

# Elevperspektiver som værdifuldt bidrag til uddannelsestænkningen af folkeskolen

Hvordan kan det timeløse fag Uddannelse og Job i højere grad differentieres og integreres i hele grundskolen med afsæt i elevperspektiver?

## **Student perspectives as a valuable contribution to the educational thinking of the municipal primary and lower secondary school**

How can the use of student perspectives contribute to a greater differentiation and integration of the non-scheduled subject “Education and Job” in the municipal primary and lower secondary school?

Af: Katrine Kristensen

Professionsbachelorprojekt  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole,  
Læreruddannelsen på Fyn

Afl. 20. december 2022

Vejleder: Lars Ladefoged

*Antal tegn 64.989*

*Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse Jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014*

# Indholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Indledning</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>Uddannelse og Job?</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>Fagets formål</b> .....   | <b>4</b>  |
| Karrierelæring.....  | 4         |
| Uddannelsesparathedsvurderingen .....  | 5         |
| <b>Forskning: Unges vej mod uddannelse</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>Problemformulering</b> .....  | <b>7</b>  |
| <b>Metode</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>Videnskabsteoretisk afsæt i pragmatismen</b> .....                                      | <b>8</b>  |
| Det pragmatiske menneskesyn .....  | 9         |
| <b>Empiriindsamling</b> .....  | <b>9</b>  |
| Interview .....  | 9         |
| Observation.....   | 11        |
| <b>Kritisk forbehold: Scenariedidaktik som undervisningsmetode</b> .....                   | <b>12</b> |
| <b>Teori og begrebsafklaring</b> .....   | <b>13</b> |
| <b>Teori</b> .....   | <b>13</b> |
| Dewey og erfaringspædagogikken .....   | 13        |
| Klafki og kategorial dannelse .....  | 13        |
| Situert læring.....  | 13        |
| Praksisfællesskab .....  | 14        |
| Motivation ud fra et meningsgivende perspektiv .....                                       | 14        |
| Gøremåls læring.....   | 15        |
| Affordance .....   | 15        |
| Self-efficacy .....  | 16        |
| Narrativ .....   | 16        |
| <b>Begrebsafklaring</b> .....  | <b>17</b> |
| Scenariedidaktik .....   | 17        |
| Børneperspektiver.....   | 17        |
| Inklusion .....  | 18        |
| <b>Empiri og analyse</b> .....   | <b>18</b> |
| <b>Uddannelse og Job: Forståelse og anvendelse af begrebet karrierelæring</b> .....        | <b>19</b> |
| Analyse af begrebet karrierelæring og fagets narrativ som en mulig strukturel barriere ... | 20        |
| <b>Delkonklusion</b> .....   | <b>21</b> |
| <b>Uddannelse og Job fra elevperspektiv</b> .....  | <b>22</b> |
| Elevperspektiver på uddannelsesvejledning og Uddannelse og Job .....                       | 22        |
| Analyse af elevperspektiver .....  | 23        |
| Self-efficacy .....  | 25        |
| <b>Delkonklusion</b> .....   | <b>25</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b><i>Uddannelse og Job i egen lærerpraksis</i></b> .....           | <b>26</b> |
| <b>Præsentation af undervisningsforløbet “Børneeksperter”</b> ..... | <b>26</b> |
| <b>Undervisningsforløbets opbygning</b> .....                       | <b>27</b> |
| Inddragelse af børneperspektiver.....                               | 27        |
| <b>Analyse af undervisningsforløbet ”Børneeksperter”</b> .....      | <b>28</b> |
| <b>Delkonklusion</b> .....  | <b>30</b> |
| <b><i>Diskussion</i></b> .....                                      | <b>32</b> |
| <b>Procesorienteret vs. produktorienteret?</b> .....                | <b>32</b> |
| <b><i>Perspektivering</i></b> .....                                 | <b>34</b> |
| <b><i>Konklusion</i></b> .....                                      | <b>35</b> |
| <b><i>Praksisudvikling</i></b> .....                                | <b>36</b> |
| <b><i>Litteraturliste</i></b> .....                                 | <b>37</b> |
| <b><i>Bilagliste</i></b> .....                                      | <b>43</b> |
| <b>Bilag 1: Brev fra arkitekt</b> .....                             | <b>43</b> |

# Indledning

I forbindelse med specialiseringsmodulet “Entreprenørskab og Læremiddeldesign” på læreruddannelsen, blev jeg nysgerrig på, hvordan der arbejdes med unges uddannelsesvalg i folkeskolen. Her stiftede jeg for første gang bekendtskab med det timeløse, men obligatoriske, fag Uddannelse og Job. I den forbindelse erfarede jeg, at der er et manglende kendskab til fagets indhold samt udfordringer med den generelle implementering af faget i hele grundskolen blandt fagpersoner. Derfor blev jeg nysgerrig på at undersøge og høre de unges oplevelser med Uddannelse og Job, samt deres forventninger til faget. Dengang var det med henblik på at skabe et fagrelevant læremiddel, der tog afsæt i elevernes perspektiver. Her erfarede jeg, at de unge havde blandede oplevelser med Uddannelse og Job, men at de selv var bevidste om, hvad de oplevede som mangelfuldt, og hvad deres behov var i forbindelse med deres valgproces.

Med en vedholdende interesse i at inddrage børneperspektiver i egen lærerpraksis, valgte jeg, uafhængigt af ovenstående, at udarbejde et undervisningsforløb inspireret af scenariedidaktikken (Fougt, et. al., 2022, s. 17). Det var efter udførelsen af undervisningsforløbet i en 4. klasse, at jeg opdagede en potentiel relevant kobling mellem undervisningsdesignet og Uddannelse og Job’s fagformål.

Det kom blandt andet til syne i det konkrete arbejde med praksisfællesskaber og gøremålsføring. I evalueringen af undervisningsforløbet, italesatte eleverne den virkelighedsnære undervisning som noget positivt, da undervisningsforløbet praksisnære tilgang oplevedes som meningsgivende. Deraf opstod parallellerne til min førnævnte undersøgelse, hvor der i elevperspektiverne eksisterede en gennemgående efterspørgsel på en større tilknytning mellem teori og praksis i skolen.

# Uddannelse og Job?

Det timeløse fag Uddannelse og Job blev i 2014 en erstatning for emnet Uddannelse, erhverv og arbejdsmarkedsorientering (Tolstrup, 2015, s. 7). Det er et obligatorisk fag fra børnehaveklassen til og med 9. klasse i folkeskolen. Da faget er timeløst, er faget ikke tillagt specifikke undervisningstimer. Derfor er det op til den enkelte skole at integrere faget, og dets formål, i den skemalagte undervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022a).

