særlige hovedprincipper, der udgør reglerne for undervisningen; Der er ingen forberedelse forud for timerne, hvilket betyder at alle deltager med personlig viden og erfaringer. Eleverne og læreren sidder i en rundkreds, hvor der hverken medbringes computer eller telefon. Undervisningen igangsættes ved, at læreren læser et tekststykke, en artikel, et digt, en sang eller lignende op for klassen, hvorefter der stilles spørgsmål hertil. Eleverne får derefter et par minutter til individuelt at reflektere over de stillede spørgsmål, hvorefter de diskuteres med sidemanden. Herefter stiller læreren et åbent spørgsmål til teksten, som eleverne skal diskutere i plenum. Under hele diskussionen er der intet krav om håndsoprækning, hvilket betyder, at eleverne skal give plads og lytte til hinandens argumentation. Under hele undervisningsgangen vil én elev optegne et diskussionskema, hvoraf det vil fremgå, hvordan kommunikationen har udviklet sig under diskussionen. Skemaet bliver efterfølgende brugt som et didaktisk og evaluerende redskab, hvor

læreren vil tale med eleverne om deres deltagelse, om de har givet plads til andre osv. (Touchstones, 2012, s. ix).

De overordnede grundregler for Touchstones Discussions Projects skitseres som følgende:

“1. Read the Text Carefully. In Touchstones discussions your opinions are important, but these opinions are your thoughts about the text.

2. Listen to What Others Say and Don’t Interrupt. A discussion cannot occur if you don’t listen carefully to what people say.

3. Speak Clearly. For others to respond to your opinions, everyone must be able to hear and understand you.

4. Give Others Your Respect. A discussion is a cooperative exchange of ideas and not an argument or a debate. You may become excited and wish to share your ideas, but don’t talk privately to your neighbor. In a Touchstones class, you will talk publicly for the whole class.” (Touchstone, 2012, s. 3).

Diskussionerne struktureres, så eleverne, gennem deres deltagelse, påvirker undervisningens gang og derved oparbejdes fundamentale læringskompetencer hos den enkelte elev.

Grundreglerne er derfor bestemte for at bibringe elever kompetencer, som kan overføres til den traditionelle undervisning, og som de fortsat kan bruge i deres uddannelsesforløb og i deres voksenliv. Disse kompetencer rummer blandt andet respekt for andres meninger og holdninger samt evnen til at bruge egne erfaringer og almen viden i en skolekontekst. På den måde opøves eleverne i at underbygge egne holdninger med saglige argumenter ved at forholde sig til abstrakte problemstillinger, der ikke har et rigtigt eller forkert svar (Touchstones Methodology, 2016).

Ovenstående gennemgang har til formål at klarlægge, hvordan metoden ud fra Touchstones tolkning, er tiltænkt at fungere i en pædagogisk praksis.

I nedenstående afsnit vil vi først redegøre for, hvordan Det frie Gymnasium fortolkede Diskussionsbaseret undervisning som metode for at skabe blik for, hvordan Diskussionsbaseret undervisning kan ses i relation til Touchstones metodikker.

8.4.2 Diskussionsbaseret undervisning på Det frie Gymnasium

Tolkningen af Diskussionsbaseret undervisning, som vi observerede på Det frie Gymnasium, var hovedsageligt af Touchstones koncept. Derudover lod Det frie Gymnasium sig også inspirere af metodikker fra Urban Academy, som er en High School i New York, der udelukkende underviser eleverne gennem en faglig form af *discussion based learning*. Urban Academy henvender sig særligt til unge, der af en eller anden årsag er droppet ud af det traditionelle skolesystem, hvorfor de profilerer sig på at være en skole, der arbejder for social mobilitet (Feilberg et al., 2016). Vores kontakt på Det frie Gymnasium, Bjørn, var, udover at være gymnasielærer og studievejleder, initiativtageren bag implementeringen af Diskussionsbaseret undervisning i 1.g klasserne. Bjørn havde forinden implementeringen været på inspirationstur i New York, hvor han besøgte Urban Academy og en grundskole, der gjorde brug af Touchstones-programmet. Bjørn havde derfor en særlig indsigt i koncepterne fra henholdsvis Urban Academy og Touchstones, og selvsagt en indsigt i, hvilke overvejelser Det frie Gymnasium havde gjort sig i forbindelse med, deres fortolkning af metoden.

Det frie Gymnasium har, i deres fortolkning, udvalgt særlige elementer fra Touchstones. Overordnet beskrev Bjørn hvordan de fra Touchstones-konceptet organiserede Diskussionsbaseret undervisning som en stringent, stramt orkestreret form, der implicerede, at eleverne blev placeret i en cirkel, hvorefter de fik udleveret refleksionsspørgsmål, som de fik tre minutter til at diskutere med deres sidemand. Desuden blev dagens valgte tekst oplæst af læreren, inden diskussionen fandt sted i plenum. Det blev vægtet højt, at eleverne gennem metoden evnede og prioriterede at lytte til hinanden. Ydermere skulle Diskussionsbaseret undervisning kun foregå én gang ugentligt uden et fag-fagligt læringsmål, hvorfor Det frie Gymnasium valgte at placere Diskussionsbaseret undervisning i det, som de kaldte team timer; en slags klassens time. Undervisningen tog udgangspunkt i på forhånd udarbejdede dilemmaer. Fra Touchstones blev der også implementeret et diskussionsskema. I praksis foregik dette ved, at en elev, der havde påtaget sig opgaven, optegnede en cirkel, hvori elevernes navne blev noteret ud fra deres placering i cirklen. Eleven satte streger ud for hver elev, der sagde noget, til hvilken elev, der responderede. Diskussionsskemaet havde desuden til formål at udgøre et metarefleksivt redskab, som dannede udgangspunkt for en afsluttende evaluering. Evalueringen indebar en klargøring af positive og negative erfaringer i arbejdet med Diskussionsbaseret undervisning.

Fra Urban Academy fortalte Bjørn, at Det frie Gymnasium lod sig inspirere af diskussionselementet, der skulle være i fokus i undervisningen, som var drevet af det valgte dilemma. Ydermere var måden lærerne deltog, inspireret herfra og blev beskrevet som af styrende karakter. Dog er det ikke den samme form for styring, som vi kender den fra den traditionelle undervisning i skolen. Lærerens opgave indbefattede i stedet at italesætte vigtigheden af, at eleverne skulle lytte til hinanden og diskutere forskellige synspunkter med hinanden. Det var derfor til stadighed lærerens opgave at have et mål for undervisningen. Øvelsen var dog at lade den åbne dialog afgøre diskussionen. Det skal tilføjes, at læreren ikke eksplicit vurderede det sagte, hvorfor eleverne skulle søge at udfordre hinandens argumentation og ikke søge anerkendelse hos læreren. De diskuterede dilemmaer var desuden valgt ud fra samfundsrelevante spørgsmål, hvilket lå i god tråd med Urban Academys koncept (Feilberg et al., 2016).

Overordnet var intentionen fra Det frie Gymnasiums side, at implementeringen af Diskussionsbaseret undervisning ville bibringe eleverne kompetencer, som vi har kategoriseret i to dele. Den første del rummede i særlig grad elementer, som bidrog til en styrkelse af klasserumsdynamikken. Gennem Diskussionsbaseret undervisning blev eleverne øvet i at forholde sig til hinandens forskellige holdninger og synspunkter, i at lytte, argumentere og diskutere. Derudover lærte eleverne gennem Diskussionsbaseret undervisning at reflektere over deres egen deltagelse i undervisningen samtidig med, at de fik blik for, hvordan det var et fælles projekt. Disse elementer bidrog desuden til, at eleverne tilegnede sig fundamentale læringskompetencer, som de kunne drage nytte af i den traditionelle undervisning. Den anden del byggede på et dannelsesperspektiv, som blev opøvet gennem samfundsrelevante og etiske spørgsmål. De kunne blandt andet omhandle emner som retfærdighed, demokrati, kærlighed, krig, etnicitet etc. Intentionen med dilemmaerne var at skulle omhandle og være relevante for de unges liv og måske endda deres voksenliv (Feilberg et al., 2016).

I følgende afsnit vil vi gennem dele af konklusioner fra projektet *Diskussionsbaseret undervisning - et modsvar til en individualiseret læringsdiskurs?* (2016) søge at skabe blik og forståelse for den viden, som vi har tilegnet os og ikke mindst, hvilke erfaringer vi har bragt videre i specialet.

8.4.3 Vores erfaringer og viden fra Det frie Gymnasium

Det tidligere projekts ærinde, der byggede på observationer af implementeringen af Diskussionsbaseret undervisning samt interviews med lærere og elever på Det frie Gymnasium, var at undersøge, hvordan Diskussionsbaseret undervisning som metode influerede elevernes mulige positioner i klasserummet. Tidligere projekts ærinde adskiller sig dermed fra nærværende undersøgelse, idet vi nu beskæftiger os med Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU i folkeskolen. Alligevel finder vi de erfaringer vi gjorde os relevante, da de har påvirket måden, vi har udformet læringseksperimentet på Bavnehøj Skole.

Vi anser vores tidligere arbejde som en slags dokumentation for de valg og fravalg, vi har gjort os i udarbejdelsen af drejebogen til Diskussionsbaseret undervisning. I forlængelse heraf skal det også nævnes, at vi er opmærksomme på, at der er visse forhold, man skal være bevidst om, når man, som vi, allerede inden et projekt igangsættes besidder forudindtagede idéer og viden. Dette forhold uddybes senere i specialets metodologi.

Vi vil følgende præsentere forskellige analytiske fund, som alle har bidraget til indsigt i metoden Diskussionsbaseret undervisning.

8.4.3.1 Lærernes forvaltning

På Det frie Gymnasium så vi, hvordan lærernes forskellige måder at forvalte Diskussionsbaseret undervisning påvirkede undervisningsgangenes forløb. Som en del af tidligere projekts konklusion beskrev vi, hvordan lærernes forvaltning var afgørende for elevernes forskellige deltagelsesmuligheder. Observationerne bidrog til at skabe en overordnet forståelse for, at der var afgørende forskel på, om lærerne kunne fralægge sig deres vaner i klasserummet, eller om de var bundet af rutiner fra den traditionelle undervisning, hvilket påvirkede elevernes deltagelsesmuligheder. Disse fund har været betydningsfulde for måden, vi har introduceret Benjamin for metoden. Et emne i samtalerne med ham har blandt andet handlet om, hvordan lærerens position i Diskussionsbaseret undervisning er anderledes og passiv sammenlignet med den, som er kendt fra den traditionelle undervisning.

8.4.3.2 Relationer i et klasserum

En anden konklusion omhandlede relationerne i klasserummet. Med dette henviser vi både til relationer mellem lærer-elev og eleverne imellem. Vi så hvordan, det var givende for udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning, at der var en god og veletableret relation mellem lærer og elever. Ydermere så vi, hvordan relationer mellem eleverne havde en positiv indvirkning på

udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning. I klasser, hvor der i forvejen var en god og dynamisk klasserumskultur, var det af afgørende betydning for, måden eleverne deltog i diskussionerne i Diskussionsbaseret undervisning, der var af forskelligartet karakter. Heri finder vi begrundelsen for, at vi netop valgte at udføre læringseksperimentet i 9. klassen, idet Benjamin beskrev klassen som diskussionslysten og socialt velfungerende.

8.4.3.3 Demokratiske idealer

Gennem faglig sparring og samtale med Ulla Højmark Jensen, tidligere lektor på AAU ved Institut for Læring og filosofi, blev vi bekendt med, at en afgørende præmis for Diskussionsbaseret undervisning, ud fra Jensens perspektiv, må være, at elever skal øves i deltagelse på demokratisk vis. Derfor er det, ifølge Jensens udlægning, af højeste prioritet og et klart kriterium for metodens succes, at flest mulige elever deltager mundtligt i Diskussionsbaseret undervisning. I Jensens optik er det derfor givende, at klasserne inddrager diskussionskemaet som evalueringsredskab, så man herved kan blive bevidste om forskellige elevers deltagelse (Feilberg et al., 2016, s. 61). Vi opfordrede derfor Benjamin til at italesætte vigtigheden af deltagelse over for eleverne, så flest muligt deltog i diskussionerne. Inddragelsen af diskussionskemaet som et evalueringsredskab kunne desuden bidrage hertil.

Vidensgrundlaget, vi har tilegnet os, om hvordan Diskussionsbaseret undervisning kan implementeres i en pædagogisk praksis, danner derfor afsæt for specialets interesse i udførelsen af læringseksperimentet. Gennem en praktisk udførsel af Diskussionsbaseret undervisning i 9. klassen på Bavnehøj Skole får vi en reel indsigt i, hvordan metoden tager form i en anden pædagogisk kontekst.

8.5 Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU

Vi har tidligere beskrevet, hvordan UsU skal bidrage til at hæve det faglige niveau i folkeskolen ud fra varierede tilgange, hvor eleverne, gennem undervisningen, får mulighed for at afprøve færdigheder og kompetencer på anderledes og forskellige måder end vanligt. Denne vision ser vi rumme to sammenhængende perspektiver - det ene konkret fagrelateret, og det andet som rummende et personligt udviklende og klasserumsskabende element.

Vi har ovenfor skitseret, hvordan idéen om metoden Diskussionsbaseret undervisning gennem dens organisering i klasserummet udfordrer den traditionelle måde at tænke undervisning i en folkeskolekontekst. Intentionen bag Diskussionsbaseret undervisning er, at eleverne få opøvet et større og mere indgående kendskab til hinanden, hvorfor klasserumsdynamikken kan styrkes

samtidig med, at eleverne trænes i mundtlig deltagelse, der kan bibringe dem succesoplevelser i Diskussionsbaseret undervisning. Succesoplevelserne kan de indentionelt overføre til den fag-faglige undervisning.

Vi ser dermed Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU, da vi forstår hvordan metoden Diskussionsbaseret undervisning og faget UsU udspringer af nært beslægtede pædagogiske rationaler. Dette argumenterer vi ud fra perspektiver om, at Diskussionsbaseret undervisning tilgår undervisning anderledes end den aktuelle skoleundervisning, ligesom det er tiltænkt i UsU. Ydermere ser vi målene for Diskussionsbaseret undervisning i overensstemmelse med idealerne for UsU, idet de begge favner det todelte sigte om et personligt udviklende og klasserumsskabende element samt et fag-fagligt understøttende sigte. Læringsforståelserne i UsU og Diskussionsbaseret undervisning synes derfor begge af favne en bredere tilgang. Det er med disse overvejelser in mente, at vi i specialet vil undersøge, hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber i forhold til arbejdet med UsU i folkeskolen.

9.0 Specialets teoretisk konstruktion

Sigtet med specialet er at skabe blik for, hvilke betydningskonstruktioner idéen om diskussionsbaseret undervisning skaber i arbejdet med UsU i folkeskolen. Som tidligere nævnt ønsker vi at svare på problemstillingen gennem en makro-, meso- og mikroanalyse med hovedvægt på mikro - det konkrete klasseværelse - da en indsigt heri kan skabe blik for de betydningskonstruktioner, der skabes i arbejdet med Diskussionsbaseret undervisning.

Problemstillingen ser vi belyst ud fra Bernsteins uddannelsessociologiske bidrag. Bernsteins hovedfokus ligger nemlig på at sammenknytte spørgsmålet om, hvad der sker i det enkelte klasseværelse med spørgsmålet om, hvordan netop dét spiller sammen med spørgsmålet om, hvad der er årsag, og hvad har indvirkning på samfundets karakter (Chouliaraki, 2001, s. 26). Bernsteins teori fungerer som en måde, hvorpå der skabes blik for sammenhængen mellem det specifikke klasseværelses reelle og konkrete virkelighed og de abstrakte sociale processer, der udgør samfundets kontinuerlige strukturering og foranderlighed.

Det følgende afsnit vil tage form som specialets teoretiske værktøjskasse - Bernstein bidrager med analytiske værktøjer til brug i en konkret pædagogisk praksis. De bærende elementer i vores teoretiske konstruktion er Bernsteins begreber om *rekontekstualisering*, *klassifikation* og *rammesætning* samt *synlig* og *usynlig pædagogik*. Med Bernsteins begrebsapparat kan vi gennem empiriske klasseværelsesstudier sige noget om større sociologiske og samfundsmæssige konklusioner, der omhandler undervisning og læring. Vi vil i den teoretiske konstruktion

redegøre for de begreber, vi har udvalgt, hvortil vi løbende vil argumentere for deres relevans i forhold til besvarelsen af specialets problemstilling og sammenholde dem med vores empiriske genstandsfelt.

Som supplement til Bernsteins teori inddrager vi perspektiver fra Bourdieus strukturelle teori om feltbegrebet samt Davis og Harrés positioneringsbegreb. Disse teorier skal ses som bidrag til en yderligere forståelse af samspillet mellem samfundsmæssige strukturelle logikker (relationer mellem) og det enkelte individs handlemuligheder i den konkrete kontekst, hvori de indgår (relationer i) - nærmere betegnet den pædagogiske praksis. Som nævnt oven for beskæftiger Bernstein sig med spændingsfeltet, der ligger i samspillet mellem samfund og individ, idet han søger at skabe blik for sammenhængen mellem de to yderpunkter (relationer mellem, relationer i og relationer mellem 'mellem' og 'i'). Bernsteins videnskabsteoretiske position befinder sig dermed mellem det strukturalistiske 'relationer mellem' og det poststrukturalistiske 'relationer i' (Chouliaraki, 2001, s. 39).

Bernstein forholder sig eksplicit gennem sit forfatterskab til blandt andet Bourdieu, men beskriver, hvordan han betragter Bourdieus teori tendere til overfokusering på det overordnede samfundsmæssige plan med fokus på de strukturelle diskursers magt. Bernstein kritiserer, hvordan man gennem dette fokus mister grebet om diskursens indre logik og dermed de logikker, der eksisterer i den pædagogiske praksis og de pædagogiske relationer (Bernstein, 2001a, s. 70-71). Vi vil, i et separat afsnit, redegøre og argumentere for, hvorfor vi trods denne kritik ser Bourdieus feltbegreb relevant til udfoldelsen og forståelsen af Bernsteins teori. Vi vil yderligere klargøre, hvordan Bernsteins videnskabsteoretiske udgangspunkt kan ses inspireret af Bourdieus feltbegreb. Yderligere forholder Bernstein sig løbende til poststrukturalistiske tilgange, som han kritiserer for at overfokuserer på det individuelle indre perspektiv (Chouliaraki, 2001, s. 39). På samme vis vil vi, i introduktionen af Davis & Harrés positionsbegreb, eksplicitere, hvordan begrebet kan placeres i relation til Bernsteins videnskabsteoretisk udgangspunkt og vigtigst af alt afklare, hvordan positionsbegrebet supplerer Bernsteins teoretiske udgangspunkt.

9.1 Den pædagogiske anordning

Som beskrevet er Bernsteins bærende ærinde at belyse sammenhængen mellem samfundets strukturering (de makrosociale processer og relationer) med den konkrete virkelighed i klasseværelset (de mikroprocesuelle træk i uddannelser). For at skabe blik herfor opererer

Bernstein med begrebet om *den pædagogiske anordning*, med hvilket han søger at anskue struktureringen af det pædagogiske felt (Bernstein, 2001b, s. 148-149). Termen anordning beskriver, hvordan der er tale om en størrelse, der videreformidler noget andet, men på en og samme tid rummer sin egen specifikke logik, der yderligere påvirker det videreformidlede. Denne specifikke logik benævnes af Bernstein som *den pædagogiske diskurs* (Ahrenkiel, 2004, s. 104).

Med begrebet om den pædagogiske anordning søger Bernstein at vise og forstå principperne for produktion, reproduktion og transformation af pædagogiske diskurser (Bernstein, 2001b, s. 149). Det leder os videre til begrebet om rekontekstualisering, der giver os indsigt i transformationer af den pædagogiske diskurs i praksis.

9.2 Rekontekstualisering

Ifølge Bernstein, må man undersøge transformationer mellem forskellige niveauer (makro, meso, mikro) i forsøget på at forstå de processer, der foregår på mikroniveau. Afsnittet afsluttes med en analytisk beskrivelse af, hvordan begrebet rekontekstualisering har betydning for vores undersøgelse.

Transformationerne skal forstås som transformationer af viden, som rekontekstualiseres. Gennem rekontekstualiseringen reguleres cirkulation og optagelse af diskurser fra ét felt til et andet, hvilket betyder, at viden bliver til diskurser, der egner sig til formidling og tilegnelse (Chouliaraki, 2001, s. 41). Bernstein benævner det som et rekontekstualiseringsprincip:

“Pædagogisk diskurs er altså et princip, som fjerner (delokaliserer) en diskurs fra dens underliggende praksis og kontekst og relokaliserer den i henhold til et eget princip for selektiv nyordning og anlæggelse af egen synsvinkel.”

(Bernstein, 2001b, s. 151).

Vi forstår, hvordan den pædagogiske diskurs er skabt i kraft af diskurser, der transformeres fra deres oprindelige kontekst, og hvordan disse relokaliseres i den pædagogiske kontekst. I denne relokaliseringsproces afmonteres de rationaler, som en særlig form for viden var underlagt i den oprindelige diskurs (Bernstein, 2001b, s. 151-152).

Denne viden rekontekstualiseres ind i en ny kontekst - den pædagogiske praksis - på baggrund af de præmisser, der synes legitime. Den pædagogiske kontekst kan dermed ses som et felt for rekontekstualisering af diskurser skabt i andre sammenhænge.

”I denne proces abstraheres diskurserne fra deres sociale grundlag og de dertilhørende magtrelationer og relokaliseres i ”imaginære” praksisser med ”imaginære” emner. ”Imaginære” diskurser er undervisningsdiskurser, som, når de en gang er rekontekstualiserede, opnår en indre orden og rationalitet, der snarere udspringer af den pædagogiske konteksts regulative logik end af deres oprindelige betingelser og brug uden for pædagogikken” (Chouliaraki, 2001, s. 42-43).

Bernstein hævder, at den pædagogiske diskurs ikke er noget i sig selv, idet rekontekstualiseringsprincippet er en grundbetingelse for konstituering af den pædagogiske diskurs. Den pædagogiske diskurs forstås dermed som en praksis, der fungerer som en produktiv instans for konstitueringen af særlige vidensformationer. En konstituering, som er betinget af den viden, der stilles til rådighed for formidling og tilegnelse i den pædagogiske praksis (Bernstein, 2001b, s. 135-143). Konstitueringen af sådanne vidensformationer indebærer uundgåeligt et element af magt og kontrol, og betydningen heraf vil vi uddybe i det kommende afsnit.

Bernsteins begreb om rekontekstualisering er relevant for specialet, da en bærende interesse for projektets udformning forholder sig til, hvordan viden transformeres. Vi ønsker at undersøge, hvordan de særlige italesættelser, vi fremlæser på makroniveau, den politiske dagsorden for folkeskolen, konstituerer sig i den pædagogiske praksis - altså mesoniveauet og i særdeleshed mikroniveauet - det konkrete klasserum på Bavnehøj Skole. Med inspiration fra Bernsteins begreb om rekontekstualisering er det interessant, hvordan disse italesættelser, diskurser, på hvert niveau forvaltes og transformeres. På den måde anlægger vi et ’snit’ gennem niveauerne, for at undersøge sammenhængen imellem.

Vi anser bevægelserne, der finder sted i klasserummet, mellem elever og lærer, i kontinuerlig relation og interaktion med de vidensformationer, der skabes i politiske diskurser vedrørende folkeskolen og i Bavnehøj Skoles forvaltning - særligt den nye folkeskolereform og UsU. Helt grundlæggende ønsker vi at beskæftige os med, hvad der sker i det pædagogiske praksisniveau og processerne i klasserummet. Vi ønsker at udfolde og diskutere, hvordan dette praksisniveau skabes gennem måden, hvorpå disse tre niveauer interagerer og påvirker hinanden. Den interesse kan belyses gennem Bernsteins begreb om rekontekstualisering, der netop beskæftiger sig med transformationer mellem forskellige niveauer. Vores brug af Bernstein skal forstås som et arbejdsredskab i måden, hvorpå vi ønsker at operationalisere vores analytiske arbejde.

9.3 Magt og kontrol

Bernstein beskriver, hvordan det er essentielt at beskæftige sig analytisk med magt og kontrol, da netop magtfordeling og kontrolprincipper afgør, hvordan dominerende og dominerede kommunikationsprincipper produceres, distribueres, reproduceres og legitimeres i den pædagogiske praksis (Bernstein, 2001a, s. 71). Det interessante ved magt og kontrol er, at de i praksis vil være indlejret i hinanden, hvorimod de analytisk set kan skelnes på givtig vis, hvilket vi vil operationalisere i det følgende.

Magten fremkommer i måden, hvorpå der skabes grænser. Magtrelationer afgrænser, idet de legitimerer og reproducerer forskellige kategorier, grupper og diskurser. Magt skal dermed forstås som det, der skaber legitime ordensrelationer gennem etablering og reproduktion af legitime grænser *mellem* forskellige kategorier af grupper, køn, klasse og race (Bernstein, 2001a, s. 72). Sådanne kategorier er interessante at arbejde med i en folkeskolekontekst, da man ved at undersøge modsætningsforhold får blik for, hvad der er legitimt i et klasserum. I dette speciales tilfælde vil det særligt blive eksemplificeret ved grupperinger i et klasserum; en fagligt stærk og en fagligt svag elev samt måden hvorpå læreren kontinuerligt henvender sig mere til en gruppe af elever end en anden.

Som magts pendant eksisterer kontrol som det, der favner og etablerer legitime kommunikationsformer, der er tilpasset de respektive kategorier. Kontrol fungerer som formidler af magts grænserelationer og påvirker, at individer socialiseres til disse relationer ved, at der etableres legitime kommunikationsformer. Kommunikationen er tilpasset de forskellige kategorier, hvorfor individerne socialiseres i forhold til netop ordensrelationerne (Bernstein, 2001a, s. 72). Kontrol er måden, hvorpå der opbygges *indre* relationer i magts afgrænsninger og relationer *mellem* former for interaktion.

Bernsteins hovedinteresse ligger i den pædagogiske praksis og de interaktionsformer, der fremkommer herunder - en undersøgelse af diskursens struktur og den pædagogiske praksis egen logik. Det interessante ved denne vinkel er, at det giver mulighed for at få indblik i produktionen og reproduktionen af forskellige former for pædagogisk bevidsthed og disses muligheder for at forandre sig i den pædagogiske praksis (Bernstein, 2001a, s. 71). Ved at se på de mønstre, der gør sig gældende i interaktionen elev-elev og lærer-elev i 9. klassen på Bavnehøj Skole, får vi mulighed for at undersøge, hvad der er legitimt at gøre og sige i den pædagogiske praksis. Ved at undersøge hvad der er muligt i den pædagogiske praksis, kan vi også få blik for, hvad der

synes umuligt og illegitimt. Det kan give indblik i de rationaler elevernes agens centreres omkring.

Gennem en analyse af den pædagogiske diskurs, beskriver Bernstein, at det bliver muligt at få blik for de særlige kategorirelationer, der eksisterer mellem individer og deres kontekst. Herved bliver det muligt at generere beskrivelser af en specifik pædagogisk praksis ved at få blik for en dominerende magtfordeling og de kontrolprincipper, som altid vil være til stede og indlejre sig i hinanden i det sociale rum. Den magtfordeling og kontrolprincipperne vil distribuere henholdsvis dominerende og dominerede kommunikationsprincipper, som konstitueres relationelt i og mellem sociale grupper i en pædagogisk praksis (Bernstein, 2001a, s. 72). Ved at undersøge 9. klassens praksis og observere elever og lærer i afprøvningen af Diskussionsbaseret undervisning kan vi gennem deres interaktion analysere, hvilke kategorier og grupperinger, der er dominerende i klassen samt få blik for, hvem og hvad der dominerer og kontrollerer kommunikationsprincipperne i 9. klassen. Indsigten tydeliggør, hvilke deltagelsesmuligheder der relationelt konstitueres for eleverne og læreren og dermed også hvilken agens, der er legitim og illegitim. Grundlæggende bidrager indblikket i magt og kontrol gennem kommunikationsprincipper til en forståelse af, hvordan der fordres og reproduceres forskellige former for pædagogisk bevidsthed og disses muligheder for at forandre sig. Vi ønsker særligt at undersøge, hvilken form for pædagogisk praksis der kendetegner Diskussionsbaseret undervisning, og hvilke deltagelsesmuligheder metoden skaber for eleverne og læreren for at undersøge, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i henhold til visionen i UsU.

I det følgende afsnit vil magt og kontrol blive udfoldet yderligere gennem begreberne klassifikation og rammesætning, der netop er måden, hvorpå Bernstein ser magt og kontrol operationaliseret gennem praksis.

9.4 Klassifikation

Begreberne klassifikation og rammesætning fungerer som analytiske værktøjer, der har til formål at skabe blik for den pædagogiske praksis og hvilke diskursive processer, der finder sted. Klassifikationsbegrebet omhandler overordnet magtens og magtrelationernes omsætning (Bernstein, 2001a, s. 72). Sagt på en anden måde kan man med klassifikationsbegrebet få viden om og se grænserne mellem kategorier af forskellig art. I den forbindelse skal det siges, at klassifikation ikke beskriver definitioner af én kategori, men snarere beskæftiger sig med relationer *mellem* kategorier (Bernstein 2001a, s. 73). Inden for den kategorielle afgrænsning

kan vi med klassifikationsbegrebet få skabt blik for, hvad der er legitimt, og, i lige så høj grad, hvad der er illegitimt på flere niveauer. Vi kan både indsigt i, hvad der fra politisk hold italesættes som legitimt og illegitimt for elever i den danske folkeskole, men begrebet kommer for alvor til sin ret i den pædagogiske praksis. I praksis bliver det muligt at undersøge, hvad der er legitimt og illegitimt for eleverne i 9. klassen, og hvad der tilskrives betydning. Klassifikation handler om magt i den henseende, at det muliggør at trække grænser og klassificere noget som legitimt i en pædagogisk kontekst, hvor der skabes bestemte betydninger i den konkrete pædagogiske kontekst.

Afhængigt af hvor stærk eller svag grænsedragningen mellem relationerne er - hvor stærk eller svag isolationen er mellem kategorier i en pædagogisk praksis - defineres klassifikation som værende af stærk eller svag karakter (Bernstein, 2001a, s. 74). Specialets mesoanalyse vil undersøge, hvordan den ledelsesmæssige forvaltning af den politiske dagsorden influerer mulighederne i 9. klassen. Måden hvorpå skolen som institution vælger at forvalte politiske tiltag kan tilskrives betydning for de mikrosociale processer, der forekommer i klasserummets pædagogiske praksis.

Såfremt en klassifikation er af stærk karakter, er isolationen af kategorierne ligeledes stærk. På institutionsniveau vil en pædagogisk praksis, der er karakteriseret af stærk klassifikation, være præget af et udtalt hierarki i beslutnings- og ledelsesøjemed. Magten vil gå oppefra og ned gennem systemet. Forandringer vil i den forbindelse betragtes som en trussel mod den pågældende pædagogiske praksis i og med, at det er udefrakommende elementer, som ikke er i overensstemmelse med den stærke isolation, der tilhører den stærke klassifikation.

Forandringspotentialet vil derfor være af lav grad (Bernstein, 2001a, s.77-78). På institutionsniveau eller i skoleregi vil det betyde, at en skole, som er karakteriseret ved en stærk klassifikation, har en høj grad af stabilitet, da styringen foregår på meget eksplicit vis, hvilket også afgør, hvad der kommunikeres. Kommunikationen vil være yderst kontrolleret, især når det gælder udefrakommende inputs, hvorfor institutionen vil betragte sig selv som 'en anden verden' (Jensen, 2015, s. 11).

En svag klassifikation fordrer derimod en højere grad af medbestemmelse i den pædagogiske praksis, hvori forandring vil forekomme som en naturlighed, i og med udefrakommende inputs fra den omkringliggende verden synes selvfølgelig og velkomne for praksissen, da isolationen mellem kategorierne ligeledes er svag, hvorfor der er en høj grad af flow mellem kategorierne.

Når skolelederen på Bavnehøj Skole eksempelvis vælger at inddrage lærergruppen i tolkningen og udarbejdelsen af UsU, forekommer en svag isolation mellem faggrupperne, hvilket får betydning for måden, UsU forvaltes.

Ved en svag klassifikation er det for institutionen en indlejret del af strukturen at være åben for inputs fra omverdenen, hvorfor institutionen selvfølgelig i den forbindelse betragter sig selv som en del af verden. (Jensen, 2015, s. 11). Kommunikation vil, modsat kommunikationen som finder sted i den stærke klassifikation, være ukontrolleret, og forandringspotentialer vil medføre sårbarhed i institutionen, da den til evig tid er foranderlig.

Begrebet om klassifikation vil vi både arbejde med på makro- meso- og mikroniveau, da det netop er et analytisk redskab, der giver os mulighed for at undersøge, hvordan noget klassificeres som legitimt og tilskrives særlige betydninger i en pædagogisk kontekst. I den sammenhæng vil vi både undersøge den politiske grænsedragning vedrørende dagsordenen for folkeskolen, og hvordan der herigennem sker en italesættelse af, hvordan det er legitimt for eleverne at agere. Dernæst ønsker vi at belyse, hvordan Bavnehøj Skole som institution forvalter og faciliterer politiske tiltag vedrørende folkeskolereformen og indførelsen af UsU for at undersøge, hvilke betydningstilskrivelser der skabes i deres praksis. Som kulmination herpå analyseres elevernes og lærerens praksis for at undersøge, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i deres relationelle indlejring. Dette skal netop ses i lyset af klassifikationen af grænserne for legitimitet i den pædagogiske praksis, som er influeret af de foregående niveauer.