Arbejdet med Uddannelse og Job skal foregå i hele grundskolen, men det er, ifølge Marianne Tolstrup (2015, s. 8), "... først i 7. klasse, at UU-vejlederen kommer ind, og der bliver en stærkere fokusering på elevernes valg af ungdomsuddannelse".

## Fagets formål

Uddannelse og Job skal gøre eleverne bevidste om egne forudsætninger, så de kan træffe karrierevalg på et vidensgrundlag, de har tilegnet sig om uddannelses- og erhvervsmuligheder. Elevernes vidensgrundlag opbygges gennem arbejdet med fagets kompetenceområder. Disse er opdelt i kompetencemål efter indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022a). Underviserne har derfor en vigtig rolle i at bidrage til udviklingen af elevernes karrierekompetencer gennem arbejdet med karrierelæring (Tolstrup, 2015, s. 7).

## Karrierelæring

Ifølge Tolstrup (2015, s. 15), defineres begrebet karrierelæring som følgende: "At eleverne skal udvikle kompetencer til at foretage valg hele livet igennem og ikke kun i forbindelse med det nærtstående valg af ungdomsuddannelse". Arbejdet med karrierelæring, deraf karrierekompetencer, har, ifølge Tolstrup (2015, s. 15), en tæt tilknytning til begrebet handlekompetence. Rie Thomsen, forsker i vejledningsområdet ved Aarhus Universitet, definerer karrierekompetence som "en måde at forstå og udvikle sig selv, udforske livet,

læring og arbejde, samt håndtere liv, læring og arbejde i forandringer og overgange”  
(Tolstrup, 2015, s. 15-16).

## **Uddannelsesparathedsvurderingen**

Uddannelse og Job skal altså gøre eleverne uddannelsesparate (Tolstrup, 2015, s. 43). Uddannelsesparathedsvurderingen foretages ud fra karakterer og en evaluering af elevens personlige, sociale og praksisfaglige kompetencer (Tolstrup, 2015, s. 46). Begrebet ikke-uddannelsesparat blev afskaffet pr. 1. oktober 2022 og anvendes ikke længere i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen i folkeskolen. Derimod vurderes eleven i stedet parat til andre uddannelsesaktiviteter mv. end gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022b).

## **Forskning: Unges vej mod uddannelse**

I 2019 udgav Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en forskningsrapport, der omhandler unge og deres uddannelsesvalg i 9. klasse. Undersøgelsen tager udgangspunkt i en gruppe af unge, som EVA har fulgt siden 8. klasse (2017/2018) og fire år frem. Rapporten lægger vægt på inddragelse af de unges perspektiver, som en metode til, at skabe en forståelse af de unges egne oplevelser med overgangsforløbet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 16).

Det er er med afsæt i de unges uddannelsesforløb i grundskolen, at rapporten har til hensigt at undersøge, hvordan man kan understøtte de unges overgang fra grundskole til en ungdoms- eller erhvervsuddannelse - eller en helt anden vej. Rapportens overordnede formål, er, at komme frem til et kvalificeret bud på en “god overgang” fra grundskolen. Et bud, der også skal agere rettesnor for, hvordan professionelle (lærere og vejledere) kan understøtte unges valgproces, og derudover belyse, hvad valgprocessen indebærer af påvirkninger (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 15-16).

I rapporten er EVA kommet frem til en række opmærksomhedspunkter, der kan styrke arbejdet med unges valgproces. Opmærksomhedspunkterne retter sig mod to niveauer: Det

ationale niveau, som primært henvender sig til Børne- og Undervisningsministeriet og Folketinget, samt det lokale niveau, der henvender sig til skoler og den kommunale ungeindsats (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 10). I det følgende afsnit vil jeg fremhæve nogle af de opmærksomhedspunkter, som EVA anbefaler i forbindelse med unges uddannelsesvalg, og som jeg finder relevante i forhold til dette projekt.

Ét af opmærksomhedspunkterne lyder på, at man i højere grad skal rammesætte unges valgproces som en læreproces. Med det mener EVA, at de unge løbende skal gøre sig erfaringer, der bidrager til læring og refleksion (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 10-11).

EVA gør opmærksom på, at ét af rapportens fund belyser, at de unge ikke oplever at få det fulde udbytte af de vejledningsaktiviteter, der tilbydes i forbindelse med arbejdet med Uddannelse og Job. Derfor anbefaler EVA, at der skal gennemføres systematiske evalueringer, der inddrager de unges perspektiver, med henblik på at opnå et uudnyttet potentiale i den vejledning, der tilbydes. EVA understreger, at dette skal ses i tråd med ovenstående; at valgprocessen skal ses som læreproces, hvor vejledningen skal bidrage til, at de unge lærer noget om dem selv, om Uddannelse og Job, ved at koble refleksion og afprøvning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 11-12).

I forlængelse af ovenstående, gør rapporten opmærksom på, at man i vejledningen i højere grad skal tage afsæt i den enkeltes fremtidshorisont som et vigtigt værktøj. Det er, ifølge EVA, forskelligt fra ung til ung, hvor lang tid ud i fremtiden, den unge orienterer sig. Derfor er det nødvendigt at inddrage den unges forudsætninger - sociale og faglige - og interesser, så disse stemmer overens med den vejledning, den unge tilbydes (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 12).

Afslutningsvis anbefaler EVA, at vejledningsaktiviteterne, herunder Uddannelse og Job, ikke afvikles som et isoleret emne i undervisningen, men at de, i forlængelse af ovenstående, også integreres som en del af de unges øvrige læreproces. EVA kalder derfor også på et øget fokus på det tværprofessionelle samarbejde, blandt vejledere og lærere (og

forældre), der kan styrke og koordinere den indsats, der retter sig mod unges uddannelsesvalg (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 13-14).

## Problemformulering

Med inddragelse af ovenstående empiri og forskning, vil jeg derfor undersøge, om der er et uudnyttet potentiale i undervisningsfaget Uddannelse og Job.

Undersøgelsen vil rette sig mod to niveauer: Det ene niveau er funderet i en samfundsvidenskabelig tilgang, der, inspireret af Søren Christian Krogh (Mikkelsen, 2021) og Gert Biesta (Biesta, 2009, s. 24-25), stiller spørgsmålstejn ved, om den tid vi lever i, skaber nogle strukturelle barrierer i vores uddannelsestænkning (Schmidt & Løgstrup, 2022, s. 1). I den forbindelse finder jeg det interessant at undersøge om Uddannelse og Job's læsesprog kortlægger en diskurs, der skaber et narrativ, der kan synes for præstations- og målorienteret i forhold til målgruppen; hvorfor faget ikke inviterer til den fuldkomne anvendelse og implementering i grundskolen (Skovmand & Tanggaard, 2020, s. 43-45; Larsen, 2016, s. 335-340).