9.4.1 Klassifikation og felt

Indledningsvis har vi beskrevet, hvordan vi finder det relevant at inddrage Bourdieus feltbegreb i udfoldelsen af vores problemstilling. Særligt i henhold til Bernsteins beskrivelse af klassifikation, finder vi det relevant at inddrage Bourdieus feltbegreb, hvilket vi vil tydeliggøre i det følgende.

I ovenstående afsnit har vi beskrevet, hvordan graden af klassifikation mellem kategorierne i en given kontekst afgør, hvilke muligheder og umuligheder der eksisterer i den pågældende pædagogiske praksis. Hertil er et væsentligt perspektiv, at den samfundsmæssige ydre grænsedragning, der i vores tilfælde blandt andet omhandler relationen mellem dannelse og målorientering i folkeskoleloven eller folkeskolereformen, ikke absolut determinerer de mulige pædagogiske relationer, som grænsedragningen åbner op for i praksis.

Samspillet og vekselvirkningen mellem de ydre fastsatte grænser og forhandlingerne i den lokale praksis er dog parametre, der afgør det (u)mulighedsrum, der gør sig gældende for de pædagogiske relationer. I samklang hermed beskriver Bernstein, hvordan "... den pædagogiske diskurs og den pædagogiske praksis [...] altid opbygger en arena, hvor der udspiller sig en kamp om karakteren af den symbolske kontrol." (Bernstein, 2001a, s. 83). Vi udleder gennem citatet, hvordan Bernstein i høj grad har ladet sig inspirere af Bourdieus feltbegreb:

"Et felt består af aktive og potentielle kræfter, men samtidig foregår der en kamp inden for rammerne af feltet, der går ud på at fastholde eller ændre styrkeforholdet mellem kræfterne. Et felt forstået som en struktur af objektive relationer mellem positioner virker styrende for de strategier, aktørerne bringer i spil [...] for at fastholde eller forbedre deres position i overensstemmelse med den hierarkisering af værdier, som er mest profitabel for deres form for kapital." (Bourdieu & Wacquant, 2009, s. 89).

Et felt skal i den henseende forstås som et socialt rum, der er konstant foranderligt i kraft af de kampe, som udspilles mellem positioner i feltet. Aktørerne vil ubevidst og kontinuerligt konkurrere om at indtræde i en dominerende position i relation til de praksisser, specifikke normer og regelmæssigheder, der gør sig gældende i det givne felt.

Mens inspirationen ikke er til at tage fejl af, finder vi det essentielt at udfolde bevæggrundene for vores inddragelse af Bourdieus feltbegreb set i lyset af Bernsteins anordningsbegreb. Som beskrevet i starten af vores teoretiske konstruktion, skal anordningsbegrebet forstås som måden, hvorpå pædagogikken begrebsliggøres som et medium, der kan overføre ydre magtrelationer, hvorfor der skabes en social orden og en egentlig logik, der kendetegner den pædagogiske diskurs. Anordningsbegrebet beskriver en konstruktion af den betydning, der regulerer pædagogikkens betydninger (Chouliaraki, 2001, s. 40). Til trods for at vi ser, hvordan Bernsteins anordningsbegreb kan meget af det, som grundlæggende er vores begrundelse for at inddrage Bourdieus feltbegreb, ser vi denne inddragelse som nødvendig og relevant. Med Bernsteins udlægning af anordningsbegrebet finder vi det, trods utallige gennemlæsninger, udfordrende at eksplicite, hvor han vil hen med begrebet. Vi har fundet det vanskeligt at overføre Bernsteins teoretiske udredning af anordningsbegrebet til en undersøgelse af praksis. I henhold til den pointe argumenterer vi for Bourdieus feltbegrebs relevans i udformningen af specialets makroanalyse.

Med tanke på de muligheder Bourdieus feltbegreb åbner op for, finder vi det nødvendigt at eksplicitere, hvorfor vi ikke laver en egentlig feltanalyse i specialet, men blot lader os inspirere af udvalgte forhold. Sondringen skal ses i henhold til særligt én kritik, Bernstein frembringer vedrørende netop en så omfangsrig teori, som feltbegrebet er en del af:

“De vigtigste af vores teorier om kulturel reproduktion, navnlig af den franske type, indsnævres af deres forudsætninger og fokus og evner således ikke at forsyne os med stærke principper for beskrivelse af pædagogiske agenturer, af deres diskurser, af deres praksisser. Dette skyldes, vil jeg mene, at disse teorier om kulturel reproduktion ser undervisning som et redskab for magtrelationer, som er ydre i forhold til undervisning. [...] Paradoksalt mangler der i disse teorier om kulturel reproduktion enhver form for indre analyse af diskursens egen struktur, idet det netop er denne struktur, diskursens egen logik, der stiller de midler til rådighed, som muliggør formidlingen af ydre magtrelationer.” (Bernstein, 2001a, s. 70-71).

Bourdieus feltbegreb giver anledning til at kunne analysere relationer mellem felter - på et mere overordnet samfundsmæssigt plan, hvor hovedfokus er på diskursers magt. Bernstein hævder dog, at det udelader muligheden for at favne de indre logikker, der eksisterer i en pædagogisk praksis og i de pædagogiske relationer.

Hovedsigtet i specialet er netop at dykke ned i praksis og skabe blik for de processer, der gør sig gældende her. Vi er optaget af den pædagogiske kontekst i relation til den samfundsmæssige ramme, den eksisterer i henhold til. Med Bernsteins teori får vi netop mulighed for at få greb om og blik for de mikrosociale processer i henhold til den samfundsmæssige grænsedragning. Det, vi tager med os fra Bourdieus feltbegreb, er ekspliciteringen af, hvordan der inden for et felt eksisterer kampe om betydning og styrkeforhold blandt de implicerede. Inspirationen fra feltbegrebet bidrager ydermere til en forståelse af, hvordan de objektive relationer, diskursive praksisser, influerer det mulighedsrum, der skabes for positionerne i et felt. Denne bevægelse er interessant at undersøge i henhold til betydningen, det kan have for den agens, der muliggøres.

Af ovenstående ser vi inspirationen fra feltbegrebet som katalysator for, at vi på bedst mulig vis evner at afgrænse det strukturelle niveau - makroniveauet - som er en del af vores analytiske arbejde i specialet. Med bidrag fra feltbegrebet får vi mulighed for at begribe kampen om betydning, som eksisterer mellem positionerne i folkeskole-feltet for at få yderligere indsigt i

den pædagogiske praksiskontekst, vi arbejder med. I specialet afgrænses det strukturelle niveau gennem uddannelsespolitiske strømninger samt en analyse af folkeskolens formålsparagraf og folkeskolereformen. Vores makroanalyse kommer derfor til at tage form som en policyanalyse, der skal skabe blik for de objektive relationer, som kan have betydning for mulige og umulige positioner og kampene om styrkeforholdet herimellem.

9.5 Rammesætning

Som det beskrives tidligere, handler begrebet klassifikation om de *ydre* relationer, der udspiller sig *mellem* kategorier som køn, klasse, race etc., hvorigennem karakteren af det diskursive rum opbygges. Klassifikation bidrager med principper om grænserne for en diskurs. Omvendt handler begrebet rammesætning om de *indre* former for kontrol, som regulerer og legitimerer viden i pædagogiske relationer (Bernstein, 2001a, s. 72-73). Rammesætning beskriver formen for effektueringen af en diskurs: ”Klassifikation henviser til *hvad*, rammesætning drejer sig om, *hvordan* betydninger komponeres, den drejer sig om de former, hvorved disse betydninger bliver alment forståelige, og om karakteren af de tilhørende sociale relationer.” (Bernstein, 2001a, s. 80). Med begrebet om rammesætning forsøger Bernstein dermed at begribe den indre logik i den pædagogiske praksis, der rummer forskellige former for legitim kommunikation, som forekommer i relationer i enhver pædagogisk praksis. Betydningskonstruktioner afgør på den måde den legitime kommunikation i praksis og kontrollerer, hvordan de sociale relationer udformes og konstitueres.

”... rammesætning drejer sig om kontrollen over kommunikation i lokale, interaktive pædagogiske relationer: mellem forældre og børn, lærer og elev, socialarbejder og klient osv. Hvis klassifikationsprincippet udruster os med vores særlige stemmer og midlerne til at identificere den, så er princippet for rammesætning det middel, som gør det muligt for os at tilegne os et legitimt budskab.” (Bernstein, 2001a, s. 79).

Hvor klassifikation refererer til magten, så rummer rammesætningen den kontrol, som afgør hvilke forskellige muligheder, der må eksistere for at forhandle magten for at reproducere eller betvivle den eksisterende klassifikation (Chouliaraki, 2001, s. 33-34). Rammesætning regulerer på den vis effektueringsreglerne for diskursens frembringelse. På den måde handler rammesætning om kommunikation og kontrol og, hvordan betydninger skabes og forhandles i pædagogiske kontekster og relationer.

Under afsnittet om klassifikation beskrev vi, hvordan vi ønsker at skabe blik for, hvad der klassificeres som legitimt i 9. klassens pædagogiske praksis. Rammesætning giver os på den led mulighed for dykke ned i den kommunikative praksis, som præger klasserummet. Med rammesætning kan man beskæftige sig med kommunikation i en pædagogisk kontekst, hvilket både kan indebære relationer mellem lærer og elev, elev og elev eller lærer og lærer.

Rammesætning som begreb muliggør en analyse af forhandlinger af hvem, der kan sige hvad, hvornår, og hvilke betydninger for relationerne disse forskellige former for kommunikation har. Helt konkret ønsker vi at analysere, hvordan læreren formidler Diskussionsbaseret undervisning, og hvilke forventninger der heri er til eleverne. Ydermere er det interessant, hvordan elev-elev og lærer-elev interaktioner forløber og hvilke implicite samt eksplicite forståelser og forventninger, der er til elevernes faglighed og deltagelse qua de kommunikative praksisser. Det giver os mulighed for at undersøge, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i arbejdet med Diskussionsbaseret undervisning i 9. klassen.

Vi arbejder i vores analyse ud fra følgende parametre, der her, groft skitseret, knytter sig til henholdsvis svag og stærk rammesætning. Institutioner med en stærk rammesætning er præget af tydelige rammer og regler for, hvilke kommunikationsformer, der synes mulige, og er karakteriseret ved en synlig pædagogisk praksis. Med det henvises der til, at det er tydeligt, hvem afsenderen for den legitime kommunikation er og hvilke principper, der gør sig gældende herfor (Bernstein, 2001a, s. 80). Der er herunder fokus på, at læringen er outputstyret, hvorfor succeskriteriet omfatter, at alle elever skal opnå det samme læringsudbytte. I den kontekst vil en homogen gruppe være en fordel.

Omvendt vil principperne for kommunikation i institutioner med en svag rammesætning være mindre regelstyrede, idet eleverne besidder mere kontrol over kommunikationens sociale grundlag. Hertil praktiseres en usynlig pædagogik, hvor der ikke fokuseres på et ensartet læringsudbytte, men snarere at heterogene grupper udvikler viden på forskellige niveauer, så læringen er tilpasset den enkeltes muligheder, interesser og læreproces (Bernstein, 2001a, s. 78-81).

Ovenstående fungerer som en grov skitse af de væsentligste karakteristika ved stærk eller svag rammesætning og skal læses med det forbehold, at praksis aldrig vil kunne opdeles så konsekvent.

9.6 Synlig og usynlig pædagogik

I relation til Bernsteins begrebsliggørelse af klassifikation og rammesætning inddrages yderligere to væsentlige begreber; synlig og usynlig pædagogik. Synlig og usynlig pædagogik skal anskues som typificeringer af en pædagogisk praksis og knytter sig til henholdsvis stærk eller svag klassifikation og rammesætning.

Bernstein beskriver, hvordan en synlig pædagogik gør sig gældende, når reglerne for regulativ og diskursiv orden eksisterer, som ekspliciterede kriterier: “A visible pedagogy (and there are many modalities) will always place the emphasis on the *performance* of the child ... A visible pedagogy puts the emphasis on the external product of the child.” (Bernstein, 1990, s. 70). Der er altså tale om, at barnets præstation vil blive vurderet i henhold til kriterier, som er kendt for både formidler (læreren) og modtager (barnet/eleven), hvilket eksempelvis eksekveres gennem italesættelsen af læringsmål ved undervisningens start og eksamensgraduering. Forventningerne til eleven er verbaliseret og tydeliggjort gennem lærerens pædagogiske praksis, hvorfor grænserne for legitim og illegitim adfærd er konstrueret og italesat. Til trods for ekspliciteringen af forventninger og regler vil der altid forekomme implicite og selvfølgelige forventninger til elevernes deltagelse under den synlige pædagogik. Som tidligere nævnt ses denne pædagogik særligt knyttet til en stærk klassifikation og rammesætning. Den stærke klassifikation figurerer implicit i kraft af en tydelig hierarkisering skildret gennem elevens accept af lærerens pædagogiske guidning. Den stærke rammesætning karakteriseres ved, at tydelige rammer og regler præger, hvordan det synes muligt for eleven at agere.

Bernstein beskriver i den henseende, hvordan en sådan eksplicitering kan være af givende karakter for elever fra uddannelsesfremmede hjem - en pointe vi vil forfølge yderligere i relation til udfoldelsen af karakteristika ved den usynlige pædagogik.

“In the case of an invisible pedagogy the discursive rules (the rules of order of instruction) are known only to the transmitter, and in this sense a pedagogic practice of this type is [...] invisible to the acquirer [...] Invisible pedagogies are less concerned to produce explicit stratifying differences between acquirers [...] Their focus is not upon ‘gradable’ performances of the acquirer but upon procedures internal to the acquirer (cognitive, linguistic, affective, motivational) ...” (Bernstein, 1990, s. 71).

Fokus i den usynlige pædagogik er på den enkelte elevs unikke og særegne muligheder og individuelle læreproces, hvorfor en sammenligning med generelle mål eller elever imellem er uvedkommende. Herunder er det bærende element elevernes processuelle udvikling, og de kompetencer den enkelte måtte få i den sammenhæng, hvorfor der ikke forekommer samme resultatorientering i den pædagogiske praksis, der vil være til stede under en mere synlig pædagogik. Læreren vil unægteligt kende til de diskursive regler, men de er ikke en eksplicit medspiller i det pædagogiske rum, sådan som det opleves for eleven (Bernstein, 2001c, s. 101). Den usynlige pædagogik betyder yderligere, at de pædagogiske koder i en skole vil være svære at læse og kontrollere for elever fra uddannelsesfremmede hjem, idet eleverne i en usynlig pædagogik ikke vil blive guidet hen mod en forståelse af de implicite regler og forventninger, der eksisterer i skolens pædagogiske logik, og som for disse elever er ukendte (Bernstein, 1990, s. 79). De pædagogiske koder kan ses som et regelsæt for, hvordan det forventes, at eleverne agerer og deltager i folkeskolen og i klasserummet. Det handler eksempelvis om, hvorvidt eleverne formår at holde sig i ro, når det forventes, eller rækker hånden op og udviser lyst til deltagelse ved at bidrage med relevante input i relation til undervisningen. En væsentlig pointe er nemlig, at skolelogikken altid allerede vil være en del af den pædagogiske praksis på trods af et fravær af eksplicitering. Herved ser vi, hvordan en svag klassifikation og rammesætning aktualiseres. Undervisningen bærer i højere grad præg af medbestemmelse, hvilket betyder at den enkelte elev besidder mere individuel kontrol over måden de deltager.

Bernstein kategoriserer den usynlige pædagogik som en, der bedrives under den progressive pædagogik (Bernstein, 1990, s. 72). Årsagen hertil finder vi blandt andet i, at Bernstein anser den usynlige pædagogik i forlængelse af en progressiv elevcentreret forståelse (Chouliaraki, 2001, s. 36). I specialet ser vi, hvordan metoden Diskussionsbaseret undervisning kan siges at læne sig op af en usynlig pædagogik, da den netop rummer intentioner om at imødekomme et differentieret læringsrum, hvor der er plads til den enkelte elev. Det er her en væsentlig pointe, at der ikke fokuseres på ét bestemt læringsudbytte for eleven, men i stedet elevens læring gennem deltagelse i fællesskabet. Undervisningen er derfor ikke karakteriseret gennem en tydelig lærings- og målorientering.

På trods af ovenstående skitsering af synlig og usynlig pædagogik som hver deres typificering af en pædagogisk praksis er en essentiel pointe, at de ovenstående udlægninger er yderpunkter. I en pædagogisk praksis forekommer en kombination af synlig og usynlig pædagogik ofte, hvorfor vores separate udlægning af begreberne skal tjene et overskueligt forståelsesspørgsmål.

Vi vil i det følgende kort redegøre for, hvordan vi ser en sammenhæng mellem Bernsteins begreber om synlig og usynlig pædagogik og didaktisk teori. Hertil lader vi os inspirere af specialets vejleder, adjunkt ved Cefu, Arnt Vestergaard Louws afhandling. Louw formulerer at til trods for, at man ikke direkte kan anskue Bernsteins begrebsapparat ud fra et didaktisk perspektiv, så giver en særlig anvendelse og fortolkning af Bernstein alligevel anledning til didaktiske overvejelser i henhold til planlægning og formidling af undervisning (Louw, 2013).

9.6.1 Synlig og usynlig pædagogik og didaktisk teori

Vi finder koblingen mellem Bernsteins begrebsapparat og didaktisk teori nødvendig og relevant for specialet, da problemstillingen netop omhandler, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i arbejdet med Diskussionsbaseret undervisning i forhold til UsU i folkeskolen. Dette perspektiv rummer adskillige og forskellige didaktiske overvejelser for undervisningen, som følgende vil belyse.

Som det vil fremgå i analysen, læner vi os overordnet op ad en bred definition af didaktik, der indbefatter *alle* forhold, som gælder undervisning og læring (Hiim & Hippe, 2007, s. 71; Jank & Meyer, 2006, s. 17-18). Her omhandler de didaktiske overvejelser ikke kun undervisningens indhold, men lige så vel den praktisk-teoretiske planlægning, rammerne samt evaluering af undervisning og elevers læring (Jank & Meyer, 2006, s. 17-18).

Sammenhængen til Bernsteins teori gør sig særligt gældende for begreberne om synlig og usynlig pædagogik. Vi har i det foregående afsnit beskrevet, hvordan synlig og usynlig pædagogik beskriver typificeringen af en pædagogisk praksis, hvor faktorer såsom målorientering, kompetencevurdering og strukturelle anordninger er i spil. Disse faktorer knytter sig netop til didaktiske overvejelser.

Der er ikke kun fokus på undervisningens indhold - temaerne i Diskussionsbaseret undervisning. Overordnet klassificeres metoden som værende modsatrettet en traditionel undervisningslogik, som vi kender den i den danske folkeskole. Der er desuden fokus på en anderledes elevdeltagelse, og undervisningen tilpasses elevernes forudsætninger. Ydermere fokuseres der på en styrkelse af elevernes relation og dynamikken i klasserummet. Evalueringsformen er også en didaktisk overvejelse, som fylder meget i metoden, da læreren og eleverne ved hjælp af diskussionskemaet evaluerer på diskussionen og undervisningen efterfølgende.

På den baggrund ser vi, at Diskussionsbaseret undervisning læner sig op af en bred didaktisk og pædagogisk tænkning, der ikke kun indbefatter et fokus på undervisningens indhold, men også på betydningen af elevernes læringsforudsætninger, rammerne, målene, indholdet,

læreprocessen, evaluering og samspillet mellem disse dimensioner (Jank & Meyer, 2006, s. 18-29). Der er således tale om adskillige pædagogiske og didaktiske overvejelser, som alle har betydning for elevernes læringsmuligheder.

Vi søger ikke at ekspliciterer disse didaktiske greb i det analytiske arbejde i specialet, men vi vil benytte den ovenstående klargørelse til implicit at kunne referere til almen didaktik, som deltagerforudsætninger, indhold, rammer, formål, progression og evaluering.

9.7 Etikettering og Positionering

De ovenstående begreber om klassifikation og rammesætning giver indsigt indre logikker i en pædagogisk praksis og kan dermed bistå analyser heraf. Et væsentligt element i den pædagogiske praksis er de mulige identitetsformer, der fremkommer i mødet mellem undervisning og læring. Identitetsformerne benævner Bernstein som etiketter, der tildeles eleverne af deres lærere:

”Reglerne for den sociale orden refererer til de former, som de hierarkiske relationer antager i den pædagogiske relation, og til forventningerne med hensyn til adfærd, karakterer og væremåde. Dette betyder, at en modtager er genstand for en mulig etikettering. Hvilke etiketter, der kommer på tale, er en funktion af, hvilke rammer der er sat. Hvor rammerne er stærke, kan der være tale om termer som samvittighedsfuld, opmærksom, flittig, omhyggelig, lærevillig. Hvor rammerne tilsyneladende er svage, er betingelserne for at opnå en etikette i samme grad vanskelig for modtageren, idet han eller hun her kæmper for at være kreativ, at være interaktiv og forsøger at sætte sig eget præg på tingene. Den faktiske etikettering af modtageren varierer med karakteren af rammerne” (Bernstein, 2001a, s. 80-81).

Etiketteringen beskriver på den måde læreres forventninger til og forforståelser af eleverne. Relationen mellem lærer og elev etableres dermed i henhold til den etikettering, der forekommer. Bernstein bruger begrebet etikettering til at vise, i hvilken grad eleverne bliver etiketteret af de rammer, der sættes gennem klassifikationen og rammesætningen. Etikettering viser således, hvilke råderum eller hvilke muligheder elever har inden for de rammer, den pædagogiske praksis sætter. På den måde kan det forstås som etiketter, der bliver sat på elever af lærerne, og som eleverne kommer til at identificere sig med. Begrebet rummer i samklang

hermed, uagtet Bernsteins ambition, en vis grad af determinisme, idet der i etiketteringen af eleverne ligger en implicit statisk fastlåsthed, som på flere måder kan sammenlignes med rollebegrebet, der fastholder subjektet eller eleverne i én rolle, som de identificeres med (Davies & Harré, 1990, s. 44). På trods af at Bernsteins begreb om etikettering tenderer determinisme, beskriver han, hvordan sociale relationer indebærer handlende subjekter, der er i konstant forandring:

“Forskellige sociale relationer indebærer forskellige grader og typer af asymmetri og forskellige muligheder for at forhandle sådanne asymmetrier og betydningsfrembringelser. De sociale betingelser for betydningsfrembringelse drejer sig således om forskellige former for sociale relationer, som er indlejret i kommunikativ praksis, og som regulerer formerne for betydningsfrembringelse i denne praksis ...” (Chouliaraki, 2001, s. 26).

Vi inddrager Davies og Harrés positionsbegreb i specialet, idet deres forståelse og fortolkning af begrebet trækker sig væk fra et deterministisk rollebegreb (Davies & Harré, 1990, s. 44). Relevansen af denne inddragelse ses i henhold til ovenstående citat, hvor der i Bernsteins udgangspunkt kan ses en stærk videnskabsteoretisk relation til positioneringsbegrebet og den poststrukturalistiske tradition, som begrebet udspringer af. Vi inddrager positioneringsbegrebet som et analytisk greb, der kan skabe blik for identitetsdannelser i pædagogiske samspilsrelationer. I forlængelse af ovenstående citat beskriver Davies og Harré, hvordan positioner skabes gennem sproglig interageren og sociale handlinger, hvorfor positioner altid vil være til evig forhandling i det sociale rum:

“An individual emerges through the processes of social interaction, not as a relatively fixed end product but as one who is constituted and reconstituted through the various discursive practices in which they participate. Accordingly, who one is always an open question with shifting answers depending upon the positions made available within one’s own and others’ discursive practices and within those practices, the stories through which we make sense of our own and others’ life.” (Davies & Harré, 1990, s. 46).

Positioneringsbegrebet bevæger sig væk fra essentialistiske forestillinger om identitet som noget *man er*, som noget statisk og vedblivende. Der fokuseres i stedet på, hvordan identiteter og

subjekters *gøres* i et evigt foranderligt udviklingsperspektiv, hvor identiteter influeres af de forskellige kontekster, man som menneske er den del af. Forskellige forståelses- og betydningssystemer, der er tilgængelige i kulturen, fordrer forskellige positioner og deltagelsesmuligheder for eleverne, og dermed skabes en forståelse af identitet som tilblivelse.

Når vi i ovenstående kredser om identitetsbegrebet ønsker vi at understrege, hvordan vi vil beskæftige os med begrebet fortløbende i specialet. Vi forstår, hvordan eleverne gennem mulige og umulige positioner i en konkret pædagogiske praksis 'gør' identitet. Vi ønsker ikke at gå yderligere ind i identitetsbegrebet, men vi tager med os, hvordan muligheder og umuligheder i den pædagogiske praksis, hvori eleverne indgår, er af stor betydning for deres tilblivelse.

Ovenstående teoretiske konstruktion skal ses som det udgangspunkt, hvormed vi ønsker at undersøge, hvilke betydningskonstruktioner idéen om diskussionsbaseret undervisning skaber i arbejdet med UsU i folkeskolen.

10.0 Metodologi

Inspireret af specialets teoretiske konstruktion af Bernsteins begrebsapparat ser vi verden som relationelt konstrueret, hvilket anskues ud fra handlinger og kommunikation mellem individer. I vores undersøgelse er det interessante derfor relationerne mellem individer, lærer og eleverne på Bavnehøj Skole, over for de objektive relationer, eksemplificeret gennem politiske målsætninger, skolens virke og undervisning.

For at undersøge specialets problemformulering må vi søge at forstå den sociale praksis som forekommer på Bavnehøj Skole. På den måde kan vi få blik for betydningskonstruktioner, der skabes i Diskussionsbaseret undervisning.

Det metodiske afsnit søger at skabe blik for, hvilke overvejelser vi har gjort os i arbejdet med nærværende speciale. Først gøres der rede for specialets konkrete empiriske undersøgelse, hvor vi blandt andet beskriver hvilke spørgsmål, vi har forholdt os til undervejs i projektet.

Hertil inddrages overvejelser om det *etnografiske feltarbejde*, som vi i specialet læner os op ad. Vi inddrager også metodiske begreber som *etnodidaktik* og *aktionsforskning*. I forlængelse af netop disse metodiske tilgange vil vi uddybe vores skiftende positioner løbende i undersøgelsen. Ydermere vil vi i afsnittet om aktionsforskning forholde os til projektets intervenserende element, som der tager form som et læringseksperiment, samt hvilke udfordringer vi har stået overfor, idet vi har anvendt viden og erfaringer fra tidligere projekt.

Afslutningsvist inddrager vi overvejelser omkring de konkrete metodiske arbejdsredskaber, vi har anvendt (observation, forskellige interviewformer, med videre.) og hvilke etiske spørgsmål, vi har forholdt os til undervejs.

10.1 Den empiriske undersøgelse på Bavnehøj Skole

Som det indledende er nævnt har specialets empiriske genstandsfelt taget sit udgangspunkt i en 9. klasse på Bavnehøj Skole. Den empiriske del af specialet udgøres her af en antropologisk inspireret kvalitativ undersøgelse i et klasselokale på en dansk folkeskole.

Projektets overordnede formål har været at afprøve en konkret undervisningsmetode, der intentionelt opleves meningsfuld for eleverne og som samtidig bibringer eleverne nogle af de kompetencer, der er brug for i nutidens samfund.

Helt konkret fik vi fra specialets start i medio februar 2016 en kontakt til læreren Benjamin, som indvilligede i at deltage i eksperimentet. Vi har afholdt flere møder med Benjamin og observeret tre Diskussionsbaseret undervisningsgange. Som afslutning på forløbet har vi lavet individuelle interview med skolelederen og Benjamin samt et fokusgruppeinterview med fem elever fra 9. klassen.

Vi har inden specialet gjort os en del overvejelser om, hvilken elevgruppe der var interessant i forlængelse af undersøgelsens problemstilling. Vi fandt det først og fremmest vigtigt, at klassen skulle være en udskolingsklasse. Dette gjorde vi blandt andet på baggrund af de erfaringer, vi havde gjort os på Det frie Gymnasium, hvor vi så vigtigheden i, at eleverne havde en vis alder og modenhed. Desuden fandt vi også, i udarbejdelsen af specialets indledende afsnit, hvordan der i særlig udtalt grad er fokus på elevernes læringsudbytte i udskolingen, grundet forestående afgangsprøver med videre, hvilket vi så interessant i forlængelse af vores undersøgelse.

10.1.1 Præsentation af 9. klassen på Bavnehøj Skole

Klassen, som danner rammen for vores læringseksperiment med Diskussionsbaseret undervisning, består af 19 elever af blandet etnicitet hvoraf de er 11 drenge og ni piger.

Benjamin begrundede valget af netop denne 9. klasse ud fra en beskrivelse af, at klassen er meget dynamisk og aktiv. Desuden fortalte han, at det er en klasse, hvor der er plads til forskellighed, hvilket skaber en tryghed for dem i at kunne ytre sig. Der er en middel-til-god faglighed blandt eleverne og man kan, ifølge Benjamin, overordnet tale om, at der er en naturlig

iboende lyst i de fleste af eleverne til at deltage mundtligt i undervisningen (Friendly conversation (Begrebsforståelse uddybes senere)).

10.2 Det etnografiske feltarbejde

Overordnet læner vi os op ad det etnografisk feltarbejde i specialets metodiske tilgang. Grunden finder vi blandt andet i, at styrken ved metoden findes i muligheden for at skabe viden om det, der foregår mellem mennesker og lige så væsentligt, hvordan mennesker konstruerer mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst (Hastrup, 2010, s. 55). Konkret for vores undersøgelse er det etnografiske feltarbejde meningsgivende, da vi kontinuerligt interagerer med praksis og derfor selv er en del af det felt, vi studerer. På en og samme tid giver det os mulighed for at få et udvidet indblik i og viden om felten samtidig med, at vores tilstedeværelse påvirker det, vi anskuer og undersøger. Med det etnografiske feltarbejde får vi mulighed for at stille skarpt på, hvordan selvfølgeligheder skabes, vedligeholdes, reproduceres eller ændres inden for rammerne på Bavnehøj Skole som institution og i 9. klassen.

Brugen af det etnografiske feltarbejde har givet os mulighed for at skabe et empirisk materiale, der rummer detaljerede og erfaringsnære beskrivelser af det oplevede liv i felten. Her finder vi også kendsgerningen for det kvalitative arbejde, som består i at arbejdet altid allerede vil være præget af subjektivitet:

“On one hand, distance, or height, or standing on top of skyscrapers, cannot lend ‘objectivity’: it is still a view from somewhere. However high you climb, however much distance you put between yourself and your object of study, you will still be located somewhere. You cannot pull off the God trick. Objectivity in that sense is not possible. On the other hand, there is no such thing as total immersion; there will always, still, be a perspective, some things will be missed. You will still be producing a particular knowledge” (Massey, 2003, s. 75).

Vores tilstedeværelse i felten og vores særlige vidensinteresse farver det empiriske materiale, vi indsamler, hvorfor det aldrig vil kunne være af objektiv karakter, ligesom det ej heller er vores intention. Præmissen for vores projekt er, at vi drager nytte af tidligere erfaringer, da disse skaber grundlag og udgangspunktet for det læringseksperiment, vi ønsker at udføre. Vi er også bevidste om det faktum, at vi kontinuerligt træffer valg og fravalg, der gør, at vi får blik for nogle perspektiver samtidig med, at vi overser andre: “Equally, philosophical stand-points, as

ways of understanding the world, contribute significantly to the formulation of a research question in that they draw attention to issues of creativity, originality and, indeed, the limits of what is possible to ask” (Thrift, 2003, s.2).

En grundlæggende forudsætning i denne metodetilgang er dermed, at analysegenstanden skifter form i arbejdet med at søge at forstå den, hvilket yderligere bevirker, at vores problemstilling har ændret karakter gennem processen.

I forlængelse af vores interageren med felten ser vi det nødvendigt at eksplicitere den betydning, vores tilstedeværelse skaber, og hvordan vi har valgt at indtræde i felten:

“I felten må man finde den plads, der er åben for antropologen. I visse tilfælde giver det mening at indtage pladsen som lærling, som den, der (endnu) ikke kender den pågældende verden ... I andre sammenhænge er det positioner som kollega eller rådgiver, der bliver vejen til antropologisk viden.” (Hastrup, 2004, s. 11).

Det etnografiske feltarbejde tillader os hermed at indtræde som en aktiv del af livet i felten, hvorfra vi ser vores position som sparringspartnere til Benjamin.

Vores position i felten er i særlig grad interessant i dette projekt, fordi vores positionerne har skiftende form og karakter afhængigt af, om vi intervenerer, observerer eller interviewer, hvilket vi vil uddybe i det følgende.

Som et supplement til det etnografiske feltarbejde anser vi det intervenerende arbejde, som vi har lavet, inspireret af det lektor i uddannelsesvidenskab ved Syddansk Universitet Steen Beck og lektor i pædagogik ved Syddansk Universitet Michael Paulsen refererer til som *etnodidaktisk aktionsforskningsforskning* (2011).