Det første niveau skal ses som en forudsætning for det andet niveau. På det andet niveau, vil jeg, ud fra en praksis- og dannelsesorienteret tilgang, inspireret af folkeskolens formål (Folkeskoleloven, 2021, § 1), forsøge at komme med et bud på, hvordan man kan arbejde med det timeløse fag Uddannelse og Job i hele grundskolen med afsæt i elevperspektiver. Formålet med dette bachelorprojekt er derfor at gentænke Uddannelse og Job som en helhedsorienteret indsats, der er funderet i inddragelsen af elevperspektiver (Warming, 2011).

Ud fra ovenstående er jeg kommet frem til følgende problemformulering:

*Hvordan kan det timeløse fag Uddannelse og Job i højere grad differentieres og integreres i hele grundskolen med afsæt i elevperspektiver?*



# Metode

## Videnskabsteoretisk afsæt i pragmatismen

Projektets videnskabsteoretiske retning er funderet i pragmatismen, der vægter den viden, der gennem handlinger er afprøvet i en konkret praksis. Ud fra den værdiansættelse, menes der, at man ikke kan have viden om verden, før man selv har ageret aktør i den, og at det er gennem ens handlinger i verden, at man tilegner sig viden (Løgstrup, 2020). I anvendelsen af en pragmatisk tilgang, er man fokuseret på at finde ud af, hvordan virkeligheden er i konkrete situationer og sammenhænge. Dermed fokuseres der i pragmatismen også på, hvordan man bedst muligt gennemfører en undersøgelse af praksis (Løgstrup, 2020). Det betyder også, at anvendelsen af teori, i et pragmatisk perspektiv, skal foregå funderet i praksis, og kan derfor ikke foregå uafhængigt af praksis. Der er dog ikke én bestemt metode, der anvendes i pragmatismen. Metoden udspringer derimod af det 'problem' i praksis, man vælger at undersøge (Løgstrup, 2020).

Pragmatikeren John Dewey statuerer, at metoden til at løse sådanne et problem i praksis findes i den refleksive tænkning, der opstår gennem en situeret undersøgelse (Løgstrup, 2020). Undersøgelsens fremgangsmåde er opdelt i flere faser, hvor rækkefølge og tidsforbrug er underordnet, og kan se ud således (Løgstrup, 2020):

- Bliv forundret over praksis og formulér en problemstilling.
- Forestil dig løsninger – umiddelbare overvejelser over, hvad der kan gøres – og hvilke handlemuligheder, der er.
- Klargør problemet begrebsmæssigt – inddragelse af teori og empiri.
- Opstil hypoteser – omfatter en mere grundlæggende opfattelse af, hvad der er galt, eller hvad der er godt og en mere præcis forestilling om, hvad der kan gøres.
- Gennemfør eksperimenter – dvs. en afprøvning i praksis.
- Evaluér.

Det er overordnet ud fra den pragmatiske fremgangsmåde, at opgavens undersøgelser og viden er blevet til.

## Det pragmatiske menneskesyn

Det pragmatiske menneskesyn har også betydning for udarbejdelsen af dette projekt, hvilket også vil fremgå af opgavens teorivalg. Det kendetegnes ved, at det er gennem interaktionen med andre mennesker, at man anses som værende lærende mennesker (Løgstrup, 2020).

## Empiriindsamling

Projektets empiriindsamling er foretaget løbende gennem min tid på læreruddannelsen, hvor jeg er blevet forundret over noget i praksis, som jeg derefter har sat mig for at undersøge jf. ovenstående. Empirien er derfor indsamlet uafhængigt af hinanden, men ud fra ideen om et potentielt sammenhæng og deraf samme formål: at blive klogere på unges oplevelser med uddannelsesvalg og det generelle kendskab til Uddannelse og Job.

I de følgende afsnit vil jeg fremlægge metode samt kritiske forbehold i forbindelse med projektets undersøgelse.

## Interview

I min empiriindsamling gjorde jeg brug af metoden *kvalitativt interview*. Formålet med metoden er at indhente information om det problem, man gerne vil undersøge, fra udvalgte personer. Samtalen har til formål at bidrage med dybde i forhold til det, der undersøges (Ingemann, et al, 2022, s. 151-154).

Interviewene er foretaget som enkeltinterview, grundet en interesse i at komme nærmere subjektets oplevelser og erfaringer (Ingemann, et al, 2022, s. 157). Interviewene er foregået telefonisk, idet jeg gerne ville opnå svar, der blandt andet var baseret på geografisk adspredelse med henblik på at opnå en større nuancering i de interviewedes besvarelser.

Udfordringen ved telefoninterviewet, er, at der i kommunikationen opstår en fysisk distance mellem samtalepartnerne, der blandt andet ikke gør det muligt at aflæse den interviewedes kropssprog, hvilket kan forringe kvaliteten af interviewet (Ingemann, et al, 2022, s. 159).

Interviewene foregik semistruktureret; der var forberedt en struktur inden for nogle temaer, og dertilhørende spørgsmål. Men interviewet var ikke mere fast end at man i samtalen kunne fravige interviewguiden, med det formål, at være mest mulig lydhør over for de interviewede og deres egne perspektiver (Ingemann, et al, 2022, s. 162-163).

Jeg kom i kontakt med de interviewede gennem mit netværk og Facebook, og havde derfor ikke nogen relation til de interviewede. Jeg havde fokus på at få fat i unge, der på daværende tidspunkt gik i 9. og 10. klasse, nogen der lige var startet på en gymnasial uddannelse, og nogen, der var i gang med deres første grundforløb på en erhvervsuddannelse. Fælles for dem alle var, at de enten lige havde, eller var i gang med, at beskæftige sig med Uddannelse og Job.

Jeg var opmærksom på at indhente data med geografisk adspredelse, samt være opmærksom på deltagernes køn og alder. Opmærksomheden omkring disse faktorer var baseret på min egen antagelse om at opnå diversitet mellem de interviewede.

Interviewpersonerne blev gjort opmærksomme på, at deres interviews ville være anonyme, og at deres besvarelser ville indgå i studieaktiviteter samt i fremtidige undersøgelser og opgaver.

På baggrund af ovenstående interviews tog jeg fat i Ungdommens Uddannelsesvejledning (herefter UUU), hvor jeg i en samtale med en vejleder belyste de unges perspektiver. Jeg gjorde også UUU opmærksom på, at jeg var stødt på flere undervisere, også på læreruddannelsen, der ikke havde kendskab til det timeløse undervisningsfag Uddannelse og Job.

Efter samtalen med UUU fik jeg en opfattelse af, at der er et større skel end først antaget mellem eleverne, lærerne, skoleledelsen og UUU. En opfattelse, der peger på, at der kan være et behov for et større og stærkere tværprofessionelt samarbejde. En opdagelse, som jeg fravælger at undersøge nærmere i denne opgave, da det vil blive for omfangsrigt i

forhold til opgavens definerede rammer, og derfor forbliver en antagelse, der potentielt set kunne bidrage med relevant viden til videre arbejde med opgavens problemformulering.

## Observation

Der vil i opgaven også anvendes empiri, der er indsamlet ud fra observation som metode. Observationen er foregået i den 4. klasse, hvor jeg afprøvede det undervisningsforløb, der refereres til i opgavens indledning. Både lærere, elever og forældre er blevet inddraget i projektets formål velvidende om, at de indsamlede observationer skulle bruges fremadrettet og anonymt i opgave- og eksamens øjemed.

Formålet med at anvende observation som metode, er, at generere viden om et bestemt genstandsfelt eller undren. Som undersøger deltager man i et rum, som allerede eksisterer. Gennem iagttagelse og lytning, og mulighed for uddybende spørgsmål, kan man som observatør forholde sig til, hvordan konteksten danner rammer for det, der sker i rummet. Her kommer man som undersøger tættere på at skabe mening, blandt andet gennem tolkning og forståelse, i forhold til den undren eller problemformulering, man selv arbejder med (Ingemann, et al, 2022, s. 232-234). Dermed er observationsmetoden relevant, hvis man som undersøger ønsker at indfange det, der foregår mellem mennesker i et socialt sammenspil i en bestemt kontekst (Ingemann, et al, 2022, s. 233). Derudover er observation også en dataindsamlingsmetode, hvor man får mulighed for at indsamle dybdegående og praksisnær empiri (Ingemann, et al, 2022, s. 235).

Der er forskellige måder hvorpå, man kan foretage sin observation, herunder hvilken observationsrolle, man indtager. I denne empiriindsamling, har jeg haft rollen som *deltager som observatør*, hvilket vil sige, at jeg har deltaget i feltet, samtidig med jeg har observeret. Derudover ved undersøgelsesfeltet (eleverne) godt hvem jeg er, samt mit ærinde (Ingemann, et al, 2022, s. 237-238). Jeg havde inden observationen ikke noget mål om at kigge efter noget bestemt, men var interesseret i, hvordan undervisningsforløbet ville danne rammerne for interaktionen i klassen og klassens arbejdsproces. Derfor var observationen også foretaget ud fra et *princip om beskrivelse* (Ingemann, et al, 2022, s. 245). Klassens

klasselærer bidrog også til observationen som *total observatør* gennem hele undervisningsforløbet (Ingemann, et al, 2022, s. 237).

## **Kritisk forbehold: Scenariedidaktik som undervisningsmetode**

Thomas Illum Hansen kommer med nogle bud på, hvordan brugen af scenariedidaktik kan være problematisk ud fra et fænomenologisk perspektiv (i modsætning til det pragmatiske perspektiv). Disse forbehold finder jeg relevant at have for øje i udarbejdelsen af denne opgave, og jeg vil derfor inddrage forbeholdene i opgavens diskussion.

Hansen italesætter en række didaktiske dilemmaer, som kan opstå i anvendelsen af scenariedidaktik. Én af disse dilemmaer lyder på, om dannelsen af scenarier sikrer faglig fordybelse. Hansen fremsætter, at den Dewey-inspirerede pragmatiske tilgang til undervisning strider mod en lærercentreret og formidlingscentret tradition på skoleområdet (Hansen, 2022, s. 516-517).

Set ud fænomenologisk perspektiv, mener Hansen, at man i anvendelsen af scenariedidaktik skal være påpasselig med at danne scenarier, hvor scenen 'allerede er sat'. Der skal derimod være fokus på mere åbne, legende, eksplorative og æstetiske reflekterende former for erfaringsdannelse, hvor intentionen med et scenarie ikke handler om at løse et problem eller afprøve en hypotese (Hansen, 2022, s. 521). Hansen frygter, at erfaringsdannelsen hos eleverne kan blive mangelfuld, hvis fænomener anvendes i overdreven form og derfor ikke giver anledning til refleksion og erkendelse hos eleverne; erfaringerne bliver ikke fuldbyrdede, hvis der opstår en ubalance i udførelsen af scenariet (Hansen, 2022, s. 522).

Det er også i tilrettelæggelsen, at fænomenologien gør opmærksom på, at man som underviser skal være kritisk i sine valg, da eleverne selv skal have mulighed for at møde scenariets fænomener i egen person. Scenarierne skal derfor være didaktisk tilrettelagt, så eleverne selv kan opleve, undersøge og gøre sig erfaringer ud fra de fænomener, de måtte

støde på, så svarene ikke er givet på forhånd i et problem- og målløsningsorienteret scenarie (Hansen, 2022, s. 528-530).

## Teori og begrebsafklaring

I dette afsnit vil jeg redegøre for, hvilke teorier, jeg tager udgangspunkt i, samt komme med en afklaring af de begreber, jeg anvender i opgaven.

### Teori

#### Dewey og erfaringspædagogikken

Opgavens overordnede teoretiske afsæt er funderet i pragmatikeren, John Dewey, og erfaringspædagogikken. Det er omkring 1900-tallet, at Dewey udvikler tanken om, at børn lærer bedst gennem handling. Heraf det kendte citat "learning by doing" (Juul, 2016, s. 293). Hermed gøres der opgør med den traditionelle skolepædagogik, da han antager, at erfaringer dannes af eleven som *aktiv*, og disse erfaringer skaber grobund for ny viden. Dewey mener, at læring skal ses som en del af en social proces, hvor det er gennem eksperimenteren og erfaringsudveksling med andre, at læringen opstår (Juul, 2016, s. 293-294). Jeg vil i opgaven også referere til sprogforskeren Mikhail Bakhtin, der også mener, at meningsskabelse foregår *aktivt* (Dysthe, 1997, s. 69).