10.2.1 Etnodidaktik

Vi ser specialets undersøgelse i forlængelse og inspireret af Beck & Paulsens begreb om *etnodidaktik* (Beck & Paulsen, 2011, s. 10). Med etnodidaktik ønsker vi at skildre en særlig analytisk tilgang, der forsøger at favne idéer til udvikling af undervisning og læreprocesser:

”Vores præmis er, at overvejelser i forhold til lærings- og dannelsesprocesser og den dertil knyttede undervisning ikke kan funderes i universelle betragtninger om *best practice*.” (Beck & Paulsen, 2011, s. 10). Vi ser hermed vores intervenerende projekt på Bavnehøj Skole i

forlængelse af Beck og Paulsens beskrivelse af etnodidaktik, idet vi gennem idéer om Diskussionsbaseret undervisning forsøger at udfordre en aktuel og evidensbaseret skolelogik. Vi anser dialogen med læreren Benjamin som en særlig form for samarbejde, hvor vi bruger vores erfaringer og viden fra observationer fra tidligere projekt som springbræt samtidig med, at han indvier os i hans erfaringer og viden om den traditionelle undervisning i 9. klassen på Bavnehøj Skole.

Vi vil i afsnittet om eksperimentet på Bavnehøj klargøre, hvordan vi søger at udfordre den aktuelle målorienterede skolelogik uden selv at indtræde folkeskolen med en ny 'what works' metode.

10.2.2 Aktionsforskning

Vi lader os yderligere inspirere af Beck og Paulsens beskrivelse af aktionsforskning, idet de betegner den som en kombination af:

“... analyser af tilstande og processer med konkrete handlinger og aktioner med henblik på at udvikle og forbedre. I modsætning til traditionel forskning handler aktionsforskning altså ikke kun om at forstå og forklare, men også om at skabe en viden, der kan bruges i et forandringsperspektiv.” (Beck & Paulsen, 2011, s. 10-11).

Vi anser læringseksperimentet på Bavnehøj Skole inspireret af traditioner inden for aktionsforskning, idet vi, gennem erfaringer og viden fra tidligere projekt, i samarbejde med læreren, inkorporerer et undervisningsforløb, som faciliteres af læreren. I stedet for at studere, hvordan skolen og eleverne *er* på Bavnehøj Skole i 9. klassen, blev det gennem aktionerne i de tre undervisningsgange i Diskussionsbaseret undervisning ligeledes muligt at studere, hvordan eleverne *reagerede* på læringseksperimentet og *udviklede sig* over tid.

Aktionsforskning karakteriseres ud fra anderledes parametre, end hvad der vanligt ses inden for den videnskabelige forskning. Det indgår:

“ ... almindeligvis som et væsentligt kriterium for videnskabelig forskning, at forskeren ikke blander sig i den sociale virkelighed, der undersøges - ja, den manglende indblanding fremstår ofte som selve definitionen på videnskab. Anderledes forholder det sig med aktionsforskeren. Han fungerer både som

konsulenten, der rådgiver, udvikler og diskuterer med praktikerne, mens processen står på og som forskeren, der leverer viden og data til praktikerne og efterfølgende analyserer processen med henblik på at finde ud af, hvad der var, der skete, og hvordan det kan forklares og fortolkes.” (Beck & Paulsen, 2011, s. 11).

Et aktionsforskningsprojekt må derfor, ifølge Beck og Paulsen, forstås ud fra to måder og består samlet set af to dele. Den første del sker gennem traditionelle metoder som observation, interview og lignende, hvor der er tale om forskning i handlinger eller aktioner. Den anden del indebærer, med udgangspunkt i første del, et bidrag til forandringsprocesser, hvortil forskeren stiller sine erfaringer og viden til rådighed for aktørerne og deltager løbende med analyser og evaluering.

Projektet i 9. klassen på Bavnehøj Skole bestod også af to faser. I den første del introducerede vi læreren Benjamin for idéen om Diskussionsbaseret undervisning ud fra de erfaringer og de tolkninger, vi havde gjort os. Den anden del bestod i, at Benjamin som lærer og aktør, med udgangspunkt i drejebogen, underviste eleverne ud fra metoden Diskussionsbaseret undervisning, mens vi observerede. Færdiggørelsen af projektet og sammenholdelsen af delelementerne kan dermed anskues som en del af evalueringen af forløbet i 9. klassen.

Ovenstående afsnit skaber blik for, hvilket metodiske udgangspunkt specialet udspringer af. I lyset heraf har nedenstående afsnit til formål at skabe blik for vores fremgangsmåde og overvejelser i henhold til at introducere Benjamin og 9. klassen for idéen om Diskussionsbaseret undervisning.

10.3 Præsentation af Diskussionsbaseret undervisning på Bavnehøj Skole

Følgende afsnit fungerer som en redegørelse af forløbet, hvor vi har interveneret i praksis på Bavnehøj Skole. Der refereres både til, hvordan vi har præsenteret metoden Diskussionsbaseret undervisning for Benjamin, og hvilke overvejelser vi har gjort os herom. Desuden indeholder afsnittet efterrefleksioner over vores møde med praksis.

10.3.1 Præsentationsmøde

Det første møde med Benjamin fandt sted på Bavnehøj Skole og var et ud af to afholdte møder med Benjamin, inden vi afprøvede Diskussionsbaseret undervisning. Det andet møde refererer vi senere til som introduktionsmødet.

Agendaen for præsentationsmødet var, at vi i fællesskab med Benjamin fik forventningsafstemt og lavet en foreløbig plan, der kunne imødekomme vores ønsker om udførsel af

Diskussionsbaseret undervisning i en udskolingsklasse, men i lige så høj grad tilgodese og have forståelse for en presset hverdag for en folkeskolelærer med rigeligt at se til grundet forestående afgangsprøver. Derudover ekspliciterede vi, som nævnt oven for, hvad hele idéen med Diskussionsbaseret undervisning var, og hvordan det kunne være en måde at tilgå UsU.

Benjamin italesatte selv, hvordan han havde en personlig interesse i at være en del af eksperimentet i 9. klasse. Han fandt, at der også var læring at hente for ham som fagperson i folkeskolen, hvilket også var grund til, at han gerne ville investere tid i projektet.

Vi aftalte med Benjamin, at vi ville komme og observere klassen tre gange, hvor Benjamin faciliterede Diskussionsbaseret undervisning. Endvidere fortalte vi ham, at vi ville lave en detaljeret og udførlig drejebog over de tre undervisningsgange (Bilag 7, vedlagt som elektronisk bilag), som desuden ville indeholde et materiale til eleverne (Bilag 8, Bilag 9, vedlagt som elektronisk bilag), så Benjamins opgave udelukkende ville bestå i at facilitere undervisningen uden behov for forberedelse.

Afsluttende spurgte vi Benjamin, om han havde forslag til, hvilke tematikker eleverne kunne finde spændende og interessante, da vi formodede, at han havde en vis indsigt i deres interesseområder. Benjamin havde ikke nogle umiddelbare bud, hvorfor vi aftale, at beslutningen om tematikkerne var op til os at udforme.

10.3.2 Udarbejdelse af drejebog til Diskussionsbaseret undervisning

Vi valgte at udarbejde en drejebog for udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning.

Dokumentet var tiltænkt som en måde, hvorpå Benjamin nemt kunne tilgå alle informationer vedrørende idéen om Diskussionsbaseret undervisning og dilemmaerne, som klassen skulle diskutere. Drejebogen blev opbygget således, at Benjamin kunne tilgå den i undervisningen med en oversigt over timens forløb og udvikling samt forslag til yderligere refleksionsspørgsmål, som han kunne stille klassen, hvis han fandt behov herfor.

I selve beskrivelsen af Diskussionsbaseret undervisning var vi opmærksomme på ikke at skrive en for omfangsrig tekst med unødvendige detaljer og fakta.

I forbindelse med udarbejdelsen af dilemmaer trak vi på vores erfaringer fra Det frie Gymnasium, hvor særligt mange elever havde deltaget. Vi valgte at frasortere dilemmaer afprøvet på Det frie Gymnasium, der specifikt knyttede sig til gymnasiet og fokuserede snarere på dilemmaer, der knytter sig til brede ungdomsinteresser. Med det in mente skal det forstås, at vi er bevidste om det skifte, der sker hos eleverne i overgangen fra at være elev i folkeskolen til at være elev på gymnasiet, og at vi har med 9. klasses elever at gøre.

Vi kom frem til følgende dilemmaer:

1. *Gør de sociale medier os ufrie?*
2. *Hvad er det gode liv?*
3. *Skal man altid sige sandheden?*

10.3.3 Introduktionsmøde

Dagen inden vi skulle afprøve Diskussionsbaseret undervisning på Bavnehøj Skole for første gang, afholdt vi det andet møde med Benjamin. Introduktionsmødet var med udgangspunkt i materialet, som vi havde udarbejdet til udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning.

Materialet var sendt til Benjamin ugen forinden, da vi havde aftalt, at han skulle have god tid til at læse drejebogen igennem. Benjamin var desværre ikke nået hele materialet igennem og nævnte, at han syntes, at der var en del tekst. Vi har efterfølgende fundet, at det var en fejl fra vores side, at vi havde placeret oversigtsmodellen vedrørende Diskussionsbaseret undervisning (Bilag 7, vedlagt som elektronisk bilag) til sidst i dokumentet, da Benjamin ikke var nået hertil i sin læsning. Vi gjorde Benjamin opmærksom på modellen, hvorefter han fandt metoden og forløbet langt mere overskueligt.

Retrospektivt kan det ses som en hæmmende faktor, at vi placerede den introducerende tekst først i drejebogen, som kan være uoverskuelig for udefrakommende, der ikke har nogen indsigt i Diskussionsbaseret undervisning. Det var lige så vel vores argument for at skrive en udførlig drejebog til Benjamin, således at han, så vidt det var muligt, kunne finde svar på de spørgsmål, der måtte melde sig hos ham.

Vi valgte, for at sikre Benjamins kendskab til metodens væsentligste faktorer, at gennemgå drejebogen mundtligt til mødet. Det gav anledning til, at Benjamin udtrykte bekymring vedrørende diskussionsskemaet, som han havde svært ved at se meningen med. Vi forsøgte derfor at explicitere hvad tanken bag skemaet var, og vi lavede en optegnet eksemplificering, så skemaet blev visualiseret samtidig med, at vi talte om det evaluerende element, som skemaet bidrager til metoden. Han kunne dog stadig ikke se meningen med skemaet, da det evaluerende element i hans optik var alt for løst og upræcist. Vi aftalte, at han forsøgte at inddrage skemaet

den første undervisningsgang, hvorefter han selv måtte vurdere, hvorvidt han ville gøre yderligere brug af det. Desuden spurgte vi Benjamin, om han havde indsigelser mod de dilemmaerne, som vi havde udarbejdet. Dertil svarede han, at de i engelsk havde haft et forløb om sociale medier, hvorfor han så dilemmaet i en god forlængelse heraf.

10.3.4 Evaluerende møder

Efter hver endt observationsgang afholdt vi sammen med Benjamin det, som vi kalder, evaluerende møder inspireret af den etnografiske interviewform *The friendly conversation* (Spradley, 1979). Friendly conversation kategoriseres som en samtale under naturlige og afslappede omgivelser, hvor der ikke er nogen egentlig dagsorden for samtalen. Alligevel er det en samtale, hvor de deltagende kender de kulturelle regler, som er opstillet for lige præcis de samtaler, der finder sted, da relationen mellem de deltagende omhandler en fælles interesse (Spradley, 1979, s. 55-58).

Disse møder bidrog til, at vi fik indblik i Benjamins tanker og idéer om Diskussionsbaseret undervisning samt, hvordan han så metoden udfolde sig i 9. klassen.

Det var også på et sådan evalueringsmøde, at vi, i samråd med Benjamin, valgte at ændre nogle af retningslinjerne for Diskussionsbaseret undervisning undervejs. Det var blandt andet her, at vi aftalte, at eleverne skulle sidde dreng-pige i den sidste undervisningsgang, da vi ud fra de to forrige undervisningsgange havde en formodning om, at elevernes placering i rundkredsen havde betydning for deres deltagelse.

Overordnet anser vi samtalerne med Benjamin som meget givende for vores forståelse af de processer, der sker i 9. klassen, idet vi fik et større og mere indgående kendskab til nogle af klassens elever gennem Benjamins fortællinger. Disse fortællinger om klassens elever har dog også bidraget til, at vi har arbejdet ud fra forudindtagelser om nogle af klassens elever, hvilke er begrænset af Benjamins udlægning, hvilket vi har søgt at reflektere over, når vi har valgt at inddrage Benjamins fortællinger i vores analyser.

I specialet refererer vi til disse samtaler med Benjamin som Friendly conversation.

I følgende afsnit vil vi beskrive de overvejelser, vi har gjort os i forhold til at overføre og reevaluere erfaringer og viden fra én kontekst til en anden. I nærværende speciale handler det om en overførelse af viden fra implementeringen af Diskussionsbaseret undervisning på Det frie Gymnasium til Bavnehøj Skole. Yderligere vil vi søge at fremhæve, hvilke implikationer det kan medføre, når man udfører et læringseksperiment, som vi gør det i specialet. Vi vil også søge at afklare, hvilke overvejelser vi har gjort os om at arbejde med en metode som

Diskussionsbaseret undervisning, der først bliver virkelig, når læreren tager konceptet 'ned fra hylden' og gør det til sit eget.

10.4 Læringseksperimentet på Bavnehøj Skole

Vi har tidligere beskrevet, hvordan vores valg og fravalg vedrørende læringseksperimentet er influeret af vores viden og erfaringer fra Det frie Gymnasium. Vi finder det essentielt for specialet at gøre brug af de erfaringer, vi tidligere har tilegnet os. Dog med et vigtigt faktum for øje, at det ikke skal handle om, hvad der *virkede* på Det frie Gymnasium også *virker* i 9. klassen på Bavnehøj Skole. Vi søgte derfor løbende i samråd med Benjamin at reevaluere intentionen med Diskussionsbaseret undervisning. Med reevalueringen søgte vi at skabe klarhed om det faktum, at vi er blevet præget af den oplevelse, vi har haft på Det frie Gymnasium samtidig med, at vi er blevet påvirket af de samtaler, vi har haft med andre interessenter, heriblandt Bjørn fra Det frie Gymnasium og Ulla Højmark Jensen, der begge har observeret udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning på adskillige skoler og High Schools i USA.

Gennem italesættelsen af vores erfaringer søger vi at skabe transparens. Vi er bevidste om, at vi tager en særlig viden med ind i projektet samtidig med, at vi gennem samtaler, internt i gruppen, med Benjamin og med vores vejleder forsøger at distancere os til vores erfaring fra tidligere. Vi har med metoden ikke til hensigt at søge, hvad der er best practice. På den måde forsøger vi samtidig, gennem inspiration fra Hastrups beskrivelse af det etnografiske feltarbejde, at forholde os til den vidensinteresse, vi har, givet vores erfaringer og vores position, i felten. Vi ser derfor ikke vores viden som negative forudindtagelser, men gennem italesættelser og en bevidstgørelse heraf, anser vi det som et springbræt og en inspiration for specialets vidensinteresse (Hastrup, 2010, s. 55). Det er også grunden til, at det følgende afsnit vil omhandle, hvilke valg og fravalg vi har gjort os i specialet.

10.4.1 Vores valg og fravalg

Diskussionsbaseret undervisning er som tidligere nævnt inspireret af et veletableret amerikansk koncept, Touchstones Discussion Projects (1984) hvilket betyder, at konceptet også må anskues ud fra en præmis om, at det er skabt i og tilpasset en amerikansk skolekultur. Vi er bevidste om, hvordan der kan opstå implikationer, hvis der sker en direkte overførsel af konceptet til en dansk skolekontekst. Det er dog en problematik, som man også har forholdt sig til på Det frie Gymnasium, da de fortolkede og implementerede Diskussionsbaseret undervisning, hvor de også italesatte vigtigheden af at tilpasse konceptet til Det frie Gymnasiums rammer og visioner. Det er også en overvejelse, vi har gjort os i forbindelse med eksperimentet på Bavnehøj Skole.

Vi er desuden bevidste om, at en direkte overførsel heller ikke er mulig fra et gymnasium til en folkeskolekontekst, som heller ikke er intentionen i specialet. For det første er elevgruppen yngre og har ikke helt så meget erfaring med at gå i skole. Dernæst sker der efter endt folkeskole en fordeling af eleverne, hvor de størstedelen vælger sig ind på en ungdomsuddannelse. Det betyder, at folkeskolen, ligesom det også er nævnt tidligere, er en skole for *alle* børn. Det betyder, at der er flere fagligheder og personligheder på spil på en anden måde i en undervisningssituation sammenlignet med en gymnasieklasse, hvor det kun er en del af eleverne i en folkeskoleklasse, der er repræsenteret.

10.5 Indsamling af empiri

Empirigenereringen i specialet bærer præg af den relativt snævre tidshorisont, vi har haft, hvorfor vi fandt det mest naturligt først at udføre observationsrunden, som vi på forhånd havde aftalt med Benjamin og 9. klassen.

Gennem de tre observationer fik vi indsigt i, hvad der kunne være interessant at få ekspliciteret og uddybet i interviewet med Benjamin.

Gennem observationerne fik vi blik for, hvordan eleverne interagerer med hinanden, hvordan hierarkiet i klassen var opbygget og elevernes faglige kunnen. Det bidrog til, at vi, med hjælp fra Benjamin, kunne udvælge de elever, vi fandt særligt interessante til at deltage i et fokusgruppeinterview. Overvejelserne herom vil vi komme nærmere ind på senere.

Udover de to interviews med eleverne og Benjamin har vi interviewet lederen på Bavnehøj Skole, Pia. Interviewet med lederen blev foretaget efter anden observationsgang, hvilket betød at vi havde fået indsigt i 9. klassen og Bavnehøj Skole, hvorfor vi mere indgående kunne stille spørgsmål herom.

10.5.1 Observationer

En stor del af den empiri, vi har indsamlet til specialet, har været med udgangspunkt i observationer i 9. klassen på Bavnehøj Skole. Inden for brugen af observation som metode skelnes der mellem forskellige former. Den form, vi har valgt at lade os inspirere af, tager udgangspunkt i det, der benævnes deltagende observation i naturlige omgivelser (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 54). Brugen af den deltagende observation betyder, at vi har interageret med det felt, vi har studeret, hvori vi har indtaget en aktiv rolle som deltagende i det miljø, vi har observeret (Kristiansen & Krogstrup, 1999, s. 54). Kristiansen og Krogstrup sonder mellem *total deltagelse* og *partiel deltagelse*, hvori vi finder den partielle deltagelse aktuel for måden, vi har været deltagende i feltet i observationerne.

Et eksempel herpå anskuer vi ud fra præmissen om, at vi har initieret læringseksperimentet med Diskussionsbaseret undervisning på Bavnehøj Skole. Vi har som tidligere nævnt udarbejdet en drejebog omhandlende Diskussionsbaseret undervisning, hvilken vi har introduceret for Benjamin. Men på trods af det, har undervisningen til stadighed foregået i naturlige omgivelser i 9. klassens vanlige klasselokale. Da det var læreren Benjamin, som stod for udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning, har vi ikke haft indflydelse på, hvordan undervisningen egentligt udartede sig. Vi anser derfor vores deltagelse i observationerne som partiel.

I forbindelse med udfoldelsen af eksperimentet har vi været særligt interesserede i at observere, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i arbejdet med Diskussionsbaseret undervisning, hvilket skal ses inspireret af Bernsteins teoretiske begrebsapparat.

Da det forholder sig sådan, at vi er tre studerende, har vores observationer naturligvis været forskelligartede. Ud fra det faktum har vi efter hver endt observationsgang evalueret på det, vi har set. Derudover har vi hver især produceret feltnoter, som vi har delt med hinanden for at videndele. Ydermere har disse feltnoter fungeret som empirisk datamateriale (Bilag 5).

Udgangspunktet for vores observationsstrategi var, at vi ville forholde os så passivt under observationerne som muligt, da vi ønskede, at Benjamin fik mulighed for at gøre metoden til sin egen og effektivisere undervisningen ud fra sine egne præmisser. Dog udtrykte Benjamin, at vi var velkomne til at bryde ind, hvis der var elementer, han ikke havde fået ordentligt ekspliciteret for eleverne. Vi aftalte internt i gruppen, at vi ville forsøge at efterleve den passive strategi, så vidt det var muligt. Det blev dog udfordret, idet Benjamin havde behov for at søge svar og opbakning undervejs under hans facilitering og afprøvning af Diskussionsbaseret undervisning. Under hver session søgte han råd hos den i gruppen, hvortil han havde en personlig relation. Det ser vi flere grunde til. Opstartsprocessen var præget af, at Benjamin er presset på tid i sit arbejde. Dette betød, at han ikke havde gennemlæst drejebogen, vi havde udarbejdet til ham. Derfor talte vi ham i stedet gennem drejebogen, hvilket kan have haft betydning for, at kommunikationen ikke har været helt tydelig omkring læreren position og opgaver i Diskussionsbaseret undervisning. Desuden kommunikerede han udelukkende med den i gruppen, som han havde en relation til, hvorfor det måske ikke havde været en mulighed for ham, hvis relationen ikke havde eksisteret. Ofte omhandlende Benjamins spørgsmål lige så vel et ønske fra hans side om at blive sikker i, at han handlede ud fra idéerne om Diskussionsbaseret

undervisning. Hertil svarede vi gentagende gange, at han skulle følge sin intuition, da det var ham, som var ekspert i undervisning.

Benjamin havde kort introduceret eleverne til projektet inden vi besøgte klassen. Dog vidste vi, at det var en hurtig gennemgang af idéerne om Diskussionsbaseret undervisning, hvorfor vi, første gang vi observerede klassen, valgte at lave en kort præsentation af os selv, Diskussionsbaseret undervisning og ekspliciterede for eleverne, at vi udelukkende var interesserede i metoden, og derfor ikke ville vurdere eleverne på det sagte under diskussionerne. Under fokusgruppeinterviewet kom vi også ind på vores tilstedeværelse i klasserummet under Diskussionsbaseret undervisning:

“Muhammed: Jeg tror også, at hvis det var, at vi havde det der snapchat noget, i stedet for at have det første gang, hvis vi havde det i dag, så tror jeg også, at alle ville være meget mere med, fordi første gang var det sådan. Det var ikke helt nyt for os, men det var ikke normalt. Og så var der jo også jer tre, der kiggede på os.

Ja det skal man også lige vænne sig til.

Muhammed: Ja, det har vi ligesom vænnet os til nu, ik’. Så jeg tror også, det var derfor, at der var flere med den her gang.

Christiane: Ja man bliver sådan mere komfortabel måske og kan sige sin mening.” (Bilag 4, s. 9-10).

Eleverne udtrykker, hvordan vores tilstedeværelse prægede undervisningsgangene, fordi vi kiggede på, hvorfor eleverne skulle vænne sig hertil.

En anden overvejelse vedrørende empiriske observationer omhandler det fravalg, vi har gjort os i forbindelse med at fravælge observationer af UsU på Bavnehøj Skole. Det valg har vi truffet ud fra diskussioner om, hvad vi ønsker at have for øje og undersøge i specialet.

Vi har gennem lovtekster og materiale fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling fået indblik i visionerne for UsU, hvilken har været vores hovedinteresse at sammenkoble med idéen om Diskussionsbaseret undervisning.

Vores interesse i specialet omhandler derfor ikke, hvordan Bavnehøj Skole konkret har udført UsU. Vi vælger snarere at fokusere på, hvilke overvejelser de har i forhold til implementeringen af UsU samt fagets beskrivelse og målsætninger, som vi har fået indsigt i gennem interviews med skolelederen Pia og læreren Benjamin.

I specialet vil observationerne fremgå i afsnit, som er markeret med skråskrift. Feltnoterne er vedlagt specialet som elektronisk bilag (Bilag 5).

10.5.2 Interviewformer

Vi har i specialet valgt at udføre forskelligartede interviews. Grunden hertil er, at vi ser hver enkelt interviewform som den mest givende i den kontekst, hvori de er anvendt.

I forbindelse med interviews med skolelederen og Benjamin har vi anvendt den semistrukturerede form. Hovedårsagen er, at vi så det nødvendigt at arbejde ud fra allerede formulerede spørgsmål med mulighed for at udforske andre spørgsmål, ændre spørgsmålenes række eller undlade spørgsmål for på bedst mulig vis at følge den fortælling, der var vigtig for interviewpersonen (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38). Da vi inden interviewrunden, gennem udtalelser fra Benjamin, havde erfaret, at han ikke altid fandt ledelsen beslutninger og handlinger positive og i overensstemmelse med skolens overordnede virke, var vi forberedte på, at interviewet med både lærer og leder kunne udvikle sig i retninger, vi endnu ikke var bekendte med.

Fokusgruppeinterviewet anvendte vi i forbindelse med interview af eleverne. Grunden er, at et gruppeinterview med børn og unge ofte giver mere mod på at deltage, fordi de sidder sammen og kan læne sig op ad og støtte hinanden (Roberts & Sachdev (Eds.), 1996 citeret i Jørgensen & Kampmann, 2000, s. 23).

10.5.2.1 Semistrukturerede interviews

I den semistrukturerede tilgang foreligger der stadig relativt åbne muligheder for at tilpasse spørgsmålene ud fra den drejning, interviewet tager, hvorfor spørgsmålene kan ændre karakter og stilles på andre måder, nye spørgsmål kan stilles, eller nogle spørgsmål kan helt udelades, fordi de pludselig ikke synes vedkommende for interviewet eller for interviewpersonens fortælling (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38).

I udarbejdelsen af interviewguiden til lederen på Bavnehøj, Pia, og til læreren, Benjamin, har vi ladet os inspirere af Lene Tanggaard og Svend Brinkmanns, begge professorer i psykologi ved Aalborg Universitet, sondring mellem egentlige interviewspørgsmål og forskningsspørgsmål. Ved at fastlægge forskningsspørgsmål på forhånd kan man styre interviewspørgsmålenes udformning og retning (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38). Det betyder dog ikke, at afvigelser fra planlagte spørgsmål umuliggøres, da hovedfokus til stadighed vil være på at udforske den fortælling, der synes vigtig for interviewpersonen, som beskrevet ovenfor.

Yderligere bevæggrunde for opdelingen mellem forsknings- og interviewspørgsmål findes, ifølge Tanggaard & Brinkmann, i, at forskningsspørgsmål sjældent vil kunne gøre sig godt som interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmål søger ofte forklaringer, hvorimod der med interviewspørgsmål er fokus på konkrete beskrivelser og eksempler, der kan belyse forskningsspørgsmålenes interesse (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 40).

Vi har udformet to interviewguides, der er tilpasset vores interviewpersoner. Temaerne i de to guides bevæger sig grundlæggende inden for samme område, der omhandler folkeskolens formål og opgave i henhold til reformen, UsU og Diskussionsbaseret undervisning.

Interviewguides er vedlagt som elektroniske bilag (Bilag 1).

Den semistrukturerede interviewtilgang viste sig på en gang at være givende og udfordrende. Vi blev særligt opmærksomme på dette, da vi interviewede lederen Pia, idet vi fandt det nødvendigt at afvige fra guiden og improvisere dele af interviewet for at følge Pias fortælling. Udfordringen bestod i, at Pia tydeligvis besad sin egen personlige agenda med hendes deltagelse i interviewet. I store dele af interviewet fortalte hun om flere af skolens succesoplevelser i indskolingsgruppen, som, ud fra perspektiver om reformens implementering, er meget interessante. Men da vi beskæftiger os med en metode, hvor vi overordnet forholder os udskolingen, havde vi meget svært ved at gå længere ind i fortællingerne om indskoling.

Inden vi påbegyndte interviews med både Pia og Benjamin, havde vi aftalt, at vi ikke alle tre skulle være til stede, da vi fandt, hvordan det, for den interviewede, kunne være en situation, der blev for intimiderende. Et andet faktum, hvad angik interviewet af Benjamin, var, at én i gruppen, som tidligere nævnt, har en personlig relation til ham, hvorfor vi vurderede interviewsituationen mest professionel, såfremt personen ikke var til stede.

For begge interviews fandt vi, at de skulle foregå på skolen, henholdsvis på lederens kontor og i et klasselokale, altså i interviewpersonernes vante omgivelser, så der allerede inden interviewets start var etableret en tryghed gennem de fysiske rammer.

10.5.2.2 Fokusgruppeinterview

Interviewet med eleverne valgte vi at udføre som et fokusgruppeinterview, der er kendetegnet ved en interviewstil, som er af ikke-styrende karakter. Det drejer sig hovedsageligt om, at få flest mulige synspunkter italesat vedrørende det emne, der er fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 205). Vi fandt fokusgruppeinterviewet velegnet ud fra flere kriterier. Fokusgruppeinterviewet er ideelt i forbindelse med at give særligt indblik i, hvordan socialt liv

udspilles i en konkret interaktion (Halkier, 2010 s. 121). Vi læner os op af Bente Halkier, professor ved Institut for kommunikation og humanistisk videnskab på Roskilde Universitet, der blandt andet beskriver, hvordan man med denne metodiske tilgang kan få greb om de normative forhandlinger, der finder sted deltagerne imellem. Deltagerne i fokusgruppeinterviewet kan sammenligne erfaringer og forståelser, hvilket giver forskeren viden om kompleksiteten i betydningskonstruktioner og sociale praksisser (Halkier, 2010, s. 123).

Betydningskonstruktionerne eleverne imellem i Diskussionsbaseret undervisning, er netop det vi vil søge at fremlæse og analysere for derved at kunne frembringe, hvordan Diskussionsbaseret undervisning influerer elevernes læring.

Et andet kriterium, som vi har vurderet fokusgruppeinterviewet velegnet ud fra, begrundes i elevernes alder. Eleverne går i 9. klasse, er 15-16 år og er for nyligt indtrådt i kategorien unge, hvor de, i en vigtig periode i deres liv, gennemgår afgørende skridt i deres udvikling. Det kan blandt andet medføre usikkerhed og søgen efter tryk i et fællesskab (Katznelson, 2014).

Vi fandt interviewformen ideel, idet eleverne havde mulighed for at støtte sig op ad hinanden, hvilket vi så givende, da det kunne bevirke, at eleverne var mere trygge og fik mod på at være mere åbne. Interviewet blev gennemført på Bavnehøj Skole i elevernes eget klasselokale. Det så vi ligeledes bidragende til, hvad vi formodede, var en tryk atmosfære for eleverne, fordi interviewet foregik i deres vante rammer.

I forhold til udvælgelsen af elever til interviewet gjorde vi os lige så vel en række overvejelser. Første begrundede overvejelse gik på, at vi ville observere eleverne i eksperimentet, før end vi udvalgte interviewpersoner, for på den måde at kunne have et bedre kendskab til eleverne, og derfor et mere velfunderet grundlag for udvælgelsen.

I det omfang som det har været muligt, har vi forsøgt at være analytisk selektive i elevsammensætningen af fokusgruppeinterviewet. Med dette henviser vi til, at vi hverken har søgt en heterogen eller homogen sammensætning af elever. Hvis gruppen af elever bliver for heterogen, kan man risikere konflikter, da deltagerne kan have svært ved at acceptere hinandens forskellighed, hvor den homogene sammensætning kan bringe en for afslappet og uinteressant interaktion grundet et for godt kendskab til hinanden (Halkier, 2010, s. 124).

Vi kom frem til, at vi søgte elever, der både havde forholdt sig passivt og aktivt under Diskussionsbaseret undervisning, elever der umiddelbart rangerede forskelligt i hierarkiseringer i klassen og en ligelig fordeling mellem piger og drenge. Disse karakteristika har vi delt med

Benjamin, som har stået for den videre formidling til eleverne. Herefter har han adspurgt de elever, som han har vurderet har kunne opfylde disse kriterier. Dog er det en essentiel pointe at eksplicitere, hvordan den altoverskyggende faktor har været, at eleverne selv har haft lyst til at deltage i interviewet og derfor ikke følte, at det var blevet trukket ned over hovedet på dem, at de skulle tale med os.

Vi valgte ydermere, at vi alle tre skulle være repræsenteret under interviewet, fordi vi gennem tidligere brug af interviewformen har erfaret, at den analytiske bearbejdelse af interviewet er mere tilgængelig, såfremt man har været til stede under fokusgruppeinterviewet, fordi man har fået sat ansigt på deltagerne. Dog havde vi uddelegeret vores roller således, at kun én faciliterede og agerede moderator for fokusgruppen, mens de resterende to indtog passive, lyttende roller, men stadig bibeholdt overblikket, så vi var forsikret om at få vores forskningsinteresse belyst.

Fokusgruppeinterviewet samt interviewguiden er vedlagt specialet som elektroniske bilag (Bilag 5; Bilag 1).

10.5.2.3 Transskriptioner

Måden, vi har valgt at transskribere vores interviews, er valgt ud fra en simpel strategi, hvori det afgørende har været at fastholde meningen i interviewpersonernes fortælling. Denne form beror ikke nødvendigvis på, at alt skal nedfældes i det transskriberede, således at gestikulationer og andet kan udelades. Et eksempel herpå kan være, at anerkendende tilkendegivelser fra interviewerens side kan udelades og ligeledes et "øh" eller andet fra de(n) interviewede person(er), såfremt det ikke er ødelæggende for meningsindholdet i interviewet (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 43-45).