#### Klafki og kategorial dannelse

Wolfgang Klafki beskriver den kategoriale dannelse, som en dannelsesteori, der befinder sig mellem den objektive og subjektive dannelse. Dannelsesteorien går ud på, at forbinde elev og indhold, så disse åbner sig for hinanden og der dermed skabes en universel horisont i dannelsestænkningen (Klafki, 2001, s. 176-177; Juul, 2016, s. 288; Larsen, 2016, s. 76).

#### Situeret læring

Med afsæt i Klafki's dannelseperspektiv og Dewey's tankegang om tilegnelse af viden som en social praksis, inddrages Jean Lave og Etienne Wenger's teori om situeret læring og praksisfællesskaber.

Situeret læring er yderligere inspireret af mesterlæren. Dog ikke som i et traditionelt lærling-mester-forhold, men mere princippet i, at det har en værdi for læring, at man som 'den mindre erfarne' har adgang til at iagttage og afprøve andres mestring. Denne form for transparens, i forhold til at deltage, tydeliggøre hvad der er væsentligt at lære, samt hvordan og hvornår (Tanggaard, 2016, s. 50-51). Dermed anser Lave og Wenger læreprocessen som først en perifer, men legitim, deltagelse, der senere skal blive til fuld deltagelse i et socialt praksisfællesskab - også kaldet legitim perifer deltagelse (Tanggaard, 2016, s. 50).

### **Praksisfællesskab**

Ifølge Lave og Wenger, er et praksisfællesskab et netværk af relationer, mennesket deltager i (Lave & Wenger, 2003, s. 46) Didaktisk, skal et praksisfællesskab forstås som et fællesskab, hvor eleverne arbejder sammen om en bestemt praksis og dermed indgår i et arbejdsfællesskab, der har til formål at styrke dannelsen af eleverne samt bidrage til udvikling af kompetencer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022c).

### **Motivation ud fra et meningsgivende perspektiv**

I psykologien skelner man mellem to opfattelser af motivation: Motivation som drivkraft og motivation som mening (Brinkmann, 2007, s. 91). I denne opgave, vil der blive taget udgangspunkt i begrebet motivation som mening. Begrebet defineres i Gads psykologileksikon som følgende: "motivation som den grund, der giver en given adfærd og opførsel mening (Schultz, 2004, s. 377)". Man kan derfor sige, at motivation udspringer af mening; så længe (lære)processen er meningsgivende, er den derfor også motiverende (Brinkmann, 2007, s. 92).

I forhold til teorien om situeret læring, forstås det, at hvis indholdet og formålet med deltagelse ikke er tydeligt for eleven, og dermed *adgangen* til deltagelse i praksisfællesskabet, handler det mere om praksisfællesskabets synlighed end at det er et spørgsmål om motivation (Brinkmann, 2007, s. 99-100).

## **Gøremålsføring**

Hvis motivation er betinget mening, kan mennesket, ifølge Dewey, først lære noget, når vores livsverden er beriget med mening. Begrebet 'gøremål' er derfor også helt centralt hos Dewey. Han mener, at det er gennem gøremål at motivationen og læring opstår, idet de forbinder elevens erfaringer fra elevens egen livsverden med videnskab og hverdagspraksisser. Gøremålsføring lægger derfor op til tænkning, der omsættes og vurderes direkte i handling (Brinkmann, 2007, s. 97).

Gøremålsføring taler også ind i mesterlæren og mennesket som perifer deltager i et praksisfællesskab; at barnet ikke kan erfare uden en form for indblanding, idet barnets læring om sig selv og i verden er afhængig af en indblanding fra en mere erfaren (Brinkmann, 2007, s. 94-97). Dertil skal det forstås, at mennesket er i verden som et handlende væsen. Handling er motiveret, så længe den er meningsfuld. Organisering af aktiviteter gennem gøremål, er et forsøg på at skabe motivation hos den lærende i en meningsgivende retning (Brinkmann, s. 99-100).

## **Affordance**

Affordance-begrebet, udtænkt af James Jerome Gibson, dækker over, hvordan man forstår menneskets forhold til den konkrete og levede omverden (Szulevicz & Nielsen, 2018, s. 125). Affordances skal derfor ses som handlemuligheder, som er underliggende i omgivelser, man støder på, i mødet med verden. Affordances kommer derfor til syne i menneskets interaktion med omgivelserne. Vores perception af omverdenen er derfor med udgangspunkt i, hvad omgivelserne kan gøre og hvordan de er relateret til os – hvordan et fænomen anses i relation til én selv (Szulevicz & Nielsen, 2018, s. 125-126).

Læringen om affordances handler nødvendigvis ikke kun om at lære hvad genstande kan bruges til, men hvad de har til formål at fremme. Man kan derfor sige, at affordances viser sig gennem anvending, idet de erfarne ofte viser mindre erfarne hvordan disse skal anvendes i en bestemt social organisering, hvilket taler ind i læring som en del af en social praksis (Szulevicz & Nielsen, 2018, s. 126).



## **Self-efficacy**

I forbindelse med at undersøge hvordan Uddannelse og Job kan bidrage til at styrke elevernes tiltro til egne evner, finder jeg det relevant at inddrage Albert Bandura og hans teori om self-efficacy. Self-efficacy kan oversættes til mestringsforventninger (Imsen, 2015, s. 324). Det betyder, at elevens forventninger til egne evner har betydning for hvilke aktiviteter eleven vil foretage sig samt for den energi, eleven vil lægge i aktiviteten: Hvis eleven vurderer, at eleven ikke kan klare en opgave, vil indsatsen også være præget heraf. Omvendt, hvis eleven har tiltro til, at opgaven kan mestres, vil indsatsen også afspejles deri (Imsen, 2015, s. 324). Positive mestringserfaringer bidrager til en følelse af succes, hvor negative mestringserfaringer har den modsatte effekt.

## **Narrativ**

Ifølge Jerome Bruner, er det gennem sproglige udvekslinger, man som mennesker indgår med hinanden, at der skabes mening. Med det mener han, at den virkelighed, vi forholder os til, er socialt, kulturelt og sprogligt betinget (Skibsted, 2016, s. 383-384). I disse sproglige udvekslinger, kan der opstå narrativer, som er fortællinger, der har rod i den måde hvorpå vi som mennesker oplever og erfarer gennem interaktion med andre. Dette kan også forstås som en relation bestående af en afsender og en modtager (Skibsted 2016, s. 383). Det narrative kan fortælle noget om de fortællinger, der eksisterer om noget bestemt - og man kan som afsender, hvis der er en øget opmærksomhed på et bestemt narrativ om noget, bruge den viden til at konstruere nye fortællinger, der afgiver positiv respons hos modtageren (Skibsted, 2016, s. 384).

# Begrebsafklaring

## Scenariedidaktik

I dette projekt tages der udgangspunkt i følgende definition af scenariedidaktik (Fougts, et al., 2022, s. 17):

... En tilgang til undervisning, hvor der gøres brug af alternative undervisningsmetoder, der lægger op til elevaktive undervisningsmåder, der indebærer meningsfulde opgaver, realistiske og udviklende arbejdsformer og -relationer - og ikke mindst fælles udfordringer ved at realisere disse tilgange i praksis.

Med udgangspunkt i ovenstående definition af scenariedidaktik, menes der, at man ved at anvende scenariedidaktik, så aktiveres og udfoldes forestillingsevnen hos både lærere og elever, idet det forbinder kognition og socialitet. Gennem realiseringen af scenarier, udvikles menneskets evne til at handle, forstå og forudse. Scenariedidaktik kan derfor anvendes som et didaktisk værktøj, med en overordnet intention om at skabe meningsfuldhed og engagement blandt lærere og elever (Fougts, et al., 2022, s. 19).

## Børneperspektiver

Ifølge Hanne Warming, bliver begrebet børneperspektiv brugt i mindst tre forskellige betydninger, hvoraf én af dem er ”børns artikulerede oplevelser, fortolkninger, holdninger og visioner” (Warming, 2011, s. 13). Denne betydning er en bestræbelse på at give ‘ordet’ til børnene selv, og den har afsæt i tre motiverende rationale: et demokratisk rationale, der har fokus på at sikre sig, at alle kan komme til orde. Et vidensrationale, der er opstået på baggrund af forskning, der erkender, at børn sidder inde med en helt særlig viden, som man kun kan få adgang til, hvis man spørger dem selv (Warming, 2011, s. 20-21). Det tredje rationale, er rationalet om, at det succesrige pædagogiske og sociale arbejde forudsætter barnets motivation og medspil, herunder barnets livskvalitet. Dette kan sikres ved at lytte til

barnet selv, så barnet føler sig anerkendt og inddraget, med formålet om at styrke barnets selvværd (Warming, 2011, s. 22).

## **Inklusion**

Inklusion kan i en pædagogisk kontekst betegnes som et mulighedsfelt, hvor en tilknytning til et fællesskab har betydning for læring og udvikling (Quvang, 2016, s. 67). For at forstå begrebet inklusion, og ikke mindst eksklusion, læner jeg mig op ad begrebet som defineret af UC Syd og Socialstyrelsen i 2014 (UC Syd Forskning, u.å.; Quvang, 2016, s. 67):

Inklusion er, når en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i gensidigt udviklende fællesskaber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne, herunder kontekstuelle faktorer. Med ligeværdigt menes gensidig accept af forskellighed. Med fællesskaber forstås de almindelige samfundsmæssige institutioner, hvor mennesker interagerer og påvirker hinanden, som fx arbejde, uddannelse og foreningsliv og lokalsamfundet.

## **Empiri og analyse**

Jeg vil i dette afsnit først undersøge hvorfor det kan være en udfordring at integrere det timeløse fag Uddannelse og job i hele grundskolen. Det vil jeg gøre ved at analysere fagets narrativ som en mulig strukturel barriere, der kan begrænse anvendelsen af faget. Derefter vil jeg præsentere og analysere elevperspektiver på Uddannelse og Job. Elevperspektiverne vil jeg sammenligne med fundne i EVA's forskningsrapport og afslutningsvis lave en kobling til Banduras teori om self-efficacy.

Ud fra ovenstående, vil jeg komme frem til en række delkonklusioner. Delkonklusionerne kan agere pejlemærker for, hvordan man kan integrere og differentiere Uddannelse og Job i hele grundskolen med afsæt i elevperspektiver. Det vil jeg efterfølgende eksemplificere ved at tage udgangspunkt i egen lærerpraksis, hvor jeg vil fremlægge og analysere et afprøvet undervisningsdesign, der tager afsæt i scenariedidaktik og elevperspektiver.

Tanken er, at man ved at arbejde praksisnært og anvendelsesorienteret kan styrke elevernes self-efficacy, herunder dannelsesproces, og skabe potentielt inkluderende læringsmiljøer.

## **Uddannelse og Job: Forståelse og anvendelse af begrebet karrierelæring**

“Vi skal jo ikke uddanne små voksne,” er én af de udtalelser, jeg er blevet mødt med, når jeg har nævnt, at Uddannelse og Job er et obligatorisk fag i hele grundskolen. En reaktion, der for mig gør det relevant at undersøge det narrativ, der kan herske om faget. Derfor vil jeg i dette afsnit forsøge at forstå, hvorfor, narrativet potentielt set kan gøre det til en udfordring at integrere Uddannelse og Job i hele grundskolen.

Jeg har forsøgt at finde svar i relevant litteratur samt på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside, nærmere læringsportalen EMU. I den forbindelse blev jeg bekendt med artiklen “Karrierelæring i udkolingen,” der blandt andet går ind og adresserer, hvad karriere har med børn og unge at gøre (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). Her lægges der vægt på, at anvendelsen af ordet karriere ikke skal knyttes til en klassisk forståelse om hierarki og prestige (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

I en anden artikel “Hvorfor lære om Uddannelse og Job,” også fra EMU, bliver lektor ved VIA UC og ph.d. i uddannelsesvejledning, Randi Boelskifte Skovhus, spurgt om, hvordan man skal forstå begrebet karrierevejledning. Skovhus svarer, at nogle kan blive forskrækkede, når man nævner karriere i forbindelse med børn, idet det kan opfattes som noget negativt. Hun supplerer med, at man skal være påpasselig med at bruge ordet karrierelæring over for eksempelvis forældre og elever (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a). Ligesom i den første artikel, står Skovhus fast ved, at det er princippet i karrierelæring, der skal holdes fast i - og derfor ikke den umiddelbare forståelse.

## **Analyse af begrebet karrierelæring og fagets narrativ som en mulig strukturel barriere**

Som tidligere nævnt, har dannelsen af narrativer rod i de erfaringer og den viden, vi har som mennesker. Derudover er narrativer kulturelt betinget (Skibsted, 2016, s. 383-384). Af den grund finder jeg det også nødvendigt at kigge på vores uddannelseskultur som helhed, når vi skal prøve at nærme os en forståelse af narrativet om Uddannelse og Job. I analysen vil jeg derfor referere til EVA's rapport, Krogh og bogen "Præstationskultur" (Mikkelsen, 2021) samt uddannelsesstænkeren Gert Biesta.