10.5.3 Ethiske overvejelser

Som vi også beskriver det tidligere i afsnittet, vil der til evig tid være knyttet særlige etiske og moralske overvejelser til arbejdet med kvalitative metoder, idet metoden indbefatter en undersøgelse og udforskning af menneskelige forhold gennem relationer (Brinkmann, 2010, s. 429). Det skyldes først og fremmest, at den kvalitative metode kan skabe en spænding mellem ønsket om at opnå viden og hensynet til etiske anliggender. Det beskriver professor og leder af Center for Kvalitativ Forskning Steiner Kvale og Brinkmann, overordnet som interviewerens fundamentale etiske dilemma:

“Forskeren ønsker, at interviewet skal være så dybdegående og udforskende som muligt med risiko for at krænke personen, og ønsker på den anden side at vise interviewpersonen så stor respekt som muligt med risiko for, at det indhentede empiriske materiale kun lige skraber overfladen.“ (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Denne dobbelthed som ovenstående indbefatter, må vi, i vores metodiske arbejde, være bevidste om. Det har vi blandt andet forsøgt at imødekomme ved at diskutere, hvilke måder det synes passende at formulere interviewspørgsmål på, idet vi finder udformningen af interviewguiden afgørende for interviewpersonernes forskellige forudsætninger for at svare. Det er også en af grundene til, at vi har udarbejdet forskellige interviewguides, der er specifikt tilpasset de tre forskellige målgrupper, vi har interviewet på trods af, at alle interviews holdt sig inden for samme temaer.

I forbindelse med fokusgruppeinterviewet af eleverne har vi desuden spurgt Benjamin om hjælp til at udvælge eleverne, så vi på den måde undgik at sætte eleverne i en situation, hvor de kunne følte sig nødsaget til at deltage, selvom de ikke havde lyst, og i stedet, gennem Benjamins invitation, fik en oplevelse af at deltage på frivilligt grundlag. Vi fandt senere ud af, hvordan dette var en god beslutning, da en dreng, som vi gerne så deltage i interviewet, sagde nej, da Benjamin spurgte ham.

Vi valgte desuden at anonymisere eleverne i fokusgruppeinterviewet for at skabe en vis fortrolighed til os som interviewere. Intentionen var, at eleverne på den måde ville opleve at kunne tale uden frygt for mulig opfølgning fra lærere eller andre.

Inden interviewet med både Benjamin og Pia adspurgte vi begge, om de havde et ønske om at blive anonymiseret i specialet, hvilket ingen af dem havde. Heller ikke Bavnehøj Skole.

For alle tre interviews gjaldt en eksplicitering af vores interesse i Diskussionsbaseret undervisning og interviewet. Men allervigtigst, at vi var interesserede i at høre deres individuelle oplevelser om temaerne for interviewet.

I forlængelse af ovenstående finder vi det ydermere essentielt at forholde os til vores integritet som forskere, idet interviewer selv er det vigtigste redskab til at indhente viden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120). Vi har gjort os mange overvejelser både i forhold til at skulle tilrettelægge og afholde interviewrunden efter, at vi har afsluttet observationerne for på den vis at have et større kendskab til eleverne i klassen og Benjamins ageren under Diskussionsbaseret

undervisning. Ligeledes er eleverne og Benjamin, i kraft af, at vi har været i klassen gennem flere uger, blevet mere vant til vores tilstedeværelse, hvilket eleverne også har ytret.

På trods af at en personlig relation til Benjamin har krævet ekstra håndtering og refleksioner om vores forskningsmæssige integritet, har relationen i lige så høj grad været fordelagtig for specialet. Det er særligt på baggrund af, at relationen bidrog til, at Benjamin meget hurtigt i processen var tryk ved vores tilstedeværelse i klasselokalet, hvilket også havde en effekt på eleverne. Som vi også har nævnt det tidligere medførte denne relation også, at Benjamin under hver Diskussionsbaseret undervisning havde mulighed for at stille uddybende spørgsmål. I disse tilfælde oplevede vi at blive konfronteret med et dilemma om ikke at præge Benjamins valg for meget, men at lade ham vælge selv, da vi er bevidste om, hvordan Diskussionsbaseret undervisning først bliver til i praksis, når læreren tager metoden i brug og gør den til sin egen.

10.5.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed

Specialets undersøgelse lægger op til refleksioner omkring dets samlede validitet, reliabilitet og generaliserbarhed.

Afsnittet vil ikke omhandle vurderinger af i hvor høj grad undersøgelserne lever op til krav om validiteten, reliabiliteten og generaliserbarheden, men vi vil i stedet skabe blik for, hvordan vi løbende i projektet, har forsøgt at forholde os til disse undersøgelseskriterier.

10.5.4.1 Validitet

Grundet den positivistiske kritik af at sikre validitet i kvalitative undersøgelser, tillader vi os her, at læne os op af Kvale & Brinkmann (2009) ved at anlægge et bredere perspektiv på validitetsbegrebet. Med dette henviser vi til, at vi, inden for den kvalitative forskningstradition, er interesserede i at bedømme gyldigheden af vores egen forskning ved at vurdere, hvorvidt vi undersøger, det som vi har sat os for i specialet problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272).

Inden for projektets rammer og afgrænsninger har vi indsamlet og behandlet den empiri, som vi fandt givende. Vi er hermed bevidste om valg og fravalg i udvælgelsen af målgruppen. Her kan vi for eksempel påpege, at vi bevidst har fravalgt at observere UsU på Bavnehøj Skole samtidig med at vi kun har valgt at udføre læringseksperimentet i én enkelt udskolingsklasse. Da vi er bevidste om, at et grundigt empirisk arbejde kræver tid og planlægning, har vi ikke anset det som en mulighed at udføre eksperimentet i flere klasser på flere skoler.

I arbejdet med den indsamlede empiri har vi ydermere forsøgt at være bevidste om de valg, vi har truffet i udvælgelsen af centrale citater for hele tiden at dokumentere og sikre så stor gennemsigtighed som muligt, hvilket er vigtigt for validiteten i projektet.

I vores interviews erfarede vi på forskellige måder, hvordan det kan være svært at nå ind til en interviewperson, så det de fortæller er uddybende.

Med skolelederen Pia, oplevede vi i særlig grad denne problematik, idet vi spurgte ind til Bavnehøj Skoles tolkning af UsU i udskoling. Grundene til at vi oplevede det problematisk kan være mange, men en af dem, fandt vi senere i forløbet ud af efter samtale med læreren Benjamin, højst sandsynligt var fordi Bavnehøj Skole ikke har nogen egentlig fremgangsmåde for UsU, hvorfor vi må formode, at lederen ikke besad nogen særlig viden herom. Omvendt ville hun meget gerne fortælle om skolens succeshistorier i indskoling, hvorfor en stor del af lederinterviewet omhandler dette.

Vi erfarede også, hvordan det kan være vanskeligt at interviewe en elevgruppe og få alle elever lige meget i snak. Det havde betydning for, at nogle af eleverne dominerer mere i projektets analyser end andre, hvorfor det her er essentielt at nævne, hvordan særlige elever har haft større indvirkning på specialets konklusioner. Desuden oplevede vi også i fokusgruppeinterviewet, hvordan det kan være vanskeligt at interviewe børn gennem denne interviewform, selvom der også tidligere argumenteres for dens relevans og popularitet i forbindelse med elever og studerende. Nogle elever gav os forholdsvis lukkede svar, hvorfor en del af interviewet kan bære præg af et par ledende spørgsmål, hvilket leder videre til spørgsmålet om specialets reliabilitet.

10.5.4.2 Reliabilitet

Overordnet kan reliabiliteten ved kvalitative metoder ses som meget omdiskuteret (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 272). I forsøget på at skabe en form af reliabilitet i projektet, er det afgørende, at vi fra specialets begyndelse viser, hvordan vi har gjort os overvejelser om valg og fravalg. Ved at reflektere og vise transparens, viser vi, ifølge Kvale & Brinkmann, konsistens og pålidelighed (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271). Dette forsøger vi blandt andet i specialets metaafsnit forud for hvert afsnit, hvor vi forholder os til afsnittets relevans for specialets problemstilling. Desuden forsøger vi også at ekspliciterer vores teoretiske konstruktion af Bernsteins begreber, så der skabes transparens for den særlige og konstruerede måde vi anskuer problemstillingen.

Reliabilitet er også et vigtigt spørgsmål i forbindelse med empiriindsamlingen. Hvor validiteten inden for de kvalitative metoder interesserer sig for, om resultaterne afspejler et billede af respondenternes sociale virkelighed, så handler reliabilitet i høj grad om, hvordan der opnås

forståelse for respondenternes virkelighed. Det handler derfor ikke om at resultaterne er objektive og gentagelige men i stedet, om det udgør et så oprigtigt billede af respondenternes opfattelser og bidrag som muligt.

10.5.4.3 Generaliserbarhed

”En almindelig indvending mod interviewforskning er, at der er for få interviewpersoner til, at resultaterne kan generaliseres” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 288). Vi finder i forlængelse af udsagnet det vigtigt, at forholde os hertil, da specialet empiriske datamateriale er indsamlet blandt et lille udsnit af elever i 9. klassen og kun bygger på tre observationer på Bavnehøj Skole. Med dette sagt forholder vi os til i højere grad at lave en grundig og teoretisk analyse af forholdsvis få interviews, frem for at risikere en lav kvalitet på grund af for mange interviews eller for stort et omfang af feltnoter, da vi ved at et større empirisk arbejde vil være for tidskrævende.

Helt overordnet er vi os også bevidste om det faktum, at Bavnehøj Skole giver os en konkret praktisk og dermed kontekstafhængig viden. Ifølge professor Bent Flyvbjerg, er dette noget man må gøre sig bevidst, men samtidig negligerer det ikke projektets videnskabelighed og dens analytiske generaliserbarhed (Flyvbjerg, 2010, s. 463-487).

11.0 Et skole- og uddannelsespolitisk diskursivt perspektiv

Følgende afsnit tager form som specialets makroanalyse. I afsnittet laver vi to nedslag: en policyanalyse af dele af folkeskoleloven og aftaleteksten omhandlende folkeskolereformen. Med disse nedslag vil vi søge at afklare, hvordan folkeskolens praksis er rammesat fra politisk hold samt fremlæse hvilke betydninger i praksis, der kan analyseres gennem dokumenterne. Vi ønsker at beskrive, hvad der fra politisk hold italesættes som vigtigt for elever i folkeskolen at opnå med deres folkeskolegang - vi vil fremlæse de diskursive strømninger, der præger folkeskolefeltet. Vi anser disse dokumenter have betydning for måden, den konkrete praksis udformes, da den almene folkeskole er underlagt lovkrav heri. Hermed ikke sagt, at vi ønsker at fremlæse endegyldige og entydige kausale sammenhænge mellem samfundsvilkår (makro) og bevægelserne i den konkrete praksis (mikro). Snarere er vi interesseret i at undersøge, hvordan og hvorvidt niveauerne kontinuerligt interagerer og influerer hinandens udformning og de muligheder/umuligheder, der fremkommer herunder.

I analysen vil vi, særligt inspireret af Bernsteins begreb om klassifikation, søge at skabe blik for grænsedragningen omhandlende, hvad der i et samfundsperspektiv er vigtigt og mindre vigtigt,

at elever opnår og lærer i folkeskolen. Vi vil derfor skabe blik for de overordnede rammer og betydninger i praksis.

11.1 Folkeskolens formål

Vi gør første nedslag i folkeskolens formålsparagraf 1, da praksis ses forankret i lovgivningen:

“§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”

(Retsinformation, 2015).

Det fremgår af ovenstående, hvordan en del af folkeskolens overordnede formål er at fremme alle elevers alsidige udvikling i tæt samarbejde med forældrene. Et yderligere sigte er, at eleverne skal modnes og klargøres til videre uddannelse, hvor folkeskolen er katalysator, for at bibringe eleverne *lysten til at lære mere*. Folkeskolen skal dermed forstås som det første skridt i en længere uddannelsesrække, hvor mantraet om *livslang læring* synes aktualiseret. Vi ser her, hvordan uddannelsesmæssige kvalifikationer fremkommer som et væsentligt element i formålsparagraffen.

Læsningen af formålsparagraffen bidrager til en forståelse af den grænsedragning, der finder sted i en sådan lovtæst. I beskrivelsen af grundlaget for folkeskolens virke fremkommer en skitsering af, hvad der er legitimt og illegitimt i en folkeskolekontekst. I formålsparagraf 1 samt stk. 2 fremgår det, at den ‘gode’ og succesfulde elev er eleven, der har lyst til at lære mere, som er indstillet på at uddanne sig videre og selv tager ansvar herfor qua elevens deltagelse i folkeskolen. Grænserne for hvordan man er en god elev klassificeres gennem de lovmæssige

italesættelser, som formålsparagraffen udgør. Ved at beskrive hvad folkeskolen som institution skal bidrage til, fremkommer det i samme ombæring, hvordan det er legitimt for eleverne at agere i folkeskolen. I første del af formålsparagraffen tillægges det betydning, at eleverne har lyst til at lære, videreudanne sig, og at eleverne opnår tiltro til deres egen formåen for derved at kunne handle, tage stilling og på den måde bidrage til undervisningen.

Af stk. 3 fremgår det, hvordan folkeskolens indretning og opbygning skal fungere som en måde, eleverne stifter bekendtskab med det demokratiske samfund. Idéen er, at eleverne ved at få et førstehåndskendskab til demokrati bliver forberedt til, på bedst mulig vis, selv at evne deltagelse i et demokratisk samfund med dertilhørende rettigheder og forventninger. Idealet omhandler, hvordan elever i den danske folkeskole skal være aktivt deltagende samfundsborgere, der engagerer sig i deres omgivelser. Det tilskrives betydning, at eleven forstår de præmisser, demokratiet forudsætter, og hertil lærer at bidrage til undervisningen gennem deltagelse.

Deltagelsen er central i folkeskoleregi, da det står som en demokrati-markør i et samfund med folkestyre. Her kan det spores, hvordan alment dannende aspekter tilskrives betydning. Gennem stk. 3 fremgår det, hvordan det tillægges betydning, at eleven skal være demokratisk deltagende, hvor grænserne for legitimitet i denne sammenhæng afgøres af elevens evne til at deltage, tage medansvar og indgå i et folkestyre med de rettigheder og pligter, der hører sig til.

I analysen af folkeskolens formålsparagraf har vi fremlæst grænsedragninger, der klassificerer legitime, og dermed implicit illegitime, måder at være elev i den danske folkeskole. Særligt har to forhold gjort sig gældende; et fokus på uddannelsesmæssige kvalifikationer og et fokus på almen dannelse. Gennem formålsparagraffens udformning tilskrives det betydning, at eleverne har lyst til at lære og videreudanne sig. Herunder har vi fundet, at der er et udtalt fokus på, at eleverne skal opnå kvalifikationer, der skal bruges i et uddannelsesøjemed. Ydermere har folkeskolen et bredere almindelig sigte, hvor det at være en deltagende og ansvarsfuld elev, og dermed samfundsborger, tilskrives betydning.

Det todelte sigte har vi tidligere set debatteret i den samfundsaktuelle diskussion om folkeskolens formål, hvor dobbeltheden blandt andet refereres til som en pædagogisk kampplads.

Af ovenstående analyse fremkommer det, hvordan der skabes særlige betydningstilskrivelser i formålsparagraffens udformning og italesættelserne heri. Med det henvises der til, hvordan formålsparagraffen indskriver sig en særlig måde at tænke om og italesætte folkeskolens formål - den eksisterer i kraft af sin diskursive indlejring. Vi har fremlæst en særlig

virkelighedsopfattelse, der ikke må anskues som repressiv eller begrænsende, men snarere som mulighedsskabende for konteksten.

11.2 Folkeskolereformens eksistensgrundlag

Folkeskolereformen, der blev implementeret i skoleåret 2014/2015, blev vedtaget grundet bred politisk enighed om, at folkeskolen skulle forandres med henvisning til deisen om, at den danske folkeskole er god, men kan blive endnu bedre (Regeringen, 2013, s. 1). I juni 2013 indgik regeringen (bestående af Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) en aftale med Venstre om et fagligt løft af folkeskolen (Regeringen, 2013). Af aftaleteksten fremgår det, hvordan der fra aftaleparternes side er bred enighed om, at den danske folkeskole evner at udvikle eleverne til aktive medborgere, der har gode sociale evner. Der henviser i den sammenhæng direkte til formålsparagraffen: "Folkeskolen skal sammen med forældrene fremme elevernes alsidige udvikling og dannelse og give dem kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere." (Regeringen, 2013, s. 1). I samme ombæring beskrives det, hvordan folkeskolen allerede fremmer elevernes evne til at deltage i og forstå demokratiske processer. Gennem beskrivelsen er det fra politisk side stadfæstet, at den danske folkeskole allerede opfylder de dannelsesmæssige idealer, der italesættes gennem formålsparagraffen. Det er derfor et andet fokus, der præger den nye folkeskolereforms eksistensgrundlag:

"Men den danske folkeskole står også over for store udfordringer. Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen. Samtidig udvikler vi ikke de fagligt svage eller de fagligt stærke elevers potentiale. Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder, og mange elever henvises til specialundervisning. Derudover har Danmark relativt set få fagligt stærke elever. Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence." (Regeringen, 2013, s. 1).

Som belæg for nødvendigheden af indførelsen af den nye reform, vægtes de internationale komparative studiers resultater højt. Af det udvalgte citat fremgår det, hvordan policy omhandlende den danske folkeskoles opbygning og målene herfor sammenknyttes i henhold til studier såsom OECD's PISA-undersøgelser, hvor landene sammenlignes. Sammenligningerne er præget af en tydelig konkurrencelogik, der ligeledes fremhæves af aftaleparterne. Rationalet bag indførelsen af den nye reform bunder i høj grad i betydningen af at klare sig godt på den internationale scene, og på baggrund heraf skal det faglige niveau hæves i den danske folkeskole. En logik inden for denne præstationskultur omhandler, som vi også tidligere omtaler det, hvordan gode resultater sammenligninger landene imellem har betydning for den nationale konkurrenceevne.

Det beskrives, hvordan mange elever i den danske folkeskole mangler læse- og matematikfærdigheder, og det tydeliggøres, hvordan der i den nye reform er fokus på de uddannelsesmæssige og faglige kvalifikationer, eleverne skal opnå i folkeskolen. Der kan ikke herske tvivl om, at det er folkeskolens formål at bibringe eleverne relevante kvalifikationer (jævnfør formålsparagraffen samt uddannelsessystemets eksistensgrundlag). Det interessante i denne sammenhæng bliver snarere hvad der vægtes i formålsparagraffens todeling (faglighed og demokratisk dannelse).

Det er altså betydningstilskrivelsen om at styrke uddannelsesmæssige fag-faglige kvalifikationer, der er drivkraften bag reformens eksistensgrundlag. Et interessant perspektiv er i den sammenhæng, at dansk policy vedrørende folkeskolen qua indførelsen af reformen er influeret af en målingskultur, der præger uddannelsesområdet.

Der er i reformen opstillet tre overordnede mål for, hvordan det faglige niveau i folkeskolen skal forbedres. Det understreges fra aftaleparternes side, hvordan der er tale om at fastholde og udvikle allerede eksisterende styrker og faglighed i folkeskolen:

- “1) Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
- 2) Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater
- 3) Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.” (Regeringen, 2013, s. 2).

Målene udspringer af mantraet om et fagligt løft af folkeskolen, hvor *alle elever skal blive så dygtige, de kan*. En grundsten for at opnå målet er en længere, men ligeledes varieret skoledag. Den længere og mere varierede skoledag skal give plads til mere fagopdelt undervisning og ny tid til understøttende aktiviteter (Regeringen, 2013, s. 2-3).

“Tid til at anvende forskellige undervisningsformer, der motiverer og imødekommer alle børn. Uanset hvad de kan, og hvordan de lærer bedst. Tid til motion og bevægelse hver eneste dag. Tid til lektiehjælp og faglig fordybelse, hvor alle elever kan koncentrere sig om at blive bedre til det, de har svært ved, eller hvor dygtige elever med særlige talenter kan dyrke deres interesser, fordybe sig og blive endnu bedre.” (UVMa, 2014, s. 6).

Begrebet om tid er i denne ombæring beskrevet som et væsentligt element, der skal skubbe både de fagligt dygtige, men også de fagligt svage elever, i retning af den bedst mulige læring, for at opnå de kvalifikationer, der mulige for eleverne. Den udvidede tid, hvor eleverne er i folkeskolen, skal dermed bruges til at understøtte en differentieret læring.

Elevernes motivation og lyst til læring, tolker vi, må findes i en egentlig skolekontekst effektiviseret gennem nytænkning af eksempelvis metodiske tilgange.

Indførelsen af skolereformen har blandt andet medført implementeringen af faget UsU. Vi beskriver tidligere i projektet, hvordan UsU rummer både en fag-faglig dimension og et fokus på trivsel og personlig udvikling i den enkelte klasse.

Inddragelsen af UsU kan yderligere ses som en måde, hvor der fra politisk hold søges tilbage til formålsparagraffens alsidighed, rummende faglighed og kvalifikationer såvel som demokratiske idealer. Som tidligere beskrevet, er UsU sat i verden for at underbygge læringsaktiviteter og lignende, der eksisterer i relation til folkeskolens fag og obligatoriske emner, eller som søger at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. Vi forstår, hvordan det at hæve elevernes faglige niveau og forbedre deres uddannelsesmæssige kvalifikationer, generelt tillægges stor betydning i folkeskolereformen. Som en måde at opnå visionerne er der indført UsU, hvilket vi anskuer som et forsøg på at åbne op for en bredere læringsforståelse, med ønsket om højnede faglige resultater gennem inddragelse af almindennende og demokratiske elementer.

Regeringen og dens samarbejdspartnere har overladt en stor del af udformningen af UsU til kommunernes og skoleledernes egen udlægning og forvaltning heraf. Aftaleparterne beskriver, at der med UsU foreligger lokal frihed, der skal sikre understøttelse af den fagopdelte undervisning (Regeringen, 2013, s. 3). Gennem folkeskolereformens beskrivelse er det besluttet, at der fra ministeriel side ikke fastsættes et minimumstimetal til UsU, men at den tid der afsættes til UsU tilrettelægges fleksibelt i kommunerne (Regeringen, 2013, s. 6). Vi finder det derfor interessant at klargøre, hvorledes Bavnehøj Skole har valgt at forvalte UsU, hvilket vi vil søge at gøre i specialets mesoanalyse.

12.0 Understøttende undervisning på Bavnehøj Skole

Specialets mesoafsnit vil klargøre, hvordan UsU er fortolket og forvaltet på Bavnehøj Skole. Det vil vi gøre med udgangspunkt i et interview foretaget med skolens leder, Pia, der skal bidrage til at skabe blik for hendes italesættelser vedrørende UsUs vision og implementering. Vi ønsker at belyse dette, da vi oven for har beskrevet, at det er lederen på den enkelte skole, der er ansvarlig for forvaltningen af UsU. Vi forstår derfor hans eller hendes virke særlig væsentlig for måden, hvorpå UsU forstås og arbejdes med på den enkelte skole. I relation hertil finder vi det relevant at bringe Bernsteins begreb om klassifikation i spil i en anden kontekst, da begrebet giver os mulighed for at få blik for de underliggende regler, som udspiller sig i praksis og den sociale opbygning af den pædagogiske diskurs, dens forskellige praksisser og relationerne heri (Bernstein, 2001, s. 70-71).

På den baggrund ønsker vi at undersøge Pias fortolkning og forvaltning gennem hendes fortælling om, hvordan Bavnehøj varetager UsU, idet vi forstår, at det har betydning for lærernes forvaltning, deres didaktiske overvejelser og valg, samt, i sidste instans, elevernes læring og udbytte af undervisningen. Forvaltningen og dens betydning belyser vi gennem Bernsteins begreb om rekontekstualisering, der giver os blik for de diskursive transformationer, som finder sted på hvert niveau - makro, meso, mikro - og hvordan disse niveauer interagerer og påvirker hinanden.

12.1 Ledelsen på Bavnehøj Skoles tolkning af Understøttende undervisning

Indledningsvis valgte vi, i interviewet med Pia, at spørge ind til, hvad hun anså som Bavnehøj Skoles fornemmeste opgave. På den måde fik vi indblik i Pias eget syn på skolens primære arbejdsopgave som helhed:

“Du kan sige, vi har et værdigrundlag, og det er blandt andet med fællesskab, faglighed - det er jo vigtigt, altså en høj faglighed og tolerance og respekt for hinanden. Så det er omkring at, du kan sige, blive opdraget til at være en demokratisk borger. Det er jo sådan set nogle af de vigtige ting, det indebærer i forhold til respekt for andre, respekt for sig selv, ligeværd, fællesskabsfølelsen som jeg synes også er rigtig vigtig ift. at vores samfund jo er meget sådan individualiseret. Når man er en skole, er det et fællesskab - individet i et fællesskab - det er jo noget som er vigtigt. Så der er en dannelsesproces vi har i vores profilbeskrivelse, der har vi, som vi plejer at sige det, tre kronblade; det ene er kundskaber, krop og kreativitet, som samlet set inde i midten - når de smelter sammen i en sådan der foreningsmængde - at det er dannelse, der i virkeligheden er et omdrejningspunkt. Så det er livsmod, hvordan kan vi arbejde mod og arbejde med børnene, så de bliver dygtige selvfølgelig, det er en del af det her, men også at de har mod på livet og kan tage initiativer og kan tænke på en ny måde.” (Bilag 2, Pia, s. 2).

Af citatet fremgår det, hvordan Pia anser Bavnehøj Skoles primære mål som en dannelsesopgave givet samfundets individualiserede udvikling. Pia beskriver den høje faglighed, som, ifølge hendes udsagn, synes at udgøre en stor del af det at blive et dannet menneske med mod på livet. Pia tilskriver det betydning, at den høje faglighed forbindes med krop og kreativitet, der samlet set udgør en dannet elev på Bavnehøj Skole.

Efterfølgende fandt vi det interessant at undersøge, hvordan Pia var blevet introduceret til reformen. Hun beskrev først, hvordan hun var blevet informeret gennem medierne. Desuden havde den kommunale forvaltning også iværksat tiltag for at klæde skolelederne på til opgaven. Hun tilføjede, hvordan der fra politisk side, gennem reformen, blev lagt op til lokal fortolkning af den enkelte leder i samråd med medarbejdere, hvilket hun trivedes med. Overordnet beskrev hun, hvordan hun anså udformningen af reformen indeholde en diskrepans, idet reformen både lægger op til at skabe en skole som en helhed, samtidig med, at undervisningen deles op i enkelte elementer:

“Jeg synes, hvis jeg skal sige det sådan, reformen som en tanke, der handler om helhed og sammenhængskraft, så synes jeg det er lidt pudsigt, at man deler delelementerne af en undervisning op. Blandt andet at man skelner mellem en fag-faglig undervisning og understøttende undervisning. For mig hænger en god undervisning altid sammen med understøttende undervisning. Så derfor kan det blive sådan lidt specielt egentlig, for man egentlig taler om noget, som skal være sammenhængende, men deler det op. Så sådan rent metodisk hænger det ikke helt sammen.” (Bilag 2, Pia, s. 3).

Af Pias udsagn fremgår det, hvordan hun anskuer reformens grundsten ud fra modstridende elementer, da der både stræbes efter en helhedsskole samt en skole, hvor hver enkelt

undervisning ansues særskilt, eksemplificeret gennem et fag som UsU. Pia udtrykker umiddelbart en skepsis for opdelingen af undervisningen i praksis, da hun anser elevens læring og understøttelsens heraf i en og samme helhed.

Følgende spurgte vi ind til, hvordan ledelsen havde valgt at introducere lærergruppen for UsU. Vi ønskede at få indblik i de vilkår, lærernes praksis skal ses ud fra. Pia fremhævede særligt inddragelsen af fagpersonalets tolkning af UsU:

“Og så har vi så talt om, hvordan kunne vi bruge det. Der har været en proces, så en orientering, så noget proces, hvor vi har drøftet det, og det har vi gjort sådan løbende. Og jeg har bedt dem om, også at tage det op på teammøderne selvfølgelig. Og det var da lidt svært i starten, ‘hvad er det egentlig for noget’[...] Og så har vi så prøvet at tale lidt om, hvordan vi definerer det, hvordan vi forstår det, hvad vi kan ligge i det. Der har været nogle bud fra undervisningsministeriets side, og der har været nogle bud, vi selv har kunne komme med.”. (Bilag 2, Pia, s. 7).

Pia giver i interviewet udtryk for at måden, hun har klædt lærerne på til at kunne varetage UsU, grundlæggende har været baseret på dialog mellem hende, lærerne, skolepædagogerne og pædagogerne. Derudover lagde ledelsen op til, at fagpersonalet på diverse teammøder selv skulle blive enige om, hvordan de ville tilgå UsU. Hun fortæller i samme ombæring, hvordan hun har fundet opgaven med at implementere UsU svær, jævnfør hendes udsagn om tvivl og ‘hvad er det egentlig for noget’. Det fremgår, at der ikke fra ledelsens side er italesat en særlig måde, hvorpå UsU kan udføres på mest givende vis på Bavnehøj Skole.

Denne analyse bygger vi yderligere på, at vi gentagne gange i løbet af interviewet prøvede at få Pia til at eksemplificere, hvordan de helt konkret har valgt at tolke og udføre UsU i udskolingen på Bavnehøj Skole. Det skal ses i lyset af specialets problemstilling, som netop omhandler udskolingen, hvor det udelukkende er lærere, der forvalter UsU. Forvaltningen af UsU i udskolingen fik vi dog ikke et klart svar på, da Pia valgte at henvise til deres initiativer i indskolingen, som hun mente var velfungerende. Det indebærer yderligere, at grænserne for en legitim - og dermed også illegitim - tolkning af UsU som initiativ kan være utydelige og omend usynlige for det resterende personale på skolen - særligt de lærere, der arbejder med udskolingen.

Pia afværgede vores direkte spørgsmål om UsU i udskolingen og inddrog i stedet succesfortællinger om UsU i indskoling. Det ser vi i relation til måden, Pia står uforstående i forhold til reformens umiddelbare opgave som en helhedsskole. Pia beskrev, hvordan hun fandt det paradoksalt, at der i folkeskolereformen skelnes mellem den fag-faglige undervisning og

UsU, da hun så, hvordan disse elementer altid bør sameksistere i god undervisning. Pias frustration lader til at vanskeliggøre hendes forståelse og fortolkning af UsU på Bavnehøj Skole.

Ovenstående perspektiv er ligeledes interessant i forlængelse af Pias valg om medinddragelse af personalet på skolen i den løbende proces vedrørende skolens håndtering af UsU. Vi forstår i den sammenhæng, hvordan hun tolker implementeringen af UsU på Bavnehøj Skole som et fælles ansvar mellem lederteamet såvel som det resterende fagpersonale. Hun beskriver ydermere, hvordan det også har været op til personalet selv at drøfte implementeringen af faget på teammøderne. Vi hæfter os ved, at Pia gentagne gange italesætter et fælles 'vi', når hun beskriver indførelsen af UsU. Hun skaber en fortælling, hvor det er den samlede gruppe ansatte på Bavnehøj, der har ansvaret for implementeringen af UsU. Som pendant til den vægtning er det interessant, at Pia ligeledes lægger op til, at personalet på deres teammøder selv skal udstikke dele af retningslinjerne og rammerne for måden, de ønsker at tilgå arbejdet i UsU. Vi ser, hvordan Pia ikke har en klar strategi for implementeringen af UsU og måden, hvorpå dette skal udfoldes på Bavnehøj Skole.

Den pædagogiske praksis på Bavnehøj vedrørende implementeringen af UsU kan ses karakteriseret som svag klassifikation. Det slutter vi ud fra samspillet mellem ledelse og den resterende gruppe af ansatte, der ligeledes er udgjort af forskellige faggrupper, hvor der ses en høj grad af medbestemmelse i den pædagogiske praksis.

Som Pia beskriver det, er der fra ministeriel side lagt op til, at skolelederen, på de respektive skoler, skal udstikke retningslinjer for, hvordan de ønsker at tilgå UsU. Hendes inddragelse af personalegruppen kan ses i lyset af denne lokale frihed i fortolkningen af UsU. Som beskrevet tidligere står det dog formuleret i reformen, at en stor del af udformningen af UsU er op til kommunernes og skoleledernes egen udlægning og forvaltning heraf. Derfor spores en forventning om, at skolelederen som udgangspunkt fastlægger skolens strategi for UsU. En svag klassifikation karakteriserer Bavnehøjs tilgang til UsU og er modstridende til intentionen bag UsUs udformning, der lægger op til en mere top-styret implementering rammesat af kommune og skoleleder til at udfylde UsU målbeskrivelse. På Bavnehøj synes der, qua Pias beskrivelser, ikke at eksistere et udtalt hierarki i institutionens beslutningsproces vedrørende implementeringen og udformningen UsU.