Biesta, påpeger, at der er opstået en generel opfattelse af, hvad god undervisning og skole er. Her er nøgleordet, at det skal være effektivt. Med sådanne et ønske om effektiv skoling, går man, fra systemets side af, samtidig ind og vurderer hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt. Effektivitet kan dermed også anses som en instrumentel værdi, der har fokus på uddannelsens evner til at skabe resultater på en bestemt måde (Biesta, 2009, s. 24-25).

Med reference til Krogh (Mikkelsen, 2021) og forskningsrapporten fra EVA (2019, s. 7), tolker jeg, at ønsket om en effektiv skole taler ind i en præstationskultur, hvor unge føler sig pressede af blandt andet karakterer, vurderinger og krav, der ikke er ønskværdig.

Når ord, som karriere, bliver nævnt i forbindelse med børn og unge, formoder jeg, at der derfor dannes negative tankekoblinger i mødet med fænomenet hos modtageren. Man kan forestille sig, at de erfaringer, der kobles på fænomenet karriere, kan opfattes negativt, hvis karriere forbindes med det netop italesatte pres (Mikkelsen, 2021). Som konsekvens, kan der heraf opstå en påpasselighed omkring anvendelsen af Uddannelse og Job.

Skovhus italesætter selv problemet i afsender-modtager-forholdet: at "karriere" kan være et problematisk ordvalg. Derfor antager jeg, at der er en bevidsthed omkring, at "karriere" kan betegnes som et minusord; et negativt ladet ord, der kan beskrives som et fænomen, man har negative erfaringer med ("Minusord", u.å.).

Skovhus' udtalelse indikerer, at der hos afsenderen er en gennemgående opmærksomhed omkring ordvalg, men at der ikke kigges yderligere ind i dette med henblik på at konstruere et nyt narrativ, der appellerer til modtageren og afgiver positiv respons (Skibsted, 2016, s. 384). Særligt, da intentionen med karrierelæring ikke er negativ, men derimod taler ind i karrierelæring som et vigtigt led i elevens dannelse (Tolstrup, 2015, s. 15-16). Endvidere drager disse intentioner med karrierelæring paralleller til folkeskolens formålsparagraf (Folkeskoleloven, 2021, § 1), set ud fra et dannelsesperspektiv, der kan bidrage til en tænkning af faget som et øget fokus på dannelse og elevens identitetsrejse.

## **Delkonklusion**

Ud fra ovenstående vurderer jeg, at der ikke er en synlighed hos målgruppen omkring fagets formål og generelle anvendelse. Denne tilgængelighed kan have rod i fagets narrativ, idet man kan tale om en distancering i kommunikationen, der blandt andet affødes af et uhensigtsmæssigt ordvalg, der ikke appellerer positivt til målgruppen. Det kan være en medvirkende årsag til, at det kan være udfordrende at integrere Uddannelse og Job i hele grundskolen.

# Uddannelse og Job fra elevperspektiv

I ovenstående afsnit konkluderede jeg, at der kan ligge en begrænsning i, at fagets intenderede fagformål ikke kommunikerer hensigtsmæssigt til målgruppen.

I det følgende afsnit vil jeg præsentere og analysere fire elevperspektiver på uddannelsesvalg og Uddannelse og Job. Jeg vil sammenligne elevperspektiverne med fundne i EVA's rapport, for at se, om der er en overensstemmelse mellem elevperspektiverne og rapportens fund. Derudover vil jeg tage udgangspunkt i ovenstående delkonklusion, der stiller kritisk på, om fagformålet er kommunikeret tydeligt i forhold til fagets optimale anvendelse.

Afsnittets formål er derfor at undersøge, om fagformålet stemmer overens med elevernes egne erfaringer med deres uddannelsesvalgproces og hvad eleverne selv har gjort sig af tanker om Uddannelse og Job.

## Elevperspektiver på uddannelsesvejledning og Uddannelse og Job

### Første elevperspektiv

Den første elev (E1), jeg snakker med, er en elev der går i 9. klasse. E1 fortæller, at "vi ikke har særlig mange virkelighedsnære ting i klassen." E1 påpeger, at "virkelighedsnære ting kan være en hjælp for mere ressourcetsvage [både fagligt og socialt] unge".

### Andet elevperspektiv

En anden elev (E2), der lige har afsluttet folkeskolen og er startet i 1.g på en gymnasial uddannelse, fortæller, at E2 "... savnede et større fokus på mig som person, og hvordan jeg kan blive en del af samfundet".

### **Tredje elevperspektiv**

En tredje elev (E3), der efter 9. klasse er startet op på grundforløbet på en erhvervsuddannelse, fortæller, at E3 "... følte, at kravene [heriblandt karakterer] blev højere, og der blev fjernet en masse praktiske ting. Jeg kunne ikke finde mening, og til sidst havde jeg ikke overskud til at tage i skole".

### **Fjerde elevperspektiv**

Den fjerde elev (E4) går i 10. klasse. E4 fortæller, at E4 efterfølgende har siddet med en oplevelse af, at man "... ville være mere forberedt, hvis det [uddannelsesvejledningen] var startet tidligere. Det ville have givet os noget mere samfundsviden, og ville tage noget pres fra skuldrene." Derudover tilføjer E4: "... uddannelserne skal også have en chance for at vide hvem man er. Det vil gøre én mere tryk... hvem jeg er, hvad jeg og hvad jeg er god til. Det hjælper lidt på selvtilliden. Så ved det nye sted hvem man er, og hvad man er god til. Man behøver ikke at starte helt forfra".

## **Analyse af elevperspektiver**

E1 giver udtryk for, at vedkommende ikke oplever skolen som virkelighedsnær. E1 påpeger, at et mere virkelighedsnært fokus i undervisningen, kan have positiv betydning for en bestemt gruppe af elever, der nødvendigvis ikke er fagligt eller socialt ressourcestærke. I EVA's rapport fremgår det, at inddragelse af den unges fremtidshorisont, skal ses som et vigtigt perspektiv i vejledningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 12). Med det mener EVA blandt andet, at det er vigtigt at indtænke den unges forudsætninger som en del af den valgproces, den unge befinder sig i. Derfor kan det være relevant, som E1 også giver udtryk for, at skabe sammenhæng mellem undervisningens indhold, og det indhold, eleverne har fra deres egen erfaringsverden, hvis formålet med praksisfællesskabet skal være meningsgivende for eleverne (Agergaard, 2015, s. 118; Brinkmann, 2007, s. 99-100).

På den måde vil den praksisnære tilgang også agere inkluderende, idet elevernes forudsætninger inddrages som en forudsætning for deltagelse i fællesskabet (UC Syd Forskning, u.å.; Quvang, 2016, s. 67).