12.2 Benjamins muligheder i Understøttende undervisning

På baggrund af ovenstående finder vi det interessant at sammenkoble Pias italesættelser om det fælles ansvar for udarbejdelsen af en strategi for UsU på Bavnehøj Skole med måden, læreren Benjamin ser ledelsens forvaltning i sin lærergerning. Vi ønsker i den sammenhæng at undersøge, hvordan Benjamin trives under en svag klassifikation, som vi har analyseret i ovenstående.

Benjamin udtrykker til spørgsmålet om, hvordan han forholder sig til udformningen af UsU på Bavnehøj Skole blandt andet: ”Jeg synes det er meget op til lærerne at vurdere, hvad understøttende undervisning er her på skolen. Jeg synes ikke, der er sådan én klar ’sådan her gør vi fordi at’.” (Bilag 3, Benjamin, s. 4). Benjamin oplever ikke, at der er en bestemt måde at bedrive UsU på Bavnehøj Skole. Det fælles ansvar og samspillet med ledelsen, som Pia beskrev det, fremstår gennem Benjamins udtalelse snarere at dreje sig om et individualiseret ansvar, der er pålagt hver enkelt lærer, hvor definitionsretten vedrørende UsU er til fri fortolkning. Den flade hierarkisering, der kendetegner en svag klassifikation medfører i denne kontekst, at koderne for den pædagogiske praksis, i tilfældet med implementeringen af UsU, er uklare og ukendte. Det er problematisk, idet Benjamin efterlyser klare retningslinjer for, hvordan han som lærer kan tilgå UsU. Pias italesættelse af lærernes medbestemmelse i tolkningen af UsU opleves af hende som positiv, mens vi ser, at det for Benjamin er en udfordring for at udføre UsU. I forlængelse heraf fortæller han:

“... jeg synes, det er ekstremt mange timer, hvor man ikke rigtig ved, hvad det skal og man skal med det. Så i den forfatning som jeg synes, at understøttende undervisning er i nu, så vil jeg overhovedet ikke savne det. Hvis der var nogle klarere rammer, hvis der var nogle midler, der gjorde, at vi rent faktisk kunne rykke noget med det her understøttende undervisning, så kunne jeg godt se, at det er kommet for at blive. Men som det er nu, så er jeg ikke særlig positiv overfor, at vi har det.” (Bilag 3, Benjamin, s. 5).

Uklarheden om hvad intentionen bag UsU er, bidrager yderligere til, at Benjamin ikke kan se relevansen heraf. Han efterlyser midler og rammer, der kan tydeliggøre, hvad UsU skal udmunde i, og her er det værd at se, hvordan Benjamin efterlyser stabilitet og en mere eksplicit styring af hans arbejdsgang. Han efterspørger, at UsU ’rykker noget’ og bidrager til elevernes læring og faglige udvikling. Det skal ydermere ses i forlængelse af vores spørgsmål til Benjamin om hans fornemmeste opgaven som lærer, hvor han beskriver vigtigheden af, at eleverne har en oplevelse af at lære noget, som er meningsgivende (Bilag 3, Benjamin, s. 2). I den forlængelse

beskriver Benjamin, hvordan UsU af mange elever opleves som en fritime, hvilket Benjamin forholder sig meget kritisk til (Bilag 3, Benjamin, s. 2).

Benjamins italesættelse af det ledelsesmæssige fravær fremkommer som en væsentlig faktor for, at han ser UsU fejlslagen på Bavnehøj Skole. Benjamin har på den måde svært ved at tolke de pædagogiske koder om fagets todelte formål, der udgør visionen for implementeringen af UsU. Benjamin formoder, at initiativet om UsU er en del af reformen, der skal optimere elevernes læringsudbytte: ”Så det her med, at det skal være understøttende for elevernes læring, er så langt fra hvad jeg kan forstå. Det er det ikke.” (Bilag 3, Benjamin, s. 4). Det er her værd at hæfte sig ved, hvordan Benjamin selv søger at skabe grænser for, hvad der er legitimt og illegitimt i UsU. Han beskriver selv, at ville være mere positiv over for implementeringen af UsU, hvis det kunne ’rykke noget’ ved elevernes læring. Som det er nu, resulterer UsU ikke i andet end at eleverne oplever, at de har fritime. Vi sporer en tydelig grænsedragning i henhold til elevernes læring og faglige udbytte, der netop afgør, hvad der er legitimt og illegitimt i hans klasserum, hvilket er med til at tydeliggøre Benjamins afstandstagen til UsU. Benjamin efterlyser, at UsU har et fagligt indhold, der underbygger og understøtter eleverne, så de kan blive fagligt dygtige.

“Hvis vi snakker i forhold til 9. klasse, så er min ambition på elevernes vegne, at de hver eneste gang at jeg har haft dem, skal de gerne have en oplevelse af, at de føler de har lært noget, at de har lært noget, at de ved hvad de skal bruge det, de har lært til. [...] Men der skal være noget, som de direkte kan tage med. ‘Hov her er jeg sgu blevet oplyst eller blevet dygtigere’.”(Bilag 3, Benjamin, s. 2).

Benjamin arbejder i sin praksis ud fra en synlig målorientering, da hans ærinde er at undervisningen og læringen skal være tydelig og meningsfuld for eleverne.

Som yderligere supplement til Benjamins frustration over manglen på tydelige mål for UsU beskriver han følgende:

“... Understøttende undervisning bliver der ikke brugt de helt store midler på her på skolen, fordi, når vi har det her, så er vi faktisk færre lærere på, end når det er vi ikke har et understøttende bånd i 5 lektion hver dag. Og der er vi faktisk færre lærere på, end når der ikke er understøttende pr elev er vi færre lærere.” (Bilag 3, Benjamin, s. 4).

Af udsagnet er det grundlæggende interessant, hvordan Benjamin formoder, at han og Pia ikke har samme udgangspunkt i forhold til at forstå og tilgå UsU på Bavnehøj Skole. Han oplever det som en større opgave end Pia gør, når UsU ikke indeholder klare retningslinjer.

I forlængelse heraf inddrager vi informationer fra de evaluerende møder, som vi har afholdt med Benjamin efter hver endt Diskussionsbaseret undervisning. Her beskrev Benjamin, hvordan han anser sin leder, Pia, som værende meget dominerende, og at det ene og alene er hende, som er beslutningstageren på Bavnehøj Skole (Friendly conversation). På baggrund af den fortælling udleder vi, hvordan Bavnehøj som institution kan karakteriseres ved en stærk klassifikation, der indbefatter et udtalt hierarki, hvor beslutningerne tages af skolens ledelse. I en pædagogisk praksis, der er kendetegnet ved en stærk klassifikation, vil de implicerede i institutionen have en klarere forståelse af legitime og illegitime måder at tilgå deres praksis, hvilket udmøntes i klare retningslinjer og rammer.

Benjamin er vant til en praksis med klare rammer og forventninger, og derfor bliver det i forbindelse med UsU særligt svært for ham at agere under udefinerede retningslinjer. Han er ikke vant til at udforme sin praksis under sådanne krav - eller manglen på samme.

I lyset heraf er det interessant, hvordan Benjamin, der er vant til en tydelig ledelse og dermed stærk klassifikation, formoder, at hans udlægning af, hvordan han finder UsU udfordrende, problematisk og uklart defineret, vil være forskellig fra Pias. Qua den stærke klassifikation formoder Benjamin altid allerede, at Pia har en klar agenda og vision for arbejdet med UsU, der dog ikke er tilfældet.

12.3 Udfordringen ved Understøttende undervisnings todelte formål

Benjamins tilgang til arbejdet med UsU vanskeliggøres grundet uklare retningslinjer fra ledelsens side. Ligeledes fremgår det af ovenstående, at det italesættes som en ledelsesstrategi fra Pias side, da hun lægger vægt på, at lærerne skal medinddrages i beslutningerne om UsU. Ledelsesstrategien indbefatter for hende, at lærerne ansvarliggøres i udformningen af UsU i samarbejde med ledelsen, som oven for betegnes som svag klassifikation. Ansvarliggørelsen af læreren finder vi yderligere interessant i lyset af, at der fra ministeriel side er lagt vægt på, at det er skolelederens opgave at udforme tilgangen til UsU, der skal rumme metodiske og didaktiske retningslinjer, som skolen finder det brugbart i praksis.

Den politiske agenda understreger vigtigheden i den ledelsesmæssige opgave, det er at udforme og facilitere UsU. Ud fra Benjamins italesættelse af et ledelsesmæssigt fravær i arbejdet med UsU, pointerer han, hvordan det har medført hans manglende indsigt i UsUs eksistensgrundlag, hvorfor han hellere vil være faget foruden.

Ud fra ovenstående analyse slutter vi, at lederens formidling og forvaltning af, hvordan skolen skal tilgå UsU har betydning for lærernes mulighedsrum. Med mulighedsrum henviser vi både

til de muligheder og umuligheder, der qua ledelsens grænsedragning bliver legitime og illegitime for læreren i arbejdet med UsU og dermed for elevernes læringsudbytte.

Vi har beskrevet, hvordan det er af afgørende betydning for Benjamin, at UsU skal rumme en styrkelse af elevernes faglighed for, at faget giver mening for ham som lærer. Vi har dermed fået indsigt i, hvordan det er vanskeligt for Benjamin at tilgå UsU, fordi faget ikke har nogen selvstændig målbeskrivelse. Desuden tyder noget på, at Benjamin udfordres af, at faget tenderer mod skolens socialiserende opgave, som netop udgør en mere vanskelig målbar del af skolens formål.

Vi finder Benjamins efterspørgelse af en målorientering i UsU på Bavnehøj Skole interessant set i henhold til udgangspunktet for reformens eksistensgrundlag, der netop beror på en styrkelse af elevernes faglighed. På den måde er der skabt genklang mellem et bærende rationale, vi har fundet i makroanalysen af folkeskolereformen og i måden, rationalet har transformeret sig i praksis. Vi har gennem dette afsnit fået blik for, hvordan rationale i faglighedsdiskurser relokaliseres i den pædagogiske kontekst, som vi undersøger - Bavnehøj Skole - hvis praksis influeres heraf.

13.0 Fra politisk målsætning til pædagogisk praksis

Vi har overordnet skildret, hvordan vi betragter folkeskolen som en del af et skole- og uddannelsesfelt, der er præget af politiske målsætninger med særlige pædagogiske logikker. Vi har fremlæst, hvordan der i folkeskolens formålparagraf er skabt betydningskonstruktioner og italesættelser om hvad, der er legitimt og illegitimt for elever i den danske folkeskole. Det har vi belyst gennem Bernsteins begreb om klassifikation. I konstruktionerne hersker et særligt ideal for den gode og succesfulde elev i folkeskolen. Idealet består, groft skitseret, af en iboende lyst til at lære mere og til videre uddannelse. En bevidstliggørelse og ansvarliggørelse af eleven i forhold til dens egen læring er dermed legitimeret. Desuden skal eleven opnå en tro på egen formåen for på den måde at kunne handle, tage stilling og bidrage som demokratisk borger. Det tillægges også betydning, at eleven skal være demokratisk deltagende, hvor grænserne for legitimitet i den sammenhæng afgøres af elevens evne til at deltage, tage medansvar og indgå i et folkestyre med de rettigheder og pligter, der hører sig til. Idealet om den gode elev i folkeskolen rummer således en dobbelthed; en målorientering og et krav om en styrkelse af faglighed samtidig med et krav om demokratisk deltagelse i fællesskabet.

Det dobbelte ideal er interessant i lyset af implementeringen af den nye skolereform, der skal bidrage til en øget faglighed blandt eleverne i den danske folkeskole. Det påpeges fra politisk side, at den danske folkeskole er god, men kan blive bedre gennem et tydeligt fokus på elevernes læring. Yderligere betegnes skolens dannelsesprojekt som allerede succesfuldt. Reformens indførelse italesættes derfor ud fra ét ideal om styrkelsen af faglighed. Intentionen om at styrke fagligheden i folkeskolen skal ske gennem en længere og mere varieret skoledag. Denne politiske strategi ses udfoldet på kommunalt plan, hvor den kommunale forvaltning, i samråd med ledelsen på den pågældende skolen, har til opgave at organisere de politiske målsætninger. Som et led i den længere og mere varierede skoledag ser vi implementeringen af faget UsU, og netop heri finder vi antydninger, der leder tilbage til det todelte ideal fra formålsparagraffen om faglighed og demokratisk dannelse.

Fra ministerielt hold har vi fundet en italesættelse af, at det er kombinationen af og samspillet mellem disse to perspektiver i UsU, der bidrager til et godt læringsmiljø for eleverne. Den reelle udførsel og konkrete tolkning heraf er dog blevet lagt i kommunernes og skoleledernes hænder, hvorfor vi i den foregående mesoanalyse har undersøgt den ledelsesmæssige opgave, der er blevet italesat for udfoldelsen af UsU på Bavnehøj. Vi har set en usikkerhed vedrørende den konkrete forvaltning af UsU på Bavnehøj, hvor hverken lederen Pia eller læreren Benjamin giver udtryk for at have kendskab til klare pædagogiske og didaktiske retningslinjer i arbejdet med UsU på Bavnehøj Skole, og hvordan UsU konkret skal udføres i udskoling. Skolens lærere vælger i de fleste tilfælde at bruge UsU på det, de kalder lektielæsning eller som en tilføjelse til deres fleksible skema, så de kan flytte rundt på deres fag-faglige timer (Bilag 2, Pia; Bilag 3, Benjamin). På den vis er der i høj grad et fokus på styrkelse af faglighed gennem fag-faglige øvelser i UsU på Bavnehøj Skole.

I forlængelse af projektets analyse på et makro- og mesoniveau er det følgende interessant at undersøge, hvordan vi ser ovenstående analyser udfoldet i en konkret pædagogisk praksis; 9. klassen på Bavnehøj Skole. Vi ønsker, at beskæftige os med de rationaler, vi har set gøre sig gældende på makro- og mesoniveau for at undersøge, hvordan og hvorvidt disse relokalisere sig i mikroniveauet - 9. klassen på Bavnehøj Skole.

Det følgende afsnits primære fokus er at analysere elevernes praksisser i 9. klassen med særligt blik for, hvilke betydningskonstruktioner, der skabes hos eleverne, når de undervises i metoden Diskussionsbaseret undervisning, hvilken vi anskuer som en måde at tilgå UsU.

Ud fra vores konstruktion af Bernsteins teori med særlig interesse for de grænsedragninger, der finder sted i en pædagogisk praksis, ønsker vi at undersøge, hvad der i Diskussionsbaseret undervisning giver adgang til deltagelse i dette læringsrum. Hvilke usynlige koder for deltagelse og læring er der at finde og er der nogle af eleverne, der ikke formår at knække koderne? Vi er særligt interesserede i at undersøge, hvad grænserne for deltagelse er, og hvad der påvirker elevernes deltagelsesformer.

13.1 En iboende lyst til læring

Med udgangspunkt i en lærings- og målorientering, som vi tidligere har set udgøre en stor del af eksistensgrundlaget for udformningen af den nye folkeskolereform, vil vi undersøge, hvorvidt denne influerer elevernes hverdag på Bavnehøj Skole. Vi spurgte derfor om eleverne, efter reformændringen, oplevede et større fokus på læringsmål i deres undervisning:

“...Altså hver gang vi har et forløb og sådan noget, så får vi ligesom [...] altid et eller andet ark [...] der beskriver læringsmål for det her forløb. Hvad skal vi ligesom kunne, og så kan det være, at vi skal kunne indgå i en diskussion om det her emne eller skal kunne sådan nogle specifikke fakta eller sådan. Det synes jeg, at der er ret meget fokus på.” (Bilag 4, Christiane, s. 1).

Christiane beskriver, hvordan ethvert undervisningsforløb indebærer en eksplicitering og synliggørelse af de relevante læringsmål. Gennem arbejdet med læringsmål oplever hun klare forventninger til sig selv som elev og udviser en bevidsthed om målorienteringen, der legitimeres i undervisningen gennem en eksplicitering af læringsmålene. Det kan ses i relation til reformens implementering og dens vægtning af en styrkelse af elevernes faglighed.

Muhammed tilslutter sig Christianes udlægning vedrørende læringsmålene og klargør, hvordan han oplever, at de har betydning for en undervisningstimes opbygning:

“Jeg synes nogle gange i biologi og geografi, så stiller han (læreren, red.) sådan nogle spørgsmål, som vi ikke kan svare på i starten af timen, fordi at vi slet ikke har haft noget om det, og så stiller han det samme spørgsmål igen efter, og så kan vi ligesom rigtig godt svare på det.” (Bilag 4, Muhammed, s. 1).

Af citatet fremstår det meningsfuldt for Muhammed at blive undervist ud fra eksplicite læringsmål, der danner rammen for en del af 9. klassens undervisning. Muhammed er positiv over for idéen med verbaliserede og tydeliggjorte læringsmål ekspliciteret gennem lærerens praksis, idet han efter timen er bevidst om sit læringsudbytte. Det udledes, hvordan en del af den

undervisningspraksis 9. klassen fungerer i, er kendetegnet ved en synlig pædagogik med kendte kriterier for elevernes legitime muligheder i en faglig kontekst.

Retorikken om skolereformens indførelse med et udtalt fokus på elevernes bevidsthed om egen læring synes dermed aktualiseret i 9. klassen, da eleverne, i større eller mindre grad, tilegner sig denne del af reformens hovedærinde.

Der sker her en rekontekstualisering af den viden og de rationaler, der udgør visionen for reformen. På den måde transformeres det uddannelsespolitiske rationale om synlig læring og relokaliseres i den pædagogiske praksis på Bavnehøj Skole. Det ser vi ud fra, at eleverne taler rationalet i henhold til den kontekst, de befinder sig i, hvorved dele af rationalets diskursive indlejring afmonteres i en lokal praksis.

I kraft af det øgede fokus på eksplicitte læringsmål i elevernes skoledag ønskede vi at undersøge, hvorvidt det motiverede eleverne i deres skolegang:

“Alfred: Altså det, der motiverer mig, er, at vi snart er færdige med folkeskolen. De sidste tre år, og så har det bare motiveret mig lige siden.

I: Altså hvordan, hvad tænker du på efter folkeskolen?

Alfred: Altså når jeg sådan tænker at lige så snart, at folkeskolen er færdig, så skal jeg jo videre med mit liv, så bliver jeg jo voksen, og sådan nogle ting, det er det, der sådan motiverer mig.

Muhammed: Jeg tænker meget, at det der gør mig motiveret er, at hvis jeg ikke kan følge med her, så kan jeg ikke rigtig følge med i det næste. Og så når man kommer ind på gymnasiet, så forventer de, at du ved noget fra folkeskolen af ik'. Og ja det er bare en trappe opad.

Ahmed: Ja og så bare forberede sig på, hvad der skal ske efter.

Christine: Ja det er det, der egentlig motiverer én.” (Bilag 4, s. 1-2).

I citatet eksemplificeres det, hvordan eleverne bliver motiveret af at se deres skolegang som en del af en større sammenhæng, hvor eleverne har tilegnet sig forventningen om en ibrørende lyst til læring. Tilegnelsen ses ved, at eleverne motiveres gennem fremtidsperspektiver, hvor de opfatter folkeskolen som et udgangspunkt og en grundsten for deres videre uddannelsesforløb - deres læring i skolen er alfa omega for deres videre færd. Den fortælling bevidner om en ansvarliggørelse af den enkelte elev for at skabe et fundament for resten af deres uddannelses- og voksenliv.

Alligevel sporer vi også en utilfredshed fra elevernes side i henhold til den længerevarende og mere varierede skoledag, som reformændringen blandt andet indbefatter:

“I: Hvordan mærker i reformernes ændringer i jeres hverdag? Der er jo noget med nogle længere skoledage og nogle andre ting.

Alfred: Jeg synes godt, at man kan mærke det. Ikke bare på os men også bare på de andre.

Ahmed: Også lærerne.

Christiane: Jeg synes også, at man kan mærke det på lærerne, det er ikke altid, at de er forberedt og at vi får vores opgaver tilbage, som er rettede og sådan.

Alfred: Jeg ved ikke, hvordan i andre har det, men jeg føler ikke, at vi får noget ud af det, for jeg føler, at de ekstra timer vi har fået.

Muhammed: Der er vi dovne!

Alfred: Der er både vi trætte, og lærerne er trætte.

Muhammed: Vi får ikke det samme ud af det.

Alfred: Der får man ikke den største læring ud af det, der var det meget bedre med den gamle reform, for der havde man tidligere fri, og der forstod man det meste af det, der var stillet for os.” (Bilag 4, s. 2).

Eleverne beskriver her meget tydeligt, at de ikke ser skoledagen som varieret, som det intentionelt er tiltænkt fra politisk side, hvorfor skoledagen opleves som lang. Det påvirker, ifølge eleverne, læringsniveauet, som udfordres fordi de er trætte. Den pointe er en interessant betragtning i henhold til reformens implementeringsgrundlag, hvor det pointeres, at den længerevarende skoledag skal bibringe eleverne et større læringsudbytte. Skoledagens variation må spille en afgørende rolle for at opretholde en motivation og et engagement hos eleverne, hvilket imødekommes gennem faget UsU.

Vi har oven for skabt blik for, hvordan skolereformens logikker, om en styrkelse af elevernes faglighed gennem en indlejret lyst til læring og videre uddannelse, kan ses transformeret i en lokal pædagogisk kontekst; i 9. klassen på Bavnehøj Skole. Det er interessant, hvordan rationalerne fra makroniveauet ikke er fuldstændig overførelige til praksis, da vi ser at eleverne eksempelvis ikke finder mening i den længere skoledag. Vi har med ovenstående analyse set, hvordan en pædagogisk diskurs relokaliseres, og hvordan det tillægges særlige betydninger hos eleverne.

13.2 Understøttende undervisning som lektielæsning

Dette afsnit tager udgangspunkt i elevernes oplevelse af faget UsU, hvor intentionen er at bibringe elevernes skoledag en variation, som understøtter en differentieret undervisning. Vi fandt det indledningsvis interessant at spørge eleverne fra 9. klassen, hvad de så kendetegnende for UsU:

”I: Hvad forstår I ved understøttende undervisning, hvis jeg nu siger at I skulle have understøttende undervisning i dag, hvad tænker I så?”

Alfred: Så ville jeg tænke, at vi skulle lave lektier.

Christiane: Ja, vi bruger dem til at lave lektier og sådan noget, selvom det jo er understøttende ik’.

Ahmed: Hvis vi har en hel masse lektier for, plejer vi at få lov til det, eller hvis der nu er en tysktime, der røg en anden dag, så kan Anette (læreren, red.) lægge en der.” (Bilag 4, s. 4).

Gennem elevernes beskrivelse af, hvad de laver i UsU, fremkommer en særlig vægtning af det fagorienterede element af UsU, der søger at supplere og understøtte den fag-faglige undervisning i folkeskolen. Elevernes italesættelse af måden, de oplever UsU i deres hverdag rummer på den vis ikke en vægtning af klasserumsskabende, fællesskabsorienterede og demokratisk dannende delelementer af UsUs sigte, som det ellers er udlagt fra politisk hold. 9. klassens oplevelse af UsU som blot at være lektielæsning er særligt interessant i henhold til eleven Alfreds opfattelse af lærernes forhold til og forståelse af UsU: ”... jeg tror heller ikke, at alle lærerne præcist ved, hvad understøttende er, det har de i hvert fald gentagne gange sagt, at de heller ikke har forstand på understøttende undervisning.” (Bilag 4, Alfred, s. 4). Lærerne har på den måde direkte udtrykt til eleverne, at de ikke er bekendt med fundamentet og begrundelserne for implementeringen af UsU. Det kan i sig selv karakteriseres som problematisk i relation til spørgsmålet om, hvorvidt eleverne kan motiveres i et fag, hvor lærerne ikke kan forklare relevansen. Lektielæsningen kan fremstå som en lappeløsning, idet lærerne ikke oplever at kunne indfri UsU på andre måder, da de ikke har idéerne til og den tid, det kræver at planlægge UsUs udformning. Ydermere fremkommer det gennem eleven Ahmed, hvordan UsU kan veksle til en fag-faglig undervisningstime, hvis en sådan mangler i elevernes skema. På den måde nedprioriteres UsU til fordel for noget, der implicit er vigtigere - en fag-faglig time.

Da vi i ovenstående skitserer, hvordan UsU udformes på Bavnehøj Skole, er det følgende interessant at klargøre, hvordan eleverne oplever det faktum, at UsU på Bavnehøj udformes som lektielæsning:

“Muhammed: Ja, men der er også nogle gange, hvor vi sidder og laver intet. For der er ikke altid nogle, der sidder og holder øje med os - det gjorde de i starten, hvor det var, at vi skulle dele os op med de forskellige lærere ...

Christiane: Men det er jo også lidt selv, hvad man vælger at gøre, ikke også? Altså hvis du har lyst til at bruge din understøttende fornuftigt [...] Jeg føler ikke, man kan tillade sig at brokke sig over, at man ikke har så meget tid, og så også at skulle lave lektier, når man har muligheden for at gøre det i understøttende.” (Bilag 4, s. 4).

Udsagnet bidrager med en forståelse for, hvordan UsU på Bavnehøj Skole har ændret form siden begyndelsen. I opstartsfasen af UsU var det planlagt og kontrolleret lektiehjælp, hvor alle faglærere var repræsenteret og stod for faciliteringen, hvorfor det var tydeligt, hvad der forventedes af eleverne.

Nu er der tale om en individuel lektielæsning, der kræver en højere grad af selvdisciplin hos eleverne, fordi faglæreren sjældent er til stede, hvorfor læringsudbyttet i UsU i større eller mindre grad er op til eleverne selv at opnå. UsU kan, som det udtrykkes af Muhammed, opleves som en pausefunktion.

Den individuelle læringsform, der implicerer en højere grad af selvdisciplin, lægger sig op af en usynlig pædagogik jævnfør den manglende styring og forventningsafstemning af elever. For elever fra skolefremmede hjem kan det være udfordrende at indgå i det læringsrum som opstilles via lektielæsningen, da der på Bavnehøj Skole ikke hersker ekspliciterede regler og tydelig guidning fra lærerens side for undervisningen qua deres fravær.

Ud fra ovenstående udsagn evner Muhammed ikke at deltage i UsU som det er tiltænkt, da det nu udgøres af individuel lektielæsning, som Muhammed ikke kan motiveres af. Omvendt beskriver Christiane, at hun anser det for eget ansvar at indgå i UsU, hvorfor hun efterspørger en højere grad af selvdisciplin i 9. klassen. De forskellige beskrivelser af lektielæsningen i UsU ses ud fra elevernes evne til at læse og kontrollere de pædagogiske koder.

Det er ydermere interessant, at Benjamin tidligere har oplyst os om, hvordan Muhammed indtil for et år siden blev erklæret uegnet til gymnasiet, hvorefter han har rykket sig fagligt for at ændre dette. Benjamins fortælling om Christiane handler derimod om en fagligt dygtig og engageret elev med en høj grad af selvdisciplin (Friendly conversation). Fortællingerne om de to elever, bidrager med en forståelse for, hvordan den usynlige pædagogik, der kendetegner UsU

på Bavnehøj Skole, medfører en skelnen mellem eleverne. På den ene side ser vi de elever, der forstår at agere i henhold til de pædagogiske koder og på den anden side de elever, som ikke umiddelbart evner at kontrollere de implicite forventninger, der findes i en sådan pædagogisk praksis.

Med disse perspektiver in mente får vi blik for, hvordan UsU tilgås på Bavnehøj Skole, medvirker til at skabe et skel mellem eleverne. Det bevirker ulige muligheder for elevernes læringsudbytte.

I det følgende afsnit vil vi undersøge, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i arbejdet med Diskussionsbaseret undervisning. Helt konkret betyder det, at vi i den følgende analyse vil undersøge, hvordan betydninger skabes og forhandles i 9. klassen samt i relationerne mellem elev-elev samt lærer-elev. Vi ønsker at analysere, hvad der fremstår legitimt og illegitimt i Diskussionsbaseret undervisning og hvilke positioner der herunder bliver mulige for eleverne at indtræde. Efter endt analyse ønsker vi at diskutere specialets problemstilling ved at sammenkoble de betydningskonstruktioner, der skabes i arbejdet med Diskussionsbaseret undervisning i henhold til, hvad UsU er tiltænkt at skulle tilføre folkeskolen og i dette tilfælde 9. klassen på Bavnehøj Skole.

Vi forholder os særligt til eleverne Christiane, Toke og Alfred, som eksempler på nogle generelle træk i analysen af læringsrummet i Diskussionsbaseret undervisning. Inddragelsen af eleverne er eksempler på særlige deltagelsesmåder, der ikke skal ses bundet til personerne Christiane, Toke og Alfred.

14.0 Betydningskonstruktioner i Diskussionsbaseret undervisning

På baggrund af ovenstående analyse er det væsentligt, hvordan Bavnehøj Skole tilgår UsU gennem lektielæsning, hvori der vægtes et fagligt undervisningsaspekt. Der vægtes således ikke klasserumsskabende og fællesskabsorienterende elementer, som UsUs eksistensgrundlag ligeledes er opbygget ud fra. Følgende afsnit vil undersøge, hvorvidt Diskussionsbaseret undervisning kan favne det dobbelte sigte som UsU intentionelt indbefatter.

14.1 Fællesskabsorientering i 9. klassen

Som indgang til at undersøge elevernes oplevelser i Diskussionsbaseret undervisning spurgte vi ind til, hvad de indledende tænkte om at skulle prøve metoden. Ifølge eleverne, var de grundlæggende træk ved idéen om metoden ikke helt fremmede for dem, da de havde prøvet

noget tilsvarende Diskussionsbaseret undervisning i samfundsfag (Bilag 4, s. 5). Eleverne gav enstemmigt udtryk for, at de på forhånd var kendt med at sidde i rundkreds, diskutere, udveksle meninger og holdninger. (Bilag 4, s. 5). Qua elevernes kendskab til nogle af delementerne i Diskussionsbaseret undervisning, kan Diskussionsbaseret undervisnings udformning siges at læne sig op ad nogle, for eleverne, kendte forventninger i relation til, hvordan man som elev agerer i en anderledes undervisningssituation end den de vanligt er bekendte med i den traditionelle undervisning.

Alligevel tilkendegav eleverne, at metoden indebar elementer, som de ikke tidligere havde stiftet bekendtskab med i undervisningen i kraft af, at det i Diskussionsbaseret undervisning var forventet, at eleverne inddrog personlige holdninger og erfaringer og evnede at forholde sig til andre elevers ytringer:

”Alfred: Ja synes også bare, at vi lærer meget af andres personlige holdninger og meninger.

Muhammed: Ja man får flere synsvinkler på det.

Alfred: Man får også mulighed for at lære personernes synspunkter at kende, og man får også lov til at lære selve personen at kende.” (Bilag 4, s. 5).

...

”Christiane: ... det er rigtig fedt og sådan ligesom diskutere med folk, og ligesom få deres syn på noget, man ligesom selv havde et andet syn på. Sådan udvide sin horisont på en anden måde.” (Bilag 4, Christiane, s. 6).

I Diskussionsbaseret undervisning er det en forudsætning at lytte til andres holdninger, hvilket, gennem ovenstående uddrag, legitimeres som en del af læringen i 9. klassen. I samklang hermed giver Alfred udtryk for, at han finder det lærerigt at lytte til andres meninger, hvor Christiane samtykker, at det kan være bidragende til at udvide ens egen horisont.

At eleverne finder denne form for undervisning og læring legitim er en vigtig pointe jævnfør den tidligere omtalte målorientering, vi fandt, eleverne trives under.

Vi ser hvordan eleverne kan se det motiverende at indgå i en undervisningsform, der ikke er kendetegnet ved en klar målorientering, som Diskussionsbaseret undervisning. Dette til trods for, at vi tidligere i analysen har fremhævet, hvordan eleverne finder tydelige mål betydningsfulde for deres læringsudbytte.

14.2 Elevernes motivation for læring

En motiverende faktor for eleverne i Diskussionsbaseret undervisning omhandler inddragelsen af personlige holdninger og meninger. Omdrejningspunktet for Diskussionsbaseret undervisning er tematikker, som eleverne skal diskutere ud fra deres egen referenceramme, og vi fandt det i den henseende relevant at undersøge, hvilke betydninger eleverne tillagde de enkelte diskussioner med de udvalgte tematikker:

“I: Deltager I alle sammen i diskussionerne?”

Alfred: Altså det kommer an på hvad emnet er. [...] Altså selvfølgelig i de her diskussioner, så er det meget, sådan hvad de unge, hvad kommer vi ind på, ‘Snapchat’, ‘det gode liv’ og.

Muhammed: De var relevante jo.

Alfred: Ja, de er relevante for os. Så det gør også noget, at det er noget vi har kendskab til i forvejen. Så det vil mest muligt at vi alle sammen byder ind med vores holdninger, det synes jeg nu også, at vi alle sammen gjorde. Men hvis det er et emne, som jeg ikke vidste noget om, så tror jeg ikke, at jeg ville komme frem.

Christiane: Jeg synes faktisk, at i den sidste diskussion, som vi havde, der var alle sådan meget godt med, synes jeg end de andre gange og det synes jeg også var rigtig fedt. At det ikke kun er de samme, der snakker. Det er meget fedt ligesom at høre de andre.