Citeringen fra E3 belyser, hvordan det kan blive et problem, hvis man ikke føler sig set eller inkluderet i tilrettelæggelsen af undervisningen. E3 fortæller, at E3 til sidst havde svært ved at finde mening i undervisningen, fordi eleven sad med en oplevelse af, at de boglige præstationer blev vægtet højere end de praktiske. Fraværet af mening havde betydning for E3's motivation til at indgå i det overordnede læringsfællesskab, hvorfor det til sidst blev et fravalg for E3 (Brinkmann, 2007, s. 99-100). E3's udtalelser kan også drage paralleller til Biesta, og hans antagelser om, hvad der kendetegner en værdiansættelse i en effektiv skole: "i folkeskolen værdsættes det, der måles, i stedet for at måle det, der værdsættes (Biesta, 2009, s. 37)". Kombinationen af Biesta og E3's oplevelser, taler også ind i EVA's rapport, der fremsætter, at flere unge føler sig pressede af at skulle vurderes - blandt andet i forhold til præstationskrav og uddannelsesparathedsvurderingen i forbindelse med Uddannelse og Job (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 7).

E4 fortæller, at en tidligere introduktion til uddannelsesvejledningen kunne have forårsaget et mindre pres hos E4, da der ville have været mere ro omkring valgprocessen i sin helhed. Ifølge Tolstrup (2015, s. 8) bliver Uddannelse og Job først introduceret i overbygningen, men i fagformålet fremgår det, at Uddannelse og Job skal integreres i undervisningen fra børnehaveklassen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022a). E4's udtalelser tyder på, at der ikke har været en synlig anvendelse af Uddannelse og Job's fagformål i løbet af E4's tid i indskolingen og på mellemtrinnet, hvorfor E4 oplever, at uddannelsesvalg nærmere kan betegnes som en slutspurt frem for den helhedsorienterede proces som oprindeligt tiltænkt.

Ligesom E4, efterspørger E2, at uddannelsesvalg også skal bære præg af en større viden om eleven selv og dennes ageren i forhold til verden, samt de relationer og praksisfællesskaber, de på sigt skal indgå i. E2 og E4 udtalelser stemmer derfor overens med EVA's rapport (2019, s.10), hvor det fremgår, at elevernes forventninger til arbejdet med uddannelsesvalg også indebærer en identitetsproces. Det er også hvad EVA på baggrund af rapportens fund konkluderer: At unges valg i højere grad skal rammesættes som læreproces, hvor der også skal være et større fokus på den identitetsproces, de unge befinder sig i, når de skal træffe beslutninger om deres uddannelsesvalg (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 10-11).

## Self-efficacy

Ud fra ovenstående, finder jeg det relevant at inddrage Banduras begreb self-efficacy (Imsen, 2015, s. 302). Elevperspektiverne belyser hvilken betydning det kan have for en elev, hvis elevens muligheder for at tilegne sig positive mestringserfaringer fjernes. Samtidig fremhæver elevperspektiverne også, at en øget bevidsthed af egen selvsvurdering, herunder mestringserfaringer, kan have et positivt udfald for elevens uddannelsesvalg og overordnede oplevelser med dannelse af egen identitet. I et deltager- og self-efficacy-perspektiv, kan et øget fokus på elevens evne til egen selvsvurdering derfor være positiv. Selvbevidstheden kan skabe en selvsikkerhed hos eleven, der kan fjerne nogle af de barrierer, der kan forekomme i mødet med nye relationer og praksisfællesskaber. Eleven kan derfor opnå en følelse af en form for kontrol over en situation, der ellers kan forekomme ukendt, og dermed bidrage til positive mestringserfaringer (Imsen, 2015, s. 300-302).

## Delkonklusion

Elevperspektiverne kommer konkret ind på hvad de oplever som problematisk, og hvad, de efterlyser, i forbindelse med deres valgproces. Inddragelsen af elevperspektiver, og anerkendelse af elevernes "ord", kan, ligesom det også fremgår af EVA's rapport, bruges som adgang til en form for ekspertviden, der kan optimere undervisningsfagets anvendelse. Elevperspektiverne peger ind i, ligesom EVA's rapport (2019, s. 11-12), at der ikke er en oplevelse af, at eleverne får det tiltænkte og fulde udbytte af de aktiviteter, der tilbydes i forbindelse med Uddannelse og Job.

Ud fra elevperspektiverne, vurderer jeg, at eleverne stiller krav til ikke kun undervisere, men også folkeskolen som institution. Inspireret af Biesta, kan elevperspektiverne indbyde til en snak om hvorvidt uddannelsestænkningen foregår. Det kan både gøre sig relevant i egen hverdagspraksis, som lærer, men også for den generelle udstikning af retningslinjer for uddannelsesområdet (Biesta, 2009, s. 37-38). Dette indebærer også tænkningen af undervisningsfag som Uddannelse og Job. Det fremgår i EVA's rapport (2019, s. 10-14), at

det kan være en fordel at inddrage de unges perspektiver, for at få kvalificerede bud på, hvordan elevernes kan understøttes i deres valgproces.

## Uddannelse og Job i egen lærerpraksis

I problemformuleringen efterspørger jeg måder hvorpå Uddannelse og Job kan differentieres, så faget får en større tilgængelighed i hele grundskolen, herunder på de yngre klassetrin. I ovenstående afsnit kom jeg frem til, at Uddannelse og Job også skal ses som en læreproces i elevens identitetsudvikling, og at dette er et ansvar, der også ligger hos underviseren (Imsen, 2015, s. 304).

For at tydeliggøre, og komme med et bud på, hvordan dette kan efterleves, tager jeg udgangspunkt i et undervisningsforløb fra egen lærerpraksis. Jeg vil først kortlægge undervisningsforløbet, herunder tankerne bag undervisningsforløbet. Efterfølgende vil jeg analysere undervisningsforløbet ud fra den præsenterede teori.

### Præsentation af undervisningsforløbet “Børneeksperter”

I et billedkunstforløb har en 4. klasse arbejdet med rummets betydning for adfærd og læring. Med inddragelse af billedkunstfaglig, relevant teori, er eleverne blevet præsenteret for et scenarie, der tildeler eleverne rollerne som arkitekter - eller såkaldte “børneeksperter”. Opgaven lyder på, at der skal indrettes nye undervisningslokaler på skolen. Men hvad er det gode undervisningslokale? En (fiktiv) arkitekt har kontaktet eleverne i 4. klasse for at bede dem om hjælp (Bilag