Muhammed: Jeg tror også, at hvis det var, at vi havde det der snapchat noget, i stedet for at have det første gang, hvis vi havde det i dag, så tror jeg også at alle ville være meget mere med, fordi første gang var det sådan. Det var ikke helt nyt for os, men det var ikke normalt.” (Bilag 4, s. 9).

Om eleverne motiveres i diskussionerne afhænger af, om eleverne motiveres i diskussionerne, bliver, hvorvidt de finder den pågældende tematik relevant og interessant. Vigtigheden af de udvalgte tematikker er derfor ikke til at tage fejl af, da elevernes motivation bygger på deres egen investering i temaets indhold, og hvorvidt de har kendskab og interesse herfor.

Den pointe er essentiel i henhold til Diskussionsbaseret undervisnings grundidé, som består i, at eleverne skal deltage og byde ind med egne erfaringer og holdninger. Af citatet fremgår det, at eleverne er positivt stemte over for det relevansgrundlag, som de finder i tematikkerne i Diskussionsbaseret undervisning, hvilket grundlæggende har inviteret til deltagelse. Ved at udvælge temaer, der er tilpasset størstedelen af 9. klassens interesseområde, kan hver enkelt elev bidrage med de faglige forudsætninger og personlige referencer, de hver især besidder, hvorfor tematikkerne tilskrives betydning på den vis, at de afgør elevernes bidrag i diskussionerne.

14.3 Diskussionsbaseret undervisning som 'øvebane'

Oven for er det beskrevet, hvordan eleverne fra fokusgruppeinterviewet er motiveret af en faglig målorientering, såvel som de finder det givtigt at få kendskab til de andre elevers holdninger, da det kan være med til at udvide deres egen horisont. Vi finder elevernes oplevelser interessante i forlængelse af det todelte formål, som både formålsparagraffen og argumentationen for implementeringen af UsU rummer; nemlig et fokus på og en understøttelse af uddannelsesmæssige faglige kvalifikationer og demokratisk dannelse. Vigtigheden af kombinationen af de to perspektiver har på den vis stadfæstet sig hos eleverne ved, at de har taget rationalet til sig og inddrager det som en del af deres egen meningstilskrivning af Diskussionsbaseret undervisning.

Følgende afsnit vil omhandle det, vi ser som elevernes retfærdiggørelse af relevansen af de mere personligt udviklende aspekter i Diskussionsbaseret undervisning. Denne retfærdiggørelse er interessant i forlængelse af elevernes meget klare målorientering, der ellers præger deres praksis:

“I: Hvad synes I om, at Benjamin ikke er med i snakken, som han jo er på klasseundervisningen, når vi har Diskussionsbaseret undervisning, at han måske ikke er helt så meget med?”

Muhammed: Jeg synes også, det er godt fordi at, når en lærer siger noget, så forventer man meget, at det er rigtigt. Man tør ikke rigtigt at diskutere med ham, for man er bange for, ja så diskuterer han bare videre og så har han ret. Men for eksempel hvis Ahmed siger det samme og jeg er uenig, så vil jeg have lidt lettere ved at sige til ham 'nej det tror jeg ikke, hvordan, hvad er dine kilder og hvordan ved du det?'

...

Kamilla: Man lærer ligesom også selv at sætte en diskussion i gang i stedet for, at læreren spørger, hvad vi synes om det her, det her og det her. Det gør han jo også nogle gange, men at man ligesom selv kan have en diskussion oppe og køre og lære det og snakke med andre.

Ahmed: Jeg tror også, det er noget med det Muhammed siger, at vi har det her billede af, at læreren altid har ret, men det er ikke altid eleverne har ret og derfor kan man nemmere diskutere med elever end med læreren.” (Bilag 4, s. 8-9).

I ovenstående ser vi et eksempel på, hvordan Muhammed oplever det positivt, at der ikke fremkommer et rigtigt eller forkert svar i diskussionerne, grundet Benjamins passive position sammenlignet med hans position i den traditionelle undervisning. Muhammed finder det befordrende ud fra en præmis om, at fraværet af et rigtigt eller forkert svar medfører, at han tør

bringe sig selv i spil på en anderledes måde, da han ikke risikerer at blive irettesat af læreren som i den traditionelle undervisning.

Ahmed bakker op om Muhammeds synspunkt og finder på samme måde sit belæg i, at lærerens autoritet normalt kan bremse hans deltagelse. Helt anderledes forholder det sig i

Diskussionsbaseret undervisning, da ingen af de to drenge forventer, at klassens resterende elever besidder en egentlig sandhed, der kan forpurre drengenes mulighed for deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning. I Ahmed og Muhammeds optik er det legitimt at byde ind i diskussionen på trods af, at man ikke nødvendigvis har det 'rigtige svar', da de oplever en større frihed og tryk i at kunne konfrontere hinanden.

På den måde er der andre grænser for klassifikationen af legitim deltagelse (Bernstein, 2001a) i Diskussionsbaseret undervisning, end hvad Ahmed og Muhammed sædvanligt vis oplever i deres skolegang.

Gennem Bernsteins begreb om rammesætning fremkommer det, hvordan principperne for kommunikationen mellem eleverne i Diskussionsbaseret undervisning er mindre regelstyret, idet eleverne selv besidder mere kontrol over kommunikationens sociale grundlag i kraft af lærerens tilbagetrukne position. Der sker en udvaskelse af den kommunikative orden, der vanligt findes i 9. klassen. På den måde bliver Diskussionsbaseret undervisning en slags 'øvebane', der i kraft af lærerens passive vurderinger af elevernes præstation tillader, at eleverne kan afprøve færdigheder ud fra deres individuelle udgangspunkt på en anderledes måde end i den traditionelle undervisning. Her er det interessant, hvordan et andet læringsrum bliver muligt for eleverne.

Desuden er det værd at bemærke, hvordan eleverne begynder at tænke sig selv som studerende frem for blot elever, idet de, gennem ovenstående udsagn, udviser en kritisk stillingtagen og selv-initierer dialogen med hinanden grundet lærerens passive position.

Kamilla beskriver ydermere, hvordan eleverne, gennem Benjamins tilbagetrukne position, bliver pålagt et større ansvar for deres læringsudbytte, som i Diskussionsbaseret undervisning blandt andet afhænger af, hvorvidt eleverne formår at opretholde diskussionerne. Kamilla trives under de nye vilkår, idet hun beskriver, hvordan det fjerner noget af den passivitet, der ellers kendetegner almindelig undervisning i kraft af, at det er læreren, som styrer det faglige og didaktiske omdrejningspunkt og regulerer reglerne for hvem, der siger hvad og hvornår i undervisningen.

Vi har tidligere fundet, at mantraet om ansvar for egen læring legitimerer den gode og succesfulde elev som en, der har en iboende lyst til læring, og for hvem det at tage ansvar er en

naturlig, implicit del af deres deltagelse i folkeskolen. Kamilla, Muhammed og Ahmed oplever alle tre, at de i større eller mindre grad tager ejerskab over diskussionerne og gør dem til deres egne. Eleverne søger på den måde at overtage det, der hidtil har ligget på lærerens skuldre ved selv at tage ansvar for deres læringsudbytte i klasserummet. Eleverne tillægger i ovenstående citat ikke kun temaerne og det de decideret diskuterer betydning, men bevæger sig snarere på et metaniveau, hvor vi ser, at de er optaget af, hvad de som elever kan tage med sig videre fra Diskussionsbaseret undervisning. Det ser vi i forlængelse af den klare uddannelsesmæssige fremtidsorientering, som tidligere beskrevet motiverer eleverne.

I dette afsnit har vi fundet, hvordan eleverne, gennem lærerens tilbagetrukne position, oplever en stor frihed og tryghed til at deltage ud fra deres individuelle muligheder og interesser. Det er her værd at bemærke, hvordan der ligger en stor motivation for eleverne i at deltage mundtligt i Diskussionsbaseret undervisning, idet de ikke oplever at blive vurderet, hvorfor de påtager sig ansvar i klasserummet gennem deres deltagelse. Vi vil i nedenstående afsnit forfølge, hvad vi beskriver som elevernes frihedsfølelse, som kan siges at udspringe af lærerens passive position for at få indblik i elevernes muligheder og engagement for deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning.

14.4 Benjamins regulering

Overordnet tegnes der et billede af, at eleverne oplever det trygt, at der ikke er ét facit i diskussionerne. Vi udleder, hvordan afvigelsen fra en stærk målorientering i Diskussionsbaseret undervisning skaber en oplevelse af frihed og tryghed i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder.

Perspektivet er særligt interessant i forlængelse af observationerne, idet vi her fik indblik i, hvordan Benjamin, på trods af sin position som tilbagetrukket, alligevel kunne ses at have indflydelse på, hvordan diskussionerne udartede sig i klasserummet i 9. klassen. Vi henviser ikke til, at Benjamin søgte et rigtigt eller forkert svar hos eleverne. Til gengæld så vi, hvordan hans adfærd fik betydning for elevernes deltagelsesmuligheder, hvilket følgende observation blandt andet skildrer.

Det er første undervisningsgang i Diskussionsbaseret undervisning. Efter at Benjamin har præsenteret dagens tematik, taler eleverne sammen to og to om de indledende refleksionsspørgsmål. Benjamin beder om ro i klassen og siger, at de skal i gang med diskussionen. Han spørger Christiane, om hun vil starte med at fortælle klassen, hvad hun og

Lærke har talt om. Det vil hun gerne. Hun kigger rundt i cirklen på de andre elever og begynder at fortælle. Eleverne lytter interesseret og flere nikker anerkendende til det, som Christiane siger. Hun bliver meget hurtig privat i sin fortælling, men det virker samtidig meget naturligt for hende. Christiane fortæller, at det giver hende selvtillid, når hun får mange likes på Facebook og Instagram. (Bavnehøj Skole, København, Bilag 5, Diskussionsbaseret undervisning, 9. klassen, d. 16.03.16).

Fra samtaler med Benjamin ved vi, at han anser Christiane for en meget ihærdig og dygtig elev, som ofte bidrager i store dele af den traditionelle undervisning (Friendly conversation). Vi ser derfor observationen som et billede på, at Christiane glædeligt påtager sig den opgave, Benjamin guider hende mod, hvorfor vi tolker at Christiane er vant til at bidrage i den fag-faglige undervisning. På den måde overleverer Benjamin gennem sin henvendelse til Christiane, en forventning om, at hun overtager ansvaret som katalysator for at igangsætte undervisningen. Christiane beskriver også, hvordan man bliver mere bevidst og ansvarlig som elev, når læreren ikke har styringen i undervisningen: "Altså man tager helt klart mere ansvar på en eller anden måde, fordi, at du ved, man forventer bare, at Benjamin, han siger bare alle de ting, som vi skal gøre og her skal man ligesom selv tage ansvar. Vi skal ikke kun snakke om du ved, ligegyldige ting." (Bilag 4, Christiane, s. 9).

Det er her væsentligt, at Christiane, gennem sin handling og italesættelse, besidder kontrol over kommunikationen i diskussionen, idet hun anser det for vigtigt, at eleverne ikke bare taler om ligegyldige ting i Diskussionsbaseret undervisning. Det må ligeledes betyde, at Christiane også anser sit eget bidrag i diskussionen som relevant og givende for de andre elever.

Benjamin bemærker, at der er to elever til stede, som ikke var der første gang, hvor de havde Diskussionsbaseret undervisning. Benjamin siger højt, at han gerne vil have, at eleverne i plenum, taler om reglerne herfor, så de to elever bliver indviet. Inden nogen af eleverne når at række hånden op, henvender Benjamin sig til Christiane og spørger, om hun vil forklare reglerne. Hun siger, at det vil hun gerne, i hvert fald det som hun husker som vigtigt. Christiane pointerer særligt, at man skal diskutere og tale om nogle emner, som de får givet af Benjamin og hertil kommenterer han, at det er en øvelse i at lytte til hinanden, hvor det er meget vigtigt, at man ikke afbryder hinanden.

Diskussionen går i gang. Midt under diskussionen er Christiane i gang med en længere argumentationsrække. En pige, Lise, markerer, at hun gerne vil sige noget ved, at hun rækker hånden op. Christiane ser, at Lise markerer og efter, at Christiane er færdig med at tale, så

peger hun på Lise og siger 'Du må gerne tale nu, det er din tur'. (Bavnehøj Skole, København, Bilag 5, Diskussionsbaseret undervisning, 9. klassen, d. 30.03.16).

Ud fra denne observationsgang er det interessant, hvordan Benjamin igen er med til at vedligeholde, legitimere og kategorisere Christianes handlinger som styrende i Diskussionsbaseret undervisning i kraft af, at han efterspørger hendes hjælp og viden om metoden. At Benjamin vælger at spørge Christiane om hjælp vidner om, at han har en formodning om, at Christiane ved, hvad Diskussionsbaseret undervisning indebærer, hvorfor han godt vil overlade noget af introduktionen til hende. Vi ser her, hvordan Benjamin gennem en fremhævelse af Christiane bidrager med særlige betydningstilskrivelser til hendes position som en fagligt stærk elev, som det er kendt for ham gennem den traditionelle undervisning. Benjamin overfører her de forventninger, han har til Christiane i den fag-faglige undervisning til hende i Diskussionsbaseret undervisning.

Vi udleder herfra, hvordan Benjamins tilskrivelse af positive konnotationer til Christianes adfærd får betydning for de legitime deltagelsesmuligheder, der opstilles for de resterende elever i klassen. Gennem Benjamins handling bidrager han til at reproducere en orden, der i forvejen eksisterer i klassen, hvori Christiane vanligt er med til at kontrollere den traditionelle undervisning. På den vis frembringer Benjamins adfærd og guidning en legitimering, som omhandler den fagligt dygtige elev, hvilket han tilskriver Christiane at være. Benjamin tillægger den fagligt stærke elev stor betydning, qua et fokus på målorientering, der vanligt påvirker hans praksis.

På baggrund af ovenstående finder vi Benjamins guidning interessant, idet han indtager en passiv og neutral position, hvor han eksplicit opmuntrer til elevernes frie deltagelse. Med den 'anden hånd' fører og guider han implicit elevernes mulige positioner ved at tydeliggøre Christianes ønskværdige adfærd. Det kan skabe forvirring hos eleverne, da Benjamin fusionerer forskellige pædagogiske tilgange, en synlig og usynlig lærertilgang, hvorfor eleverne står tilbage med en uklarhed om, hvad der forventes af dem, og hvordan de skal agere herunder. Det efterlader en vigtig opgave hos læreren i forhold til den pædagogiske intention han ønsker at bedrive og den position han passivt-aktivt indtræder.

Benjamins klassificering af Christiane som tilhørende kategorien fagligt stærk elev bidrager til at skabe viden om og se grænserne mellem de forskellige kategorier, der er på spil i den pædagogiske praksis i 9. klassen. Modsat den fagligt stærke elev finder vi kategorien om den fagligt udfordrede elev.

14.5 En adgangsbillet til Diskussionsbaseret undervisning

Ydermere er et interessant perspektiv, hvordan vi så Benjamins adfærd og regulering i henhold til elever, som Benjamin i samtaler med os, beskrev som fagligt udfordret (Friendly conversation).

Benjamin beskrev Alfred som en elev i klassen, der gerne ville lære. Han var engageret, motiveret og knoklede med hjemmearbejdet, men på trods heraf, havde han til stadighed enormt svært ved at følge med i den faglige undervisning og begav sig sjældent ud i at bidrage mundtligt i klassen (Friendly conversation). I følgende observationsuddrag er det væsentligt, hvordan Benjamin i Diskussionsbaseret undervisning medtænker hans forståelse af Alfred, som en fagligt svag elev.

Christiane fortæller, at hun godt kan lide at få likes på Facebook og Instagram. Et par af klassens elever kommenterer på Christianes ytring og fortæller, at de også godt kan lide at få mange likes. Benjamin bryder ind i snakken og spørger Alfred om, hvad han synes i forhold til det, som Christiane lige har fortalt. Alfred fortæller, at han slet ikke ser sådan på de sociale medier, og at han ikke har brug for likes. Han bruger faktisk slet ikke de sociale medier på den måde. Han bruger det i stedet til at følge med i, hvad hans venner laver, fortæller han. (Bavnehøj Skole, København, Bilag 5, Diskussionsbaseret undervisning, 9. klassen, d. 16.03.16).

Observationen giver os indblik i måden, Benjamin forsøger at inddrage og guide Alfred i hans deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning. Ved at give Alfred muligheden for at læne sig op af Christianes udsagn som en slags adgangsbillet til diskussionen, bliver Alfred vist vej af Benjamin gennem et direkte spørgsmål som tydelig guidning. Benjamins guidning bidrager til en cementering af, at Alfred positioneres som en fagligt udfordret elev, idet Benjamin inviterer Alfred til deltagelse ved at kunne læne sig op af Christianes svar. Benjamin positionerer eleverne i Diskussionsbaseret undervisning ved at trække på forudindtagne holdninger til elevernes forskellige faglige forudsætninger. Dette er endnu et eksempel på, hvordan Benjamin, gennem sin adfærd og guidning, er med til at regulere interaktionen og kommunikationen mellem eleverne i klassen, hvormed han, i større eller mindre grad, er med til at reproducere en orden, som allerede eksisterer i 9. klassen. Bernsteins begreb om rammesætning bidrager til at skabe blik for den kontrol, der implicit ligger i Benjamins kommunikation, og hvordan betydninger skabes og forhandles i relation hertil. En vigtig pointe er her, at det alligevel er

nogle andre positioner, der stilles til rådighed end, hvad der vanligt opstilles gennem den traditionelle undervisning, hvilket Benjamins regulering også medkonstruerer.

Det er her værd at hæfte sig ved, at Benjamin er med til at regulere og legitimere hvem, der siger hvad, hvornår i Diskussionsbaseret undervisning til trods for, at hans position er umiddelbart tilbagetrukket. Det er interessant, at Diskussionsbaseret undervisning i udgangspunktet skal være et andet læringsrum, men Benjamins ageren bevidner om, at strukturer og positioner fra skolens øvrige læringsrum trækkes med over i Diskussionsbaseret undervisning. Vi ser her, hvordan Benjamin, til trods for sin passive position, aktivt bliver ansvarlig for reproduktionen af strukturer på tværs af de forskellige pædagogiske rum. På den måde bliver Benjamins medskabende af betydningskonstruktioner for, hvad der er muligt for eleverne i Diskussionsbaseret undervisning.

14.6 En oplevelse af faglig succes

Da vi i ovenstående afsnit skildrer, hvordan Benjamins guidning af eleverne har betydning for deres deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning, finder vi det yderligere interessant at undersøge, hvilke positioner en fagligt udfordret elev, som Alfred, får mulighed for at indtræde gennem Diskussionsbaseret undervisning. Med det ønsker vi ligeledes at få blik for, hvorvidt Diskussionsbaseret undervisning kan bibringe Alfred en faglig understøttelse ud fra hvad han tilskriver betydning i Diskussionsbaseret undervisning.

Gennem Benjamin har vi fået fortalt, at Alfred har lyst til at lære, men er samtidig meget fagligt udfordret, hvorfor han har svært ved at efterleve de præstationskrav, der opstilles i 9. klasse i folkeskolen (Friendly conversation). Det er relevant at bemærke, hvordan det i henhold til en elev som Alfred umiddelbart kan virke problematisk, at Bavnehøj Skole vælger at facilitere UsU som lektielæsning. Med et udtalt fokus på den faglige dimension kan det problematisere, hvordan elever, der positioneres som fagligt udfordret i skolen, ikke umiddelbart synes at blive mødt med udgangspunkt i deres individuelle niveau, som intentionen er det i UsU. Grunden hertil er, at eleverne en stor del af tiden er overladt til dem selv i lektielæsning.

Det er her væsentligt, at det kan være svært for Alfred at tilegne sig de legitime og implicite regler, der eksisterer i skolens logik, idet Bavnehøj Skoles udgangspunkt for UsU ikke implicerer en guidning og understøttelse af de forskellige elevers individuelle faglighed. På den måde ser vi Alfreds udgangspunkt for at få en fag-faglig succesoplevelse i UsU forringet,

hvorfor vi finder det særligt interessant at undersøge, hvorvidt der opstilles anderledes muligheder for Alfred i Diskussionsbaseret undervisning.

Efter første observationsgang afholder vi et kort evalueringsmøde med Benjamin, hvor han fortæller, at han er imponeret over Alfred, som hovedregel aldrig deltager i undervisningen, men bidrog flere gange mundtligt i Diskussionsbaseret undervisning (Friendly conversation). Som det tidligere er beskrevet, er en grundsten i Diskussionsbaseret undervisning, at man deltager ved at ytre og medinddrage egne holdninger. Det er en præmis, som Alfred finder meningsfuld: ”Ja synes også bare, at vi lærer meget af andres personlige holdninger og meninger.” (Bilag 4, Alfred, s. 5).

Det er her værd at hæfte sig ved, hvordan Alfred finder det lærerigt at høre de andre elevers personlige holdninger. Ligeledes giver Alfred udtryk for, at de valgte tematikker bidrager til, at hele klassens elever får mulighed for at deltage i diskussionerne: “... mest muligt, at vi alle sammen byder ind med vores holdninger, det synes jeg nu også, at vi alle sammen gjorde.” (Bilag 4, Alfred, s. 9).

Denne betragtning er særlig interessant, idet Alfred, der vanligt positioneres som en fagligt udfordret elev i 9. klassen, i ovenstående italesætter sig selv, som en elev, der er del af den deltagende gruppe elever i klassen gennem en reference til et fælles ’vi’. Det fremkommer her, hvordan legitimeringen af at deltage ud fra en personlig referenceramme giver Alfred en oplevelse af at have nye muligheder i klasserummet. Det underbygges ydermere, fordi der ikke er et rigtigt eller forkert svar i undervisningen, hvorfor både faglige og personlige bidrag inden for Diskussionsbaseret undervisnings rammer er legitime former for deltagelse. Det er interessant, hvorvidt Alfred reelt set får mulighed for at genforhandle sin position qua Benjamins reproducerende regulering.

Alligevel hæfter vi os ved, at Alfred har en oplevelse af, at han bryder med sin vante position og oplever nye perspektiver for hans deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning. På den måde er et væsentligt element, at elevernes egen motivation og engagement er betydningsfuldt for deres deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning. Med inddragelsen af personlige holdninger og meninger samt det faktum, at der ikke hersker en synlig målorientering i Diskussionsbaseret undervisning, ses det hvordan Alfred oplever succes i de forandrede vilkår, hvorfor der skabes mulighed for, at Alfred kan tage den succes med sig videre i den fag-faglige undervisning. Det fremkommer, at de grundlæggende karakteristika ved Bernsteins begreb om usynlig pædagogik med fokus på den enkelte elevs unikke og særegne muligheder og individuelle

læreproces uden generelle mål, som Diskussionsbaseret undervisning lægger sig op ad, virker befordrende for Alfreds deltagelse. Denne karakteristik er yderligere gældende for måden, hvorpå UsU intentionelt er tiltænkt at eksistere.

Ligeledes ser vi dette eksemplificeret gennem Alfreds holdning til diskussionskemaet:

“I: ... I har alle tre gange lavet det her diskussionsskema, hvor der er en, der har sat de her streger [...] Vi tænker meget på det ud fra den her ide om at så mange som muligt skal sige noget. Ikke at man skal sige noget 17 gange for at have deltaget rigtigt, men at idéen er jo at alle skal sige noget. Vi kigger også på den og så kan man, faktisk så er idéen at man kan tale om det efterfølgende. Okay er der mange streger herovre, er der lidt streger herovre. Hvad betyder det, er det fordi, at der er nogen, som har haft en samtale kørende selv eller er det fordi, at der er nogen, der ikke har haft lyst til at deltage, måske på grund af temaerne. Hvad tænker I om, at hvis man nu brugte skemaet på den måde og kunne tale om diskussionerne efterfølgende, sådan evaluere faktisk?”

Alfred: Jeg synes det ville være godt, hvis vi gjorde det med vores egen lærer og så kunne de ligesom finde ud af hvem der ikke siger noget og så kunne de jo måske få nogen til at sige mere, hvis det var.” (Bilag 4, s. 11).

Gennem ovenstående citat ser vi, hvordan Alfred, på trods af sjælden deltagelse i fag-faglige undervisningstimer, ikke finder diskussionskemaet, der meget tydeligt viser elevernes deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning, intimiderende. Tværtimod giver han udtryk for, at han finder idéen med skemaet givende og siger, at deres egen lærer, med reference til dansklæreren Susanne, burde benytte sig af skemaet, idet hun kunne få øje for elevernes deltagelse i fag-faglige timer og hjælpe de udfordrede elever til at sige mere.

Det er interessant, hvordan der kan fremlæses en diskrepans hos Alfred, der gennem ovenstående umiddelbart synes at trives med den mindre præstationsorienterede læringstilgang, der hersker i Diskussionsbaseret undervisning, hvor der ikke findes et rigtigt og forkert svar. På den anden side kan Alfred sagtens se skemaets relevans i den traditionelle undervisning, hvori han søger kontrol og synlighed omkring hans og de andre elevers deltagelse i undervisningen og efterspørger ligeledes mere eksplicit guidning af de elever, som ikke formår at deltage i så høj grad. Det er en interessant betragtning i forlængelsen af Benjamins forståelse af diskussionskemaet, som belæg for at graduere eleverne i engelsk og historie. Han søger derfor også en målorientering og tydeliggørelse af dets relevans for elevernes læringsudbytte (Friendly conversation).

På baggrund af ovenstående afsnit er det værd at bemærke, hvordan Alfred, gennem Benjamin, positioneres som fagligt udfordret, hvorfor han tilbydes mindre attraktive deltagelsesmuligheder i læringsrummet end dem, Benjamin eksempelvis tilbyder Christiane. Det kan anskues ud fra Bernsteins begreb om stærk rammesætning effektiviseret gennem kontrollen i Benjamins kommunikative praksis. På den måde agerer Alfred, gennem Benjamins regulering, ikke under de samme vilkår som en del af klassens elever. Til trods for denne positionering er den succesoplevelse, Alfred giver udtryk for gennem hans udsagn omhandlende Diskussionsbaseret undervisning, bidragende til, at Alfred oplever at blive motiveret som elev. Gennem succesen forstår vi, hvordan betydningskonstruktioner i Diskussionsbaseret undervisning, i denne lokale kontekst, bibringer Alfred en faglig understøttelse i kraft af, at han evner at deltage mundtligt.

14.7 Tokes dilemma

Som modpol til ovenstående analyse af hvilke betydninger Diskussionsbaseret undervisning tilskrives af Alfred, der positioneres som fagligt udfordret, ønsker vi i det følgende afsnit at undersøge, hvilken betydning Diskussionsbaseret undervisning tilskrives af en fagligt stærk elev. Vi finder belæg for denne komparation, idet UsU er tiltænkt som en tilgang til en differentieret undervisning. Det er derfor interessant, hvorvidt Diskussionsbaseret undervisning som metode kan understøtte *alle* elevers læring i folkeskolen.

Følgende analytiske nedslag tager udgangspunkt i en observation, som eksemplificerer den orden, der hersker i 9. klassen. I 9. klassen er det bredt italesat, at eleven Toke er en af klassens fagligt dygtigste elever, der er meget deltagende i undervisningen (Friendly conversation). Det ser vi blandt andet i fokusgruppeinterviewet med eleverne, da de taler om, hvordan læreren ikke søger et rigtigt eller forkert svar i Diskussionsbaseret undervisning:

“Ahmed: Jeg tror også, det er noget med det Muhammed siger, at vi har det her billede af, at læreren altid har ret, men det er ikke altid, eleverne har ret og derfor kan man nemmere diskutere med elever end med læreren.

Muhammed: Ja lærere og Toke.” (Bilag 4, s. 9).

Gennem observationen eksemplificeres det, hvordan klassens elever sidestiller Tokes faglige viden med lærerens, hvorigennem han tydeligt positioneres som klassens kloge elev. Gennem udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning så vi, hvordan Tokes position som fagligt dygtig blot blev underbygget yderligere i måden, hvorpå han indgik i diskussionen:

Benjamin beder eleverne om at diskutere, hvad det gode liv betyder for dem ud fra spørgsmålet om, hvorvidt lykke kommer indefra eller udefra. Elevernes diskussion drejer sig i grove træk om det frie valg, egen tilfredshed, og hvordan lykke subjektivt defineres.

Toke forholder sig meget kritisk og undrende til, at det spørgsmål, de skal diskutere, er så subjektivt. Han nævner denne pointe adskillige gange og bruger det som svar på alle de andre elevers argumenter og Benjamins spørgsmål og vinkler. En del af de andre elever begynder efterhånden også at tage dette argument til sig, og Toke siger, henvendt til Benjamin, at det ville være nemmere, hvis de havde noget objektivt at forholde sig til. Benjamin understreger, at hele idéen med Diskussionsbaseret undervisning er at høre folks subjektive holdninger, og at de ikke skal forholde sig til noget objektivt, rigtigt eller forkert, men de skal inddrage deres egne holdninger og erfaringer og diskutere ud fra det. (Bavnehøj Skole, København, Bilag 5, Diskussionsbaseret undervisning, 9. klassen, d. 30.03.16).

Observationsuddraget bevidner om, hvordan Tokes bidrag til diskussionen søger at kontrollere den mulige kommunikation blandt klassens elever. Toke efterspørger objektivitet, hvilket han mener vil kvalificere diskussionen – han ser det som en hæmsko, at diskussionen kan gå mange forskellige veje qua de forskellige elevers subjektive input hertil og at de i den henseende ikke er pålagt at forholde sig til en fælles og faglig referenceramme. Hans italesættelse udmunder i, at en del af klassens elever søger den samme strategi som Toke og finder belæg i hans argumentation – de efterspørger pludselig den samme objektivitet som Toke på trods af, at de hidtil har budt ind i henhold til deres egne personlige erfaringer og holdninger. Gennem udviklingen i diskussionen ser vi, hvordan Tokes position som fagligt stærk elev, han har tilegnet sig i den traditionelle undervisning, bliver toneangivende samt tillægges stor betydning i Diskussionsbaseret undervisning og influerer Tokes deltagelsesmuligheder såvel som de andre elevers.

Tokes fag-faglige orientering styrer på den måde, hvad der er muligt og legitimt at bidrage med i diskussionen. Toke savner en klarere faglig orientering i Diskussionsbaseret undervisning, hvorfor han henvendt til Benjamin søger hans involvering og styring. Benjamin fastholder dog, at det er inddragelsen af elevernes subjektive og erfaringsrelaterede bidrag, der er fokus i denne diskussion. I konfrontationen tydeliggøres det, hvordan Toke og Benjamin taler sig op af to forskellige pædagogiske tilgange - det som vi med Bernstein har beskrevet som den synlige og usynlige pædagogik. Hvor Toke mangler kendte kriterier og regler for sin deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning, understreger Benjamin, gennem sin irettesættelse af Toke,

hvordan det er op til alle elever i klassen af afgøre, hvad de har lyst til at bidrage med. Det rationale begrundet Benjamin ud fra, at diskussionen skal tage sit udgangspunkt i den enkeltes muligheder og interesser snarere end i generelle målsætninger og sandheder.

Det er her værd at bemærke, hvordan Tokes usikkerhed i hans deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning bunder i, at han er vant til agere under andre undervisningsrammer, hvor læring er baseret på et tydeligt outcome og en objektivitet, der bidrager til et synligt læringsudbytte.

Traditionel undervisning er ofte præget af en outcome og præstationsorientering, hvilket vi tidligere har beskrevet. Det må særligt formodes at gøre sig gældende for elever i 9. klasse, da de står overfor at afslutte deres folkeskole med udsigt til forestående afgangsprøver, hvor netop objektivitet og fag-faglighed vægtes højere end personlige holdninger.

Vi har tidligere beskrevet, hvordan eleverne i 9. klassen motiveres af, at de skal videre i uddannelsessystemet, hvortil de ser folkeskolen som springbræt. På den vis er eleverne fagligt målorienterede. Gennem denne udlægning ser vi, at en elev som Toke, hvis agens er stærkt influeret af et rationale om synlig faglighed, har svært ved at finde mening i idéen om Diskussionsbaseret undervisning. Han evner ikke at navigere inden for de nye rammer, der kendetegner Diskussionsbaseret undervisning, da han ikke ser relevansen og et læringsudbytte for ham som elev og tilskriver på den måde ikke de nye muligheder for deltagelse, gennem en personlig referenceramme, betydning.

For Toke forbindes relevans med, hvad der kan bruges direkte i hans næste uddannelsestrin. Han oplever ikke, at Diskussionsbaseret undervisning kan bibringe ham sådanne relevante kompetencer og i den sammenhæng kan det diskuteres, hvorvidt en rammesætning af målet med Diskussionsbaseret undervisning kan synliggøres. Hvis relevansen af Diskussionsbaseret undervisning bliver sat i en bredere forståelsesramme, hvor øvelserne og tematikkerne italesættes som nogle, der netop er vigtige i en bredere uddannelseskontekst, kunne det muligvis bibringe Toke en motivation for hans deltagelse.

14.8 Grupperinger i 9. klassen

I nærværende afsnit vil vi søge at skabe blik for, hvilke betydningskonstruktioner der skabes i elevernes indbyrdes sociale relationer og interaktioner i Diskussionsbaseret undervisning. Ved at undersøge de relationelle konstruktioner eleverne indbyrdes indgår i Diskussionsbaseret undervisning, ønsker vi at belyse, hvordan eleverne skaber og forhandler betydninger.

Gennem de to første observationsgange fik vi indsigt i forskellige elevtilgange og deltagelsesmåder i Diskussionsbaseret undervisning, og hvordan særlige mønstre gentog sig heri på trods af, at vi kun havde observeret klassen få gange.

Deltagelsen centrerede sig særligt om en pigegruppe, der havde mange interne diskussioner samtidig med, at en del af drengegruppen til tider meldte sig ud af diskussionerne og i stedet sad og hviskede privat. Vi vurderede, at pigernes gruppering gjorde det svært for resten af klassen at deltage, hvilket også kunne ses fremprovokere, at drengegruppen var hurtig til at melde sig ud. Det følgende nedslag vil søge at skabe blik for måden, hvorpå pigernes alliance influerer resten af klassens elevers muligheder i Diskussionsbaseret undervisning. Nedenstående observation er fra anden gang, hvor vi afprøvede Diskussionsbaseret undervisning:

Efter at Benjamin har udleveret de indledende refleksionsspørgsmål til eleverne, beder han dem om at snakke et par minutter med sidemanden. Eleverne forsøger at finde en makker, men de kan ikke finde ud af at strukturere det selv, så Benjamin bryder hurtigt ind og sætter dem sammen. Dog overser han Sofia, der bliver overflødig, da klassen er et ulige antal. Sofia sidder ved siden af en pige, Claudia, der holder hendes sidemakker i hånden. Claudia siger, at Sofia bare kan være sammen med de to, men Sofia ryster på hovedet og siger til pigerne, at man sagtens kan tænke over spørgsmålene inde i sit eget hoved. (Bavnehøj, København, Bilag 5, Diskussionsbaseret undervisning, 9. klassen, d. 30.03.16).

Benjamin har fortalt os, at Sofia er en elev, der generelt har det svært i skolen. I hans fortælling gav han udtryk for, at Sofia var heldig med, at hun var endt i 9. klassen, da eleverne her havde et stærkt fællesskab, hvor der var plads til forskellighed (Friendly conversation).

Det er ud fra observationen interessant, hvordan de to piger, der holder i hånd, repræsenterer et sammenhold og et stærkt bånd, som Sofia umiddelbart ikke synes at være en del af. Vi ser dermed deres invitation til Sofia ud fra et spørgsmål om pligt og venlighed, da det er en del af klassens kodeks, at man gør en indsats for, at alle føler sig som en del af fællesskabet.

De to pigers kropssprog ser vi derfor er af afgørende betydning for den position, der muliggøres for Sofia. De to piger lægger gennem deres ytring op til, at Sofia er velkommen i deres gruppe samtidig med, at de, ved at holde i hånd, signalerer, at de hører sammen, hvilket cementerer at pigerne allerede har dannet en alliance. Man kan derfor se Sofia indtage positionen som en medløber og tilskuer til pigernes fællesskab, hvorfor Sofia, som en deltagelsesstrategi, selv opstiller reglen om, at man sagtens kan reflektere alene i sit hoved, hvilket skåner hende for en påmindelse om, at hun ikke er en del af pigerne stærke fællesskab.

Ovenstående illustrerer, hvordan elevernes interne venskaber i klassen påvirker udførelsen af Diskussionsbaseret undervisning. Det sammenknytter vi med det faktum, at 9. klassen gennem implementeringen af Diskussionsbaseret undervisning er blevet brudt op i forhold til den traditionelle skolelogik, der normalt hersker i en klasses organisering. Med det refererer vi til, at klassen i Diskussionsbaseret undervisning er placeret i en rundkreds, hvorfor vi har ændret på måden, eleverne vanligt er placeret med front mod læreren i en klassisk tavleundervisning. Det medfører, at der sker en forskydning i de forventninger, som eleverne har til undervisningen, da deres placering er opbrudt samtidig med, at læreren indtager en tilbagetrukket position.

Vanligt handler eleverne ud fra stærke rammer, tydelige forventninger og regler for, hvordan det er muligt for dem at agere i det traditionelle klasserum - det der kendetegner Bernsteins begreb om synlig pædagogik.

De, for eleverne, ukendte og usynlige rammer i Diskussionsbaseret undervisning medvirker til, at elevernes agens afgøres af deres sociale og venskabelige relationer snarere end at knytte sig til en faglig forholden. Observationerne viser, hvordan eleverne snarere indgår i venskabelige relationer end faglige i rundkredsen, hvilket medfører, at præmisserne for elevernes muligheder i klassen forandres, idet eleverne besidder mere kontrol over kommunikationens sociale grundlag i 9. klassen.

14.9 Nye alliancer i Diskussionsbaseret undervisning

Grundet refleksioner over observationer og diskussionsskemaernes udformning fra de to første undervisningsgange i Diskussionsbaseret undervisning blev vi, i fællesskab med Benjamin, enige om at forsøge at facilitere rundkredsen anderledes den tredje undervisningsgang.

Med ovenstående pointer omhandlende de sociale relationers betydning in mente valgte vi at foreslå Benjamin, at han skulle bede eleverne om at sætte sig henholdsvis pige-dreng et cetera.

Benjamin var straks med på idéen, da han ligeledes havde bemærket, at pigegruppen styrede store dele af diskussionerne. Vi spurgte eleverne ind til denne ændring i fokusgruppeinterviewet:

“Alfred: Jeg synes på en eller anden måde så hjalp det, at man ikke sad ved siden af den person, man bare klinger bedst med, for så kom det lige pludselig ud fra emnet. Så hvis man sad ved siden af en, man ikke normalt var vant til at sidde ved siden af, så tror jeg godt at alle folk kunne komme mere ind på det.

Christiane: ... jeg lagde mærke til [...] at jeg havde lidt svære ved måske at komme i gang og melde ud, fordi hvis man sidder med nogle veninder eller venner, som man er rigtig tryk ved, så er man måske også tryggere ved at sige

sin mening, hvor hvis jeg sad ved siden af nogle drenge, som jeg måske ikke snakker med, hvor så havde jeg, at det var måske sådan lidt mere pinligt ...

Muhammed: Jeg synes, at det var fint nok, fordi for eksempel jeg sad her og Ahmed sad her (peger over for ham), så jeg kiggede meget på ham og da det var, at han sagde noget, så var jeg ikke på samme side som ham, så var jeg ikke hele tiden enig med ham, så kunne jeg godt sige imod. Jeg ved ikke, men det var måden jeg kiggede på tingene på.

Christiane: Ja, det her det skaber sådan mere noget på kryds og tværs.

Muhammed: Fordi jeg tænker, hvis der sidder en hel flok venner derovre og så pigerne her, så er der mange ens meninger, der kommer den her vej. Så er man et hold ikke og hvis det er vi er helt blandede, så er det ens egen mening og ikke gruppens mening.” (Bilag 4, s. 12).

Eleverne beskriver i uddraget, hvordan deres sociale relationer i klassen har stor betydning for, hvordan de agerer i en faglig kontekst. Vi udleder særligt to væsentlige aspekter.

Drengene beskriver, hvordan det giver dem en oplevelse af frihed at blive adskilt fra deres vennegruppe, da der opstilles forventninger til, hvad man kan/skal sige eller hvordan man burde handle. Ved rent fysisk at opsplutte den sociale relation mellem drengene, så oplever de, at der bliver skabt mulighed for, at de kan forholde sig til den pågældende tematik ud fra deres individuelle og personlige holdning uden at skulle bekymre sig om, hvorvidt deres udtalelser vil falde i god tråd med den resterende drengegruppe.

Christiane oplever modsat drengene, at Benjamins ændring og blanding af kønnene, hæmmer hendes deltagelse, da det gør hende utryk at være fjernet fra sin vanlige venindegruppe, hvor hun er vant til at ytre sine meninger og måske endda finder opbakning heri. Dog finder Christiane i sidste ende den nye organisering lærerig, da det giver et bedre fagligt og socialt samspil på tværs af klassen.

I begge tilfælde fremkommer det, ved inddragelse af Bernsteins begreb om rammesætning, hvordan de sociale betingelser for betydningsfrembringelse drejer sig om forskellige former for sociale relationer, hvortil det er relationens kommunikative praksis, der regulerer formerne for betydningsfrembringelse. Det er altså idéen om, at de forskellige sociale relationer og positioner i klassen indebærer forskellige typer og grader af asymmetri og forskellige muligheder for at forhandle disse (Davies & Harré, 1990). I 9. klassen beskriver Ahmed, Muhammed og Alfred, hvordan det er den gruppering, de befinder sig i, der afgør, hvad de kan sige. Deres kommunikative praksis er på den vis afgjort af den sociale relation, de indgår med deres venner fra klassen. Den sociale relation er dermed af influerende karakter på de

betydningsfrembringelser, der sker i 9. klassen, hvor den enkeltes position og muligheder, afhænger af de forskellige grupperinger, hvilket særligt kommer til udtryk gennem Muhammeds italesættelse af at være 'et hold' og skulle repræsentere 'gruppens mening'.

Når eleverne sidder sammen med deres nære venner er det derfor én ting, der er legitimt at sige, mens der sker en forskydning i legitimiteten, så snart de ikke længere fysisk sidder sammen med deres venner - opbruddet bidrager til, at eleverne kan indtræde en ny position, der ikke på samme vis er afgjort af deres 'hold' eller gruppe. Det er væsentligt, hvordan positionerne i 9. klassen skabes gennem elevernes sproglige og fysiske interaktion, der kontinuerligt forhandles og genfortolkes alt efter den setting, eleverne befinder sig i - der sker en forhandling af asymmetrien. På den måde er klasserummets og rundkredsens opbygning vigtig i Diskussionsbaseret undervisning, da den fysiske organisering påvirker de betydningskonstruktioner, der skabes i Diskussionsbaseret undervisning - forskellige betydningsystemer knytter sig til forskellige elever og grupperinger, hvorfor det kan skabe mulighed for en genforhandling af de vænte positioner, hvis undervisningen og måden, hvorpå eleverne er placeret i rundkredsen, reorganiseres.

Åbningen for genforhandling af de mulige positioner ser vi ligeledes som en del af Benjamins overvejelser i forhold til, hvad han ser, Diskussionsbaseret undervisning kan bidrage med til 9. klassen:

"I: Hvordan ser du elevernes deltagelse i undervisning?"

B: Jeg ser den lidt som man altid ser det, der er stadig et hierarki. Det er der ingen tvivl om. Men hvor hierarkiet ikke indeholdt alle før, så synes jeg i højere grad, det inviterer i hvert fald alle til at være med, hvilke almindelig tavleundervisning og udpegning måske ikke på samme måde gør [...] Jamen helt generelt, så synes jeg, at det er godt, at de ligesom kan blive understøttet, altså der er en eller anden form for usynlig stilladsering, i forhold til, at de bare snakker om noget, de egentlig har taget stilling til. Og det synes jeg tydeligt, at man kunne se på mange af dem, at det var deres mening, så de var ikke bange for at sige det for 'åh nej, hvad skal jeg sige nu'. De vidste godt hvad de skulle sige, for det var det, som de mente. Og det var der en del af dem, som var trykke i og det synes jeg også kom til udtryk." (Bilag 3, s. 8).

Benjamin beskriver, hvordan han oplever et hierarki i klassen, der altid er til stede - også under Diskussionsbaseret undervisning. Diskussionsbaseret undervisning fordrer dog en større involvering og delagtiggørelse af alle klassens elever, hvorfor der sker en forandring i elevernes muligheder for deltagelse i undervisningen, der både rummer faglige og sociale dimensioner.

Benjamin beskriver ydermere, hvordan han forstår, at Diskussionsbaseret undervisning kan bidrage til en understøttelse af elevernes faglighed gennem det, han kalder en 'usynlig stilladsering'. I almindelig tavleundervisning og udpegning udelukkes nogle elever fra faglig deltagelse, da de fagligt stærke elever kan styre niveauet for hvad, der bliver italesat i undervisningen. Derimod er det interessant i Diskussionsbaseret undervisning, hvordan eleverne får mulighed for at øve deres mundtlighed i frie omgivelser, da de ikke vurderes af læreren. 'Øvebanen' medfører, at eleverne oplever frihed i deres mundtlighed.

Benjamin uddyber yderligere:

B: "... jeg tror at Diskussionsbaseret undervisning godt kan give en selvforstærkende effekt for de som måske ikke er så meget med normalt, at de måske kunne komme mere på banen i de almindelige fagfaglige timer, hvor der ikke er diskussionsbaseret undervisning. Så jeg tænker, at der godt kunne være noget med at de her succesoplevelser, som en håndfuld af eleverne, der normalt ikke har så mange succesoplevelser i skolen, jeg kunne godt se at de succesoplevelser kunne være selvforstærkende og bringe det over i, når vi har normal undervisning for eksempel." (Bilag 3, s. 9).

Gennem Benjamins udlægning af, hvad han ser Diskussionsbaseret undervisning kan, fremgår det, hvordan fagligt svage eller lidet deltagende elever kan søge væk fra sådanne positioner gennem Diskussionsbaseret undervisning. De succesoplevelser eleverne kan få i Diskussionsbaseret undervisning, ser Benjamin som nogle, eleverne kan tage med sig videre i den 'normale undervisning', hvorfor en egentlig understøttelse af de fag-faglige mål umiddelbart finder sted. Understøttelsen muliggøres af, at der i Diskussionsbaseret undervisning sker andre betydningskonstruktioner for elevers legitime deltagelse, hvilket muliggør at de elever, der oplever at blive hæmmet af forventningen om et rigtigt eller forkert svar, bringer sig selv på banen, fordi det pludselig ikke er længere er det, der er i fokus.

15.0 Diskussionsbaseret undervisning som et andet læringsrum

Diskussionen skal ses som et bidrag til at nuancere specialets problemstilling, der handler om hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber i arbejdet med UsU i folkeskolen. Diskussionen vil på den måde tydeliggøre, hvilke muligheder og umuligheder, styrker og udfordringer, der fremkommer i koblingen mellem Diskussionsbaseret undervisning og UsU.

Først fremhæves særlige betydningskonstruktioner, vi har set i Diskussionsbaseret undervisning i 9. klassen, hvilke sammenkobles med UsUs intentionelle visioner. Vi anser

læringseksperimentet på Bavnehøj Skole som et konkret bud på, hvordan man kan arbejde med UsU i folkeskolen, hvorfor diskussionen også vil forholde sig kritisk til dette perspektiv. Vi vil derefter diskutere, hvordan koblingen mellem idéen om Diskussionsbaseret undervisning og UsU i folkeskolen kan ses i relation til en samfundsmæssig kontekst ved at inddrage udvalgte diskussioner inden for skole- og uddannelsesfeltet.

15.1 Undervisningsdifferentiering som motivation

I henhold til ønsket om at diskutere idéen om Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå arbejdet med UsU i folkeskolen finder vi det særligt interessant at stille skarpt på de styrker og udfordringer, der opstår i denne tænkte kobling.

Vi har i analysen skabt blik for, hvordan eleverne tilskriver Diskussionsbaseret undervisning forskellige betydninger, hvilket blandt andet afgøres af elevernes individuelle udgangspunkt for læring og personlig udvikling. Det følgende afsnit vil derfor uddybe de undervisningsdifferentierende perspektiver, som vi er blevet opmærksomme på i arbejdet med læringseksperimentet på Bavnehøj Skole.

UsU er intentionelt tænkt som et fagelement, der skal bidrage til en differentieret undervisning. Det primære fokus handler om, at UsU skal bidrage til at hæve det faglige niveau i folkeskolen ved, at eleverne får mulighed for at afprøve færdigheder og kompetencer på anderledes måder end vanligt. Den grundlæggende interesse er, at eleverne oplever anerkendelse for et bredt udsnit af deres evner og interesser i henhold til deres personlige behov og forudsætninger.

Som vi indledende beskriver i specialet, er folkeskolen og særligt lærerne i udskolingen under hårdt pres, da det fra politisk side er udlagt, hvordan elevernes lyst til læring skal optimeres, så de løftes fagligt og forberedes til videre uddannelse. I den forbindelse har vi problematiseret, hvordan det af reformbeskrivelsen ikke fremgår, hvordan man kan arbejde med elevernes motivation for læring i praksis. At intentionen om UsU indebærer fokus på undervisningsdifferentiering ser vi i klar forlængelse af ønsket om at motivere *alle* elever i folkeskolen, hvilket fra politisk side rationaliseres ved at bidrage til at hæve det faglige niveau og på den måde forberede fagligt stærke såvel som udfordrede elever til videre uddannelse. Vi kobler derfor folkeskolereformens intention om at motivere elever med UsUs fokus på undervisningsdifferentiering.

Analyserne af læringseksperimentets betydning for elevernes læring har trukket tydelige spor til elementer af en differentieret undervisning. Særligt gennem eksemplificeringen af eleverne, Alfred og Toke, ser vi, hvordan forskelligartede behov, forudsætninger og interesser spiller ind i henhold til elevernes deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning.

Alfred, der af sin lærer beskrives som en fagligt udfordret elev, oplever gennem Diskussionsbaseret undervisning at kunne præstere på lige niveau og under sammenlignelige vilkår, som de andre elever i klassen. Med inddragelse af en personlig referenceramme og det faktum, at der ikke hersker synlige læringsmål i Diskussionsbaseret undervisning, er det væsentligt, hvordan Alfred oplever succes i de forandrede vilkår, Diskussionsbaseret undervisning indbefatter. Det skaber mulighed for, at han kan tage succesen med sig videre i den fag-faglige undervisning, hvorfor der kan ske en faglig understøttelse.

Hvor de forandrede vilkår i Diskussionsbaseret undervisning er mulighedsskabende for Alfreds deltagelse, fremstår et andet scenarie hos Toke. Toke efterspørger objektivitet i klassens diskussioner i de udformede tematikker, hvilket han mener vil kvalificere diskussionen – han anser det som en hæmsko, at diskussionen kan gå mange forskellige veje qua de forskellige elevers subjektive inputs og problematiserer, at eleverne ikke er pålagt at forholde sig til en fælles faglig referenceramme.

Tokes frustration over manglen på objektivitet begrænser hans deltagelse i diskussionen, da han ikke tillægger det samme betydning at inddrage personlige holdninger og erfaringer i undervisningen, idet han ikke ser vilkårene for Diskussionsbaseret undervisning som relevante for hans læring.

Ved at anskue Alfred og Toke som eksempler på yderpunkter for klassens elever, og hvad eleverne tilskriver betydning i undervisningen for deres læring, fremstår et interessant spændingsfelt; hvordan kan vi egentlig forstå elevernes motiver for deltagelse og ikke-deltagelse i undervisningen?

Ud fra motivationstypificeringerne (Pless et al., 2015) bliver det muligt at arbejde med motivation som et begreb, der skal ses som noget, der kan ændres og som noget man kan arbejde med. Motivation kan skifte fra fag til fag, fra time til time og fra skole til skole og skal dermed anses som noget, der skabes, forandres og bliver til løbende i en kontinuerlig foranderlighed i forskellige læringsarenaer i uddannelsessystemet. Gennem Cefus udgivelse *Unges motivation i udskolingen* deles motivationsbegrebet op i fem forskellige orienteringer, som muliggør et mere

nuanceret arbejde med unges motivation. I eksemplerne med Alfred og Toke bliver særligt tre former interessante; relationsmotivation, præstationsmotivation og mestringsmotivation, som hjælper os til at anskue klassens differentierede udgangspunkt for læring og personlig udvikling.

I Alfreds tilfælde er særligt relationsmotivationen i spil, da han i Diskussionsbaseret undervisning motiveres af at opleve at være en del af klassens og skolens fællesskab, hvilket fordrer en understøttelse af hans lyst til at deltage i undervisningen og i det hele taget være i skolen (Pless et al., 2015, s. 15). De nye og forandrede vilkår i det pædagogiske læringsrum, qua muligheden for inddragelse af personlige referencer, fremstår derfor af givtig karakter for Alfreds deltagelse og læring. Alfred motiveres af oplevelsen af at mestre noget nyt i skolen, hvorfor han oplever at flytte sig fagligt. Han er pludselig med i undervisningen, da han kan deltage mundtligt i Diskussionsbaseret undervisning, hvor præmisserne for deltagelse er anderledes end i den traditionelle undervisning. Mestringsmotivation kobles dog vanligt til karaktergivning, hvor eleverne gennem (positiv) progression i deres karaktergivning reelt set får blik for mestrings af et fag (Pless et al., 2015, s. 83). Denne pointe er særlig interessant set i relation til Tokes motivation, der klart efterspørger faglig progression. I den forbindelse er præstationsmotivation et interessant begreb, da det beskriver behovet for synliggørelsen af, at skolen *betyder noget*, hvor læring i folkeskolen er helt central i forhold til at skulle videre i uddannelsessystemet og i voksenlivet (Pless et al., 2015, s. 76). Toke motiveres af en viden om, at hans deltagelse investerer i en læring, der er relevant for hans videre uddannelse præget af en målorienteret praksis.

Hvis Diskussionsbaseret undervisning skal være en måde at tilgå UsU som et undervisningsdifferentierende fagelement, stiller det store krav til læreren. Spændvidden i elevernes deltagelse i undervisningen, og hvad der heri skaber motivation hos den enkelte elev, stiller krav til lærerens praksis, der skal evne at formidle relevanskriterier og bibringe eleverne mulighed for succesoplevelser, der knytter sig til den enkeltes forskellige betydningstilskrivelser.

Lærerens formidling og regulering påvirker, hvilke muligheder eleverne har for at opleve anerkendelse for et bredt udsnit af deres evner og interesser som blandt andet er visionen i UsU.

Hos eleverne Christiane, Kamilla, Ahmed og Muhammed har vi erfaret en anden betydningstilskrivelse i henhold til Benjamins passive position. Gennem Diskussionsbaseret undervisning tager disse elever ansvar for diskussionerne ved at udvise kritisk stillingtagen og

selv-initiering af dialogen. Det er her værd at hæfte sig ved, hvordan eleverne tager stilling som selvstændige individer, der kan ses i forlængelse af UsUs intention om at understøtte elevernes personlige udvikling og sociale kompetencer. En af de bærende grunde ser vi i relation til Benjamins passive position, der muliggør, hvordan eleverne begynder at tænke sig selv som studerende frem for blot elever. Der er skabt en bevægelse i eleverne, hvor motivationen for at lære synes at opblomstre gennem ansvarliggørelsen af eleverne. Det indskrives sig derved det politiske rationale, hvori forberedelsen til videre uddannelse skal være en drivkraft for elevens læring.

15.2 Diskussionsbaseret undervisning som koncept

I ovenstående har vi diskuteret, hvordan elevernes forskelligartede udgangspunkter for læring i Diskussionsbaseret undervisning stiller store krav lærerens formidling af metodens intentioner. Vi inddrager derfor følgende et kritisk blik på læringskoncepters betydning i folkeskolen, idet Diskussionsbaseret undervisning skal betragtes som et koncept, vi har introduceret for Benjamin, som han faciliterer i 9. klassen.

Vi har i samarbejdet med Benjamin lagt vægt på, at han, givet sin profession, er ekspert i undervisning, hvorfor hans fortolkning af Diskussionsbaseret undervisning har været en vigtig del af læringseksperimentet. Vi har derfor kontinuerligt søgt Benjamins inddragelse i reevalueringen af diskussionerne i håb om, at han ville opleve et ejerskab herfor.

Vores bestræbelse på at inddrage læreren bunder i en tendens og diskussion, der omhandler anvendelsen af læringskoncepter i den danske folkeskole begrundet i evidensbaseret forskning. Den tendentielle udvikling finder vi ydermere relevant at uddybe i forlængelse af Bernsteins videnskabsteoretiske forståelse. Bernstein argumenterer for, at man i analysen af en mikrosocial pædagogisk praksis må forholde sig til de makrosociale processer i relation hertil, da niveauerne altid vil påvirke og influere hinanden.

Vi betragter idéen og konceptet Diskussionsbaseret undervisning som skabt ud fra overordnede idéer om, hvad god undervisning er og hvordan elevernes læring optimeres. Bevidstheden herom er essentiel i relation til den transformation, der skal til for, at en metode forankres i praksis. Det enkelte klasseværelse rummer egne logikker, der ikke nødvendigvis er determineret af de rationaler, der præger udviklingen og idéerne i et særligt læringskoncept. Det interessante er, at der altid vil ske andre betydningstilskrivelser på mikroniveauet - i det enkelte klasseværelse - hvorfor et koncept ikke blot kan tages ned fra hylden og implementeres på samme vis i enhver praksis.

Betydningstilskrivelserne, som vi har fået blik for i mikroanalysen, skal derfor ses som ét billede på, hvordan Diskussionsbaseret undervisning kan ses udfoldet i en lokal pædagogisk kontekst.

Ud fra det undervisningsdifferentierede perspektiv har vi særligt fremhævet eleverne Alfred og Toke, for hvem, vi har set, Diskussionsbaseret undervisning har henholdsvis styrket og udfordret læringsudbyttet.

Ud fra disse betragtninger har vi fremlæst både givende og mindre givende elementer for elevernes læringsudbytte i Diskussionsbaseret undervisning, hvilke gør sig gældende i netop denne lokalt funderede kontekst. Her er det essentielt at pointere, hvordan vores analyser og konklusioner ikke er et entydigt billede af, hvordan Diskussionsbaseret undervisning *virker*, da koncepter altid tolkes og forvaltes ud fra særlige logikker og rationaler, der er gældende i den pædagogiske kontekst, hvori konceptet implementeres.

Ifølge kritikere som blandt andre Gert J.J. Biesta, kan praksis dog ofte ses forankret i, og præget af 'hvad der virker', hvorfor det kan problematiseres, at forhold i den lokale pædagogiske kontekst underkendes i bestræbelsen på at efterleve visioner i koncepter:

”Tanken bag ‘hvad der virker-sloganet’ er, at forskning bør tilvejebringe viden om effektive strategier for uddannelsesmæssig ageren [...] (ved at, red.) forskning kun må indikere, hvad der *har virket*, ikke hvad der virker eller vil virke, hvilket betyder, at forskningens resultater ikke blot kan oversættes til regler for handling.” (Biesta, 2011, s. 55).

Problematisk er det ifølge ovenstående, hvordan diskussioner og rationaler inden for uddannelsesfeltet netop legitimerer regler for, hvordan man bør anvende evidensbaseret viden i enhver pædagogisk praksis. Med Biestas proklamering kan man diskutere konsekvenserne for den konkrete pædagogiske praksis, når en hegemonisk agenda inden for evidensbaseret uddannelsestænkning er en lineær oppe-fra-og-ned tankegang, der udelukkende fokuserer på en målbar optimering af elevernes læringsudbytte.

”På forskningssiden synes idéen om evidensbaseret undervisning at favorisere en teknokratisk model, hvor det antages, at de eneste relevante forskningsspørgsmål er spørgsmål om effektiviteten af uddannelsesmidler og uddannelsesteknikker, idet man blandt andet glemmer, at det, der regnes for

'effektivt', i høj grad afhænger af vurderinger af, hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt. På praksissiden begrænser idéen om evidensbaseret undervisning i alvorlig grad uddannelsespraktikeres mulighed for at foretage sådanne vurderinger på en måde, der er sensitiv over for og relevant for deres egen kontekstualiserede miljøer" (Biesta, 2011, s. 43).

Spørgsmålet om hvad god uddannelse er kommer derfor ofte til at handle om, hvad der har virket i praksis. Ifølge Biesta, udfordres og begrænses praktikerne af de evidensbaserede undervisningsstrategier, da det påvirker deres professionalitet i deres lokalpædagogiske praksis. Biestas anke er, at hvis læreren ikke formår at tilpasse undervisningen den konkrete praksiskontekst, kan det få konsekvenser for elevernes læring, der vil centreres omkring tydeligt målbare læringsforståelser.

Et interessant perspektiv er i denne forbindelse det analytiske nedslag vi tidligere har beskrevet, hvor Benjamin fortæller os, at han vil anvende diskussionskemaet fra Diskussionsbaseret undervisning som belæg for sin karaktergivning af eleverne i engelsk og historie.

Benjamins praksis i Diskussionsbaseret undervisning kan på den måde ses forankret i en outcome- og målorientering, da han søger at synliggøre elevernes læring qua deres deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning. Det er ikke en intentionel eksplicit del af idéen om Diskussionsbaseret undervisning at fokusere på en graduering af eleverne, som modsat finder sin relevans i et bredere læringsbegreb, der ikke efterstræber tydelige læringsmål. Med et bredere læringsbegreb henviser vi både til en understøttelse af fag-faglig læring, men lige så vel til skolens mere vanskeligt målbare formål som styrkelsen af elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.

Det kan problematiseres, hvordan Benjamin til stadighed orienterer sin praksis efter parametre, der i høj grad knytter sig til en målorienteret undervisning på trods af, at rammerne er anderledes i Diskussionsbaseret undervisning, der ikke knyttes op på tydelige læringsmål.

15.3 Det brede læringsbegrebs betydning i folkeskolen

Benjamin udfordres af rationalerne i Diskussionsbaseret undervisning, da han ikke kan fraskrive sig den målorientering, hans praksis vanligt er kendetegnet ved. Denne betragtning finder vi relevant fra tidligere analytiske nedslag i meso-afsnittet, hvor UsUs manglende selvstændige målbeskrivelse besværliggør Benjamins fortolkning og relevansbeskrivelse af faget. Man fristes derfor til at spørge om UsUs løse rammer bliver en for stor opgave at kvalificere og udfylde for

lærerne, da deres praksis ellers kan ses præget af klare mål for elevernes læring? Og den i forlængelse er interessant at diskutere, hvilke betydninger det kan have for idéen om Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU i folkeskolen?

Som vi tidligere beskriver det, fremhæver Justine Grønbæk Pors, hvordan hun anser skolereformens indførelse af UsU, som et udtryk for en tendens om, at der er nye potentielle ressourcer at finde i mellemrummene mellem leg og læring, mellem lærere og pædagoger samt mellem skole og omverden. Disse mellemrum indebærer, ifølge Pors, ikke kun bedre læringsbetingelser for eleverne, men indebærer *meget mere* end hvad der loves i reformen. At Pors råber vagt i gevær, ser vi blandt andet bero på en implicit kritik af læringsbegrebet, der anskues ud fra præmissen om, at læring i den reformerede skole nu skal rumme al den aktivitet, der sker i skolen og i elevernes fritid. Med reformen følger kravet om, at lærere og elever ansvarliggøres og arbejder ud fra idéen om, at alle aktiviteter indbefatter en optimering af et tydeligt læringspotentiale. Og det er i forlængelse af den kritik, at man, ifølge Pors, kan se initiativet om UsU. Ud fra Pors bekymring kan der derfor argumenteres for, at faget, som blandt andet rummer et fokus på skolens socialiserende opgave, blot skal ses som et skalkeskjul for et større og mere udtalt fokus på synlig læring. Der er således ikke tale om et læringsbegreb i dets brede forstand, som visionen om UsU umiddelbart synes at læne sig op af, men i stedet fokuseres der på, hvordan man understøtter elevens faglige udbytte ud fra tydelige læringsmål i alle aktiviteter i skolen og i elevernes fritid.

Ud fra Pors bidrag kan det diskuteres, om der er tale om en dekobling mellem den politiske intention bag indførelsen af UsU i folkeskolen og UsUs reelle funktion i praksis. Visionen for UsU knyttes både op på vanskeligt målbare formål for folkeskolen såvel som en understøttelse af fag-faglige elementer. Den brede læringstilgang nedprioriteres i praksis, idet læringsbegrebet i den reformerede skole og lærerens praksis er stærkt forankret i en synliggjort målorientering.

I specialets indledende afsnit redegjorde vi for relevansen af Diskussionsbaseret undervisning i UsU i folkeskolen. Men med denne sammenkobling er vi også bevidste om, at Diskussionsbaseret undervisning kan kritiseres ud fra nogle af de samme parametre som UsU kritiseres. Helt grundlæggende beskrives Diskussionsbaseret undervisning som en læringsaktivitet, der skal understøtte den fag-faglige undervisning og som sigter mod at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. Idéen om Diskussionsbaseret undervisning finder på den måde relevans i det samme brede læringsbegreb som intentionerne i UsU.

Dette anderledes læringsbegreb udfordres af lærerens forvaltning af Diskussionsbaseret undervisning, der knytter sig til målbare parametre. Vi må derfor stille os kritiske over for mulighederne i idéen om Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå UsU, da det brede læringsbegreb ikke spiller en essentiel rolle i lærerens praksis, der fokuserer på tydelige læringsmål for eleverne.

En anden diskussion er desuden relevant i forlængelse af måden, vi har opstillet rammerne for læringseksperimentet. Spørgsmålet handler om, hvorvidt idéen om Diskussionsbaseret undervisning er en metode for *alle* børn i UsU i folkeskolen? Vi argumenterede tidligere i specialet for, at eksperimentet skulle foregå i en udskolingsklasse, da vi havde en formodning om, at metoden krævede et vis refleksionsniveau hos eleverne, da diskussionerne tager udgangspunkt i samfundsrelevante spørgsmål og dilemmaer.

Gennem observationen fik vi indblik i, hvordan Diskussionsbaseret undervisning fungerede i én pædagogisk praksis - i 9. klassen på Bavnehøj Skole. Som vi oven for skriver det, vil undervisningen sandsynligvis forløbe anderledes i en anden klasse, da en pædagogisk praksis har sine egne logikker.

Et vigtigt element i Diskussionsbaseret undervisning handler om arbejdet med klasserumsdynamikken. Dette element må siges at være relevant for alle klassetrin i skolen og aktuelt i forlængelse af inklusions- og trivselsspørgsmål i folkeskoledebatten.

Analysen har bidraget til at skabe blik for, at der er flere perspektiver, der påvirker diskussionerne og elevernes læring. Det handler blandt andet om klassens elevsammensætning og dynamik samt lærerens forvaltning og forventninger, som påvirker diskussionernes udformning. Et væsentligt spørgsmål i den forlængelse, ser vi derfor ud fra perspektiver om normative læringsidealer i folkeskolen. Hvad er det ønskværdige at lære?

Desuden er en anden interessant iagttagelse, at elevernes praksis vanligt er præget af tydelige læringsmål. Det betyder, at eleverne gennem deres skolegange trænes i, at undervisningen er knyttet op på tydelige læringsmål. Det kan udfordre nogle elevers deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning, hvorfor metoden også kræver, at eleverne vænner sig til de andre rammer som Diskussionsbaseret undervisning opstiller. Man undres derfor over, hvorvidt spørgsmålet om det brede læringsbegreb, og det rum som opstilles for elevers læring, mister betydning i den danske folkeskole?

Med Biestas begreber kan der i den aktuelle skolestæknings-målstyringslogik og fokus på læring siges at være et stort fokus på kvalifikationsaspektet, hvilket underminerer de

socialiserende og subjektiverende formål for elevers læring i skolen. Ligesom det er Biestas pointe, risikerer folkeskolen for snævert og for instrumentelt at komme til at handle om, hvordan de bedste resultater opnås med den uheldige konsekvens in mente, at de vanskeligt målbare dele af folkeskolens formål nedprioriteres og, i nogle tilfælde, glemmes.

Ud fra specialets problemstilling tilslutter vi os Biestas relevante hovedærinde, der netop omhandler spørgsmålet om, hvad god uddannelse er til for, hvilket skal anskues i en bredere kontekst, der indbefatter både pædagogiske, didaktiske og politiske spørgsmål.

16.0 Konkluderende perspektiver på specialets analyser

Sigtet med specialet har været at undersøge, hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber i arbejdet med understøttende undervisning [UsU] i folkeskolen. Som en central del af undersøgelsen har vi faciliteret et læringseksperiment med udgangspunkt i idéerne om Diskussionsbaseret undervisning i en 9. klasse på Bavnehøj Skole. Inspireret af uddannelsessociologen Basil Bernsteins begreber om rekontekstualisering, klassifikation, rammesætning, synlig og usynlig pædagogik har vi belyst og undersøgt grænsedragninger samt forskellige former for legitimering, der relaterer sig til elevers læring i Diskussionsbaseret undervisning.

Vi har behandlet projektets problemstilling gennem et makro-, meso- og mikroniveau, hvortil vi har anvendt Bernsteins begreb om rekontekstualisering som arbejdsredskab. Inddragelsen af niveauerne skal ses i forlængelse af interessen i at belyse, hvordan disse niveauer interagerer og influerer hinanden.

I specialets indledende afsnit har vi redegjort for relevansen af Diskussionsbaseret undervisning i relation til UsU i folkeskolen. Gennem et dobbelt sigte som indbefatter en understøttelse af fag-faglighed samt et fokus på personligt udviklende og fællesskabsorienterede elementer, har vi skabt blik for, hvordan Diskussionsbaseret undervisning og UsU kan sammenkobles.

På baggrund af policyanalyser af folkeskolens formålsparagraf og aftaleteksten om folkeskolereformen har vi analyseret, hvordan folkeskolens praksis er rammesat fra politisk hold og hvilke betydningskonstruktioner, der kan fremlæses gennem dokumenterne.

I analysen har vi, gennem Bernsteins begreb om klassifikation, fundet, hvordan der forekommer en grænsedragning om et særligt ideal for den gode og succesfulde elev i folkeskolen. Idealet

rummer en dobbelthed; en målorientering og et krav om styrkelse af faglighed koblet sammen med kravet om demokratisk deltagelse i fællesskabet.

Det dobbelte ideal i formålsparagraffen var en givende indgangsvinkel til analysen af den nye skolereform, der primært fokuserer på at øge faglighed blandt elever i den danske folkeskole. Styrkelsen af fagligheden skal ske gennem en længere og mere varieret skoledag, hvor UsU spiller en central rolle som læringsaktivitet. Til trods for sin manglende selvstændige målbeskrivelse, kan visionen for UsU ses i tilknytning til det todelte ideal fra formålsparagraffen om elevers faglighed og demokratisk dannelse.

Vores analyse af Bavnehøj Skoles fortolkning af UsU gav os indsigt i én måde, UsU forvaltes i praksis. Her hæftede vi os ved, at der manglede viden om konkrete pædagogiske og didaktiske retningslinjer i arbejdet med UsU på skolen. Den manglende viden satte tydelige spor i praksis, hvor UsU blev brugt som lektielæsning i udskolingen. Det er derfor en pointe, at UsU på Bavnehøj Skole handler om en styrkelse af elevernes faglighed gennem fag-faglige øvelser, hvorfor UsU ikke knyttes op på dets todelte formål.

Mikroanalysens primære sigte har været at undersøge elevernes praksisser i 9. klassen for at undersøge, hvilke betydningskonstruktioner, der skabes hos eleverne, når de undervises i Diskussionsbaseret undervisning. Med særligt blik for grænsedragninger og den kommunikative kontrol i den pædagogiske praksis undersøgte vi, hvilke deltagelsesmuligheder der fremstod som legitime for eleverne.

Grundlæggende fandt vi, at Diskussionsbaseret undervisning var en motiverende undervisningsform for eleverne, hvilket skyldtes at der ikke var en klar målorientering. Diskussionsbaseret undervisning var en 'øvebane', der, i kraft af lærerens passive vurderinger af elevernes præstation, tillod, at eleverne kunne afprøve færdigheder ud fra deres individuelle udgangspunkt på anden vis end i den traditionelle undervisning. I den sammenhæng var det særligt interessant, at Diskussionsbaseret undervisning tog form som et andet læringsrum, hvor 'øvebanen' bidrog til at understøtte elevernes læring.

Til trods for elevernes oplevelse af Diskussionsbaseret undervisning som et andet og frit læringsrum, fandt vi, at læreren regulerede og legitimerede hvem, der kunne sige hvad, hvornår på trods af lærerens tilbagetrukne position. Samtidigt så vi, hvordan læreren passivt-aktivt blev ansvarlig for en reproduktion af relationer og strukturer på tværs af de forskellige pædagogiske

rum i skolen. Lærerens implicite guidning bliver på den måde medskabende af betydningskonstruktioner, der påvirker elevernes muligheder for deltagelse.

På baggrund af analysen kan vi opstille to yderpunkter for elevernes deltagelse. Yderpunkterne handler henholdsvis om en elev, der oplevede succes og en elev, der fandt det vanskeligt at deltage ud fra de opstillede rammer i Diskussionsbaseret undervisning.

Succesoplevelserne skyldes på den ene side elevens mulighed for at tilgå undervisningen gennem inddragelse af personlige referencer, der giver en positiv og anderledes læringsoplevelse hos eleverne, som kan overføres til den fag-faglige undervisning. På den anden side giver de negative og hæmmende læringsoplevelser blik for, hvordan det bredere læringsbegreb i Diskussionsbaseret undervisning udfordrer elever, der søger objektiv viden i undervisning ud fra tydelige læringsmål.

I analysen har vi vist, at Diskussionsbaseret undervisning kan skabe mulighed for genforhandling af de væsentlige elevpositioner i den traditionelle undervisning. Rammerne som Diskussionsbaseret undervisning tilbyder eleverne, forandrer vilkårene for deres sproglige og fysiske interaktion. Dette muliggjorde en forhandling og genfortolkning af elevernes positioner i klasserummet, hvorfor nye alliancer opstod mellem eleverne. Et interessant perspektiv er derfor, at elevernes placering i rundkredsen og klasserummets fysiske organisering er medskabende for de betydningskonstruktioner, der bliver skabt.

Med afsæt i analyserne af læringseksperimentet på Bavnehøj Skole har vi diskuteret elevens motivation i relation til undervisningsdifferentiering, forholdet mellem den politiske vision for UsU og UsUs forankring i praksis, og de normative læringsidealer i folkeskolen.

Diskussionsbaseret undervisning indbefatter undervisningsdifferentierende elementer. Med inddragelsen af eksemplerne, der tog udgangspunkt i yderpunkterne for klassens elever, blev det muligt at diskutere elevernes motivationsfaktorer for deltagelse og ikke-deltagelse i undervisningen. Det er her værd at hæfte sig ved, at Diskussionsbaseret undervisning stiller krav til lærerens praksis og evne til at formidle relevanskriterier, der knytter sig til hver enkelt elevs forskellige betydningstilskrivelser.

Den politiske vision for UsU er en læringsaktivitet, der både kobles til den fag-faglige undervisning og folkeskolens vanskeligt målbare formål. I diskussionen argumenterer vi for, at

der sker en dekobling mellem den politiske intention bag indførelsen af UsU i folkeskolen og UsUs reelle funktion i praksis med afsæt i Bernsteins begreb om rekontekstualisering. Det bredere læringsbegreb, som UsU foranlediger, ser vi problematiseres i praksis på Bavnehøj Skole, idet lærerens praksis er forankret i en synliggjort læringsorientering.

Afsluttede konkluderer vi, at Diskussionsbaseret undervisning kan ses som en læringsaktivitet, der bidrager til en understøttelse af den fag-faglige undervisning, og sigter mod at styrke elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel. På baggrund af analysen er det centralt, at idéen om Diskussionsbaseret undervisning beror på et andet læringsbegreb end det, som lærerens praksis vanligt er forankret i.

I specialet har vi ud fra undersøgelsen diskuteret og kritiseret, hvorvidt der sker en understøttelse af elevers læring i idéen om Diskussionsbaseret undervisning. Kritikken handler om, at det kan betvivles, i hvilken grad læringsbegrebet i Diskussionsbaseret undervisning - en bred læringsforståelse - kan leve op til den politiske vision om og krav til elevers læring, der beror på tydelige læringsmål.

Diskussionsbaseret undervisning er derfor en metode som udfordrer og bryder med aktuelle tilgange til elevers læring ved at fastholde et fokus på folkeskolens vanskeligt målbare og demokratiske formål.

17.0 Litteratur

Ahrenkiel, A. (2004). *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer – Et diskursanalytisk studie af kommunikationen i en ”usynlig” pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bavnehøj skole (2016a). *Læring i bevægelse*. Lokaliseret d. 12.05.16:

<http://bav.skoleporten.dk/sp/113017/text/L%C3%A6ring%20i%20bev%C3%A6gelse>

Bavnehøj skole (2016b). *Fokus på højere faglighed og resultater*. Lokaliseret d. 12.05.16:

<http://bav.skoleporten.dk/sp/p255352/text/Faglighed>

Beck, S. & Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab - en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC*. Gymnasiepædagogik, nr. 80. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Januar 2011.

Bernstein, Basil (2001a). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I Chouliaraki, L. & Beyer, M. (red.). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.

Bernstein, Basil (2001b). Social konstruktion af pædagogisk diskurs. I Chouliaraki, L. & Beyer, M. (red.). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.

Bernstein, B. (2001c) Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) Basil Bernstein. *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Bernstein, B. (1990) Social class and pedagogic practice. I Bernstein, B., *Class, Codes and Control*. Volume IV: The Structuring of Pedagogical Discourse. Routledge, London.

Biesta, G. J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - Etik, politik og demokrati*, (s. 7-155). Aarhus: Forlaget Klim.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2009). *Refleksiv Sociologi*. (1. udg., 5.oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder* (1.udg., s. 121-135). København: Hans Reitzels Forlag.

Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik - en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi (s. 26-59). I Chouliaraki, L. & Beyer, M. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 20(1), (s. 43- 63).

Feilberg, K. A., Lyngholm, L., Wilken, S. P & Olsen, J. T. (2016). *Diskussionsbaseret undervisning – et modsvar til en individualiseret læringsdiskurs?*. Aalborg Universitet (Cph). 9. semesters praksisprojekt.

Flyvbjerg, B. (2010). 22. Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (1.udg., s. 463-487). København: Hans Reitzels.

Gundem, B. & Hopmann S. (2002). Introduction. I Gundem, B. & Hopmann S. (2002) *Didaktik and/or curriculum*. Peter Lang Public Inc.

Halkier, B. (2010). Fokusgrupper: Den fokuserede socialitet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (1.udg., s. 121-135). København: Hans Reitzels.

Hastrup, K. (2003). Introduktion - Den antropologiske videnskab. I Hastrup, K. (2003). *Ind i verden - grundbog i antropologisk metode* (Kap. 1., s. 32). København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2004). Introduktion - Antropologiens vendinger. I Hastrup, K. (2004). *Viden om verden - grundbog i antropologisk analyse* (Kap. 1., s. 9-26). København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere* (1. udg., 4. oplag). Frederikshavn: Dafolo Forlag og Forfatteren.

Hiim, H. & Hippe, E. (2007). En kritisk-humanistisk didaktik knyttet til didaktisk relationstænkning. I Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. (2. udg., 1. oplag, s. 67-82, 2007). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S.

Husted, J. (2006). *Fra folkeskole til læreanstalt* (s. 59-68). I KvaN nr. 74.

Jensen, U. H. (2015). *Diskussionsbaseret Læring*. Upubliceret materiale.

Jank, W. & Meyer, H. (2006). Hvad er didaktik?. I Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller - grundbog til didaktik*. (1. udg., kap 1. s. 13-39). Gyldendal.

Jørgensen, P. S. & Kampmann, J. (2000). *Børn som informanter*. Børnerådet (s. 15-32). København.

Katznelson, N. (2014). Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. I Illeris, K. (red.), *Læring i Konkurrencestaten*. (1. udg., 1. oplag, kap. 9, s. 151-166). Danmark: Narayana Press.

Katznelson, N. (2014). 9. Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. I Illeris, K. (red.), *Læring i Konkurrencestaten*. (1. udg., 1. oplag, s. 151-166). Danmark: Narayana Press.

Klitmøller, J. & Wellnitz, K. B. (2016). Understøttende undervisning i PISA-undersøgelsernes tidsalder (Kap. 4, s. 45-60). I Kristensen, R. & Szulevicz, T. (2016). *Understøttende undervisning og læringsmiljøer - Kritiske perspektiver og reflekteret praksis*. (1. udg., 1. oplag). Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview - introduktion til et håndværk* (2.udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3.udg., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Lieberkind, J. (2008). *Den edukative diskurs - om lysten til at lære mere og uddanne videre*. (s. 52-73). Forlaget Filosofia.

Louw, A.V. (2013). *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne - analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. September 2013.

Løntoft, S. (2015). Karakterjagten modarbejder læring. I *Asterisk* nr. 76 (s. 20-23). December 2015, København.

Massey, D. (2003). 4. Imagining the field. In Pryke, M., Rose, G. og Whatmore, S. (edt.), *Using Social Theory - thinking through research*. (p. 105-121). London: SAGE Publications.

Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling (2015a): *Folkeskoleloven § 1*. Lokaliseret d. 12.05.16:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970>

Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling (2015b): *Folkeskoleloven § 16a*. Lokaliseret d. 12.05.16:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970>

Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling (2015c). Fælles mål for folkeskolens fag og emner. Lokaliseret d. 18.05.16:

<http://uvm.dk/da/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Faelles-Maal>

Pedersen, O.K. (2011). Skolen og den opportunistiske person. I Pedersen, O. K. (2011), *Konkurrencestaten* (1.udg., 3.oplag, kap. 6, s. 169- 204). København: Hans Reitzels Forlag.

Plauborg, H. (2015). Klasseledelse og målstyret undervisning. (Kap. 4, s. 81-96). I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.). *Folkeskolen efter reformen*. (1. udg., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Pless, M. & Kofoed, K. (2016). *Elevens læring i den åbne skole*. Marts. Lokaliseret d. 12.05.16: http://www.cefudk/media/450024/elevens_l%C3%A6ring_i_den_%C3%A5bne_skole_-_cefudk_rapport.pdf

Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A.M.W. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. (2. udgivelse i serien *Ungdomsliv*, 1. udgave). Aalborgs Universitetsforlag.

Pors, J.G. (2014). *Genopfindelser af folkeskolen efter reformen - Mellemrummets potentiale*. I *Unge pædagoger* (nr. 1).

Pors, J.G. (2015). Understøttende undervisning. Potentielle mellemrum og autentiske møder. (Kap. 8, s. 157-170). I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.). *Folkeskolen efter reformen*. (1. udg., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereform 2014 (Kap. 1, s. 9-44). I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.). *Folkeskolen efter reformen*. (1. udg., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, J. & Rasch-Christensen, A. (2015). Målstyring: nye Fælles Mål (Kap. 6, s. 113-132). I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.). *Folkeskolen efter reformen*. (1. udg., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Ravn, K. (2015). *Hver 20. har en dispensation fra skoledagen længde*. Folkeskolen, d. 08.05.15. Lokaliseret d. 03.05.16: <https://www.folkeskolen.dk/563315/hver-20-skole-har-en-dispensation-fra-skoledagens-laengde>

Regeringen (2013). *Aftaletekst*. D. 07.06.13. Lokaliseret d. 12.05.16: http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

Retsinformation (2015): Lov nr. 1534 af 11/12/2015 , §1; *Folkeskolens Formålsparagraf*.
Lokaliseret d.12.06:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327>

Spradley, J.P. (1979). Interviewing an Informant (s. 55-68). I Spradley, J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Statsministeriet (2011). *Et Danmark der står sammen*. Oktober. Lokaliseret d. 12.05.16:

http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf

Szulevicz, T. & Kristensen, R. (2016). Understøttende undervisning - Inspirerende ramme eller pædagogisk kuriosum? (Kap 1. s. 5-18). I Kristensen, R. & Szulevicz, T. (2016). *Understøttende undervisning og læringsmiljøer - Kritiske perspektiver og reflekteret praksis*. (1. udg., 1. oplag). Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Szulevicz, T. (2016). Understøttende undervisning - modsætningernes holdeplads? (Kap. 2, s. 19-30). I Kristensen, R. & Szulevicz, T. (2016). *Understøttende undervisning og læringsmiljøer - Kritiske perspektiver og reflekteret praksis*. (1. udg., 1. oplag). Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *1. Interviewet: samtalen som forskningsmetode*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative Metoder*. (s. 29-55, 1. udg.) København: Hans Reitzels Forlag.

Thrift, N. (2003). 6. Practising ethics. In Pryke, M., Rose, G. og Whatmore, S. (edt.), *Using Social Theory - thinking through research*. (p. 105-121). London: SAGE Publications.

Tonsberg, S. (2015). Idealet om den aktive elev. I Asterisk nr. 75, september, København.

Tonsberg, S (2015). *Kritisk blik på understøttende undervisning*. Lokaliseret d. 03. 05.16
<https://ucc.dk/magasin/nr-13-januar-2015/kritisk-blik-paa-understoettende-undervisning>

Touchstones (2012). *Touchstones Volume A*. Maryland: Touchstones Discussion Project.

Touchstones Methodology (2015): Lokaliseret d. 11.12.2015

<http://www.touchstones.org/methodology/>

Ulriksen, L. (2014). *Universitets-politikken har utilsigtende følgeskader*. Information, d. 23. september. Lokaliseret d. 12. 05.16:

<https://www.information.dk/debat/2014/09/universitets-politikken-utilsigtede-foelgeskader>

Undervisningsministeriet (2012). *Et fagligt løft af folkeskolen - gør en god skole bedre*.

December. Lokaliseret d. 12.05.16:

<http://www.uvm.dk/Aktuelt~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Dec/121204-Goer-en-god-skole-bedre-et-fagligt-loeft-af-folkeskolen>

Undervisningsministeriet (2014a). *Den nye folkeskole - en kort guide til reformen*. Lokaliseret d. 12.05.16:

<http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Juni/140611%20miniguide%20reform.pdf>

Undervisningsministeriet (2014b). *Understøttende undervisning*. Lokaliseret d. 12.05.16:

www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/Lovtekster/140210%25201%25203%2520Understoettende%2520undervisning.pdf+&cd=1&hl=da&ct=clnk&gl=dk

18.0 Artikel: Understøttende undervisning

- En dekobling mellem politisk vision og praksis

**Katja Anne Feilberg, Louise Lyngholm
& Signe Paulsen Wilken**

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet, CPH

Abstract

Denne artikel baserer sig på en undersøgelse af idéen om Diskussionsbaseret undervisning som en måde at tilgå understøttende undervisning [UsU] i en 9. klasse på Bavnehøj Skole. Ud fra en tænkt sammenkobling mellem UsU og Diskussionsbaseret undervisning, undersøges det, med udgangspunkt i elevernes læringsudbytte, hvilke betydningskonstruktioner idéen om Diskussionsbaseret undervisning skaber, som en måde at tilgå UsU i folkeskolen. Undersøgelsen bygger på uddannelsessociologen Basil Bernsteins teoretiske begrebsapparat (2001), der giver blik for, hvordan betydninger skabes i praksis.

I artiklen argumenteres der for, at Diskussionsbaseret undervisning både kan ses at understøtte og udfordre elevers læring. På baggrund heraf fremhæves centrale udfordringer i henhold til UsU i folkeskolen.

En læringsorienteret skolereform

På skole- og uddannelsesområdet har synet på eleven ændret sig de seneste årtier. Tidligere tiders fokus på undervisning er blevet afløst af læringsparadigmer, der placerer eleven i centrum med øget ansvar for egen læring (Biesta, 2011). Dette betyder, at uddannelserne optimerer processer, der understøtter, målretter og synliggør elevers læring. Den nye folkeskolereform kan ses som en kulmination på den udvikling (Pors, 2015, s. 157). Undervisningen skal være læringsstyret, da filosofien er at sikre en bedre kvalitet af undervisningen, hvis den hæftes op på tydelige læringsmål, for at sikre et større læringsudbytte hos eleverne. Med reformen følger forskellige understøttende aktiviteter, der blandt andet udmøntes i det nye fag UsU. Men UsU har allerede mødt stor kritik. Kritikken går overordnet på, at det virker paradoksalt at afsætte tid og plads til en undervisningsform som UsU, når faget i sig selv ikke indeholder selvstændige mål, som skolens organisering ellers primært bygger på (Szulevicz & Kristensen, 2016, s. 10). På trods af at UsU ikke beskrives ud fra selvstændige mål, synes faget alligevel at rumme perspektiver, der søger væk fra tydelige læringsmål ved at understøtte et bredere læringsbegreb i den danske skole (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling [UVM], 2015), hvilket er denne artikels omdrejningspunkt.

Et læringseksperiment på Bavnehøj Skole

Specialets undersøgelse tager sit udgangspunkt i idéen om Diskussionsbaseret undervisning, da Diskussionsbaseret undervisning og UsU kan siges at udspringe af en bredere læringsforståelse. Den politiske vision for UsU er overordnet en læringsaktivitet, der kobles til undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner, og kan bidrage til at styrke og understøtte elevernes læringsparathed, sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel (UVM, 2015).

Diskussionsbaseret undervisning er en tolkning af et oprindeligt amerikansk koncept, Touchstones Discussions Projects (Feilberg, Lyngholm, Wilken & Olsen, 2016). En grundlæggende vision for Diskussionsbaseret undervisning er, at eleverne gennem diskussioner af relevante tematikker får et større og mere indgående kendskab til hinanden, hvilket fordrer et arbejde med klasserumsdynamik. Gennem diskussioner trænes eleverne i mundtlig deltagelse, der kan bibringe dem succesoplevelser, hvilke kan overføres til den fag-faglige undervisning, hvormed der sker en understøttelse heraf.

Desuden kan der argumenteres for, at metoden Diskussionsbaseret undervisning, gennem dens organisering af klasserummet, udfordrer den traditionelle måde at tænke undervisning i en folkeskolekontekst. Dette understøtter metodens relevans i relation til reformens vision om en styrkelse af elevernes læring gennem en længere og mere varieret skoledag.

Undervisningsdifferentiering gennem Diskussionsbaseret undervisning

Analysen af læringseksperimentets betydning for elevernes læring trækker tydelige spor til elementer af en differentieret undervisning. Særligt gennem en eksemplificering af eleverne, Alfred og Toke, fremgår det, hvordan elevernes forskelligartede behov, forudsætninger og interesser spiller ind i henhold til deres motivation for deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning.

Alfred, der af sin lærer Benjamin beskrives som en fagligt udfordret elev, oplever gennem Diskussionsbaseret undervisning at kunne præstere på niveau med de andre elever i klassen. Gennem inddragelse af en personlig referenceramme samt fraværet af en synlig målorientering i Diskussionsbaseret undervisning, fremkommer det, hvordan Alfred oplever succes i de forandrede vilkår som Diskussionsbaseret undervisning indbefatter. Alfreds positive oplevelse knyttet til hans mundtlige deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning, muliggør, hvordan denne succes kan skabe genklang for hans deltagelse i den fag-faglige undervisning.

Hvor Alfred oplever de forandrede vilkår i Diskussionsbaseret undervisning som mulighedsskabende for hans deltagelse, fremkommer et andet scenarie hos eleven Toke, der af Benjamin beskrives som en fagligt stærk elev. Toke efterstræber objektivitet i klassens diskussioner, hvilket han forstår vil kvalificere klassens diskussion. Han oplever elevernes subjektive input til diskussionen som problematisk, idet han ønsker, at elevernes argumenter skal være med udgangspunkt i en fælles faglig referenceramme.

Tokes frustration over manglen på objektivitet begrænser hans deltagelse i diskussionen, da han ikke tillægger det betydning at inddrage personlige holdninger og erfaringer i undervisningen. Han motiveres ikke for deltagelse, da han ikke ser vilkårene for Diskussionsbaseret undervisning som relevante for hans læring.

Ved at anskue Alfred og Toke som eksempler på yderpunkter for 9. klassens elever, samt hvad de tilskriver betydning i undervisningen og for deres læring, er det essentielt at forholde sig til elevernes motiver for deltagelse og ikke-deltagelse i Diskussionsbaseret undervisning.

Yderpunkterne handler på den vis om en elev, der oplever succes og en elev, der finder det vanskeligt at deltage ud fra de opstillede rammer i Diskussionsbaseret undervisning.

Succesoplevelserne skyldes på den ene side elevens mulighed for at tilgå undervisningen gennem inddragelse af personlige referencer. Det giver en positiv og anderledes læringsoplevelse hos elever, som kan overføres til den fag-faglige undervisning. På den anden side giver de negative læringsoplevelser blik for, hvordan brugen af et bredere læringsbegreb i Diskussionsbaseret undervisnings udfordrer og hæmmer elever, der søger objektiv viden i undervisning ud fra tydelige læringsmål.

Hvis Diskussionsbaseret undervisning skal være en måde at tilgå UsU som et undervisningsdifferentierende fagelement stiller det i høj grad fornyede krav til læreren. Spændet i elevernes oplevelse af undervisning og hvad der heri skaber motivation hos den enkelte, stiller krav til måden, læreren evner at formidle relevanskriterier og bibringe eleverne mulighed for succesoplevelser, der knytter sig til den enkeltes forskellige betydningstilskrivelser.

I 9. klassen er det værd at hæfte sig ved, hvordan læreren Benjamins formidling af, hvad Diskussionsbaseret undervisning kan bibringe eleverne, er afgørende for elevernes deltagelse og engagement. For at skabe en differentieret undervisning skal Benjamin i sin praksis spille på et bredt spektrum af rationaler for at kunne favne den forskellighed, elevernes motivation skabes i relation til. Læreren formidling og regulering kan dermed siges at afgøre, hvilke muligheder elever har for at opleve anerkendelse for et bredt udsnit af deres evner og interesser som blandt andet er visionen i UsU.

Det brede læringsbegreb udfordrer lærerens målorienterede praksis

Læreren egen fortolkning og formidling af Diskussionsbaseret undervisning er vigtig for de muligheder og umuligheder, der opstilles for elevernes læring. Denne fortolkning er yderligere relevant set i lyset af, at Diskussionsbaseret undervisning udfordrer den traditionelle måde at tænke undervisning i en folkeskolekontekst, da den ikke hæftes op på synlige læringsmål.

Benjamin udfordres af rationalerne i Diskussionsbaseret undervisning, da han ikke kan fraskrive sig den målorientering, som hans praksis vanligt er præget af. Det eksemplificeres ved, at Benjamin vil anvende diskussionsskemaet fra Diskussionsbaseret undervisning, der illustrerer elevernes grad af deltagelse i diskussionerne, som belæg for sin karaktergivning af eleverne i engelsk og historie. Dette er ikke en intentionel eksplicit del af idéen om Diskussionsbaseret undervisning, som modsat hertil finder sin relevans i et bredere læringsbegreb, der ikke efterstræber synlige læringsmål. Eksemplet er desuden relevant i forlængelse af Benjamins italesættelse af en frustration omhandlende UsUs manglende selvstændige målbeskrivelse, der besværliggør hans fortolkning og relevansbeskrivelse af faget i folkeskolen. Man fristes derfor til at spørge om UsUs løse rammer, bliver en for stor opgave at kvalificere og udfylde for lærerne, da deres praksis ellers kan ses præget af klare mål for elevernes læring?

Justine Grønbæk Pors (Pors, 2015), assisterende professor ved Department of Management, Politics and Philosophy ved CBS, fremhæver, hvordan hun anser folkeskolereformens indførelse af UsU, som et udtryk for en tendens til, at nye potentielle ressourcer er at finde i mellemrummene mellem leg og læring, mellem lærere og pædagoger samt mellem skole og omverden (Pors, 2015, s. 159). Mellemrummene indebærer, ifølge Pors, ikke kun bedre læringsbetingelser for eleverne, men indebærer *meget mere* end hvad der loves i reformen (Pors, 2015, s. 166).

At Pors råber vagt i gevær beror på en implicit kritik af læringsbegrebet, der anskues ud fra devisen om, at læring i den reformerede skole skal rumme al den aktivitet, der sker i skolen samt i elevernes fritid. Det normative spørgsmål om læring i reformen indbefatter, at alle aktiviteter anskues som en optimering af et tydeligt læringspotentiale, hvilket lærere og elever gøres ansvarlige for. Det er i forlængelse af kritikken, at man, ifølge Pors, kan se initiativet om UsU. Ud fra Pors anke, fristes man til at anskue UsU, der intentionelt skal rumme et større fokus på skolens socialiserende opgave, som et skalkeskjul for et mere udtalt fokus på synliggørelsen af læring og en ansvarliggørelse af elever og lærere. Der er således ikke tale om et læringsbegreb i dets brede forstand, som visionen om UsU umiddelbart synes at læne sig op ad, men i stedet synes UsUs formål at omhandle, hvordan elevens læring understøttes ud fra tydelige læringsmål.

I forlængelsen af undersøgelsens rammesætning af visionen for UsU i folkeskolen, kan det ud fra Pors bidrag diskuteres, hvorvidt der er tale om en dekobling mellem den politiske intention bag indførelsen af UsU i folkeskolen og UsUs reelle funktion i praksis. Visionen for UsU knyttes både op på vanskeligt målbare formål for folkeskolen og understøttelse af fag-faglige elementer. Den brede læringstilgang problematiseres i praksis, idet læringsbegrebet i den reformerede skole og lærerens praksis er stærkt forankret i en synliggjort målorientering. Specialets undersøgelse påpeger overordnet, hvordan Diskussionsbaseret undervisning bryder med den aktuelle skolelogik, hvor en synlig og målorienteret læring efterstræbes. En reel udførelse af Diskussionsbaseret undervisning bliver i praksis orienteret mod tydelige læringsmål, da omdrejningspunktet for lærerens praksis er at synliggøre elevernes læring. Man kan derfor undres over, hvorvidt spørgsmålet om det brede læringsbegreb, og det rum som heri opstilles for elevers læring, reelt set har mistet betydning i den danske folkeskole?

Litteratur

Bernstein, Basil (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I Chouliaraki, L. & Beyer, M. (red.). **Pædagogik, diskurs og magt**. København: Akademisk forlag.

Biesta, G. J.J. (2011). **God uddannelse i målingens tidsalder - Etik, politik og demokrati**, (s. 7-155). Aarhus: Forlaget Klim.

Feilberg, K. A., Lyngholm, L., Wilken, S. P & Olsen, J. T. (2016). **Diskussionsbaseret undervisning – et modsvar til en individualiseret læringsdiskurs?**. Aalborg Universitet (CPH). 9. semesters praksisprojekt.

Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling [UVM] (2015): **Folkeskoleloven § 16a**. Lokaliseret d. 12.05.16:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970>

Pors, J.G. (2015). Understøttende undervisning. Potentielle mellemrum og autentiske møder. (Kap. 8, s. 157-170). I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.). **Folkeskolen efter reformen**. (1.udg., 1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. & Kristensen, R. (2016). Understøttende undervisning - Inspirerende ramme eller pædagogisk kuriosum? (Kap 1. s. 5-18). I Kristensen, R. & Szulevicz, T. (2016). **Understøttende undervisning og læringsmiljøer - Kritiske perspektiver og reflekteret praksis**. (1. udg., 1. oplag). Frederikshavn: Dafolo Forlag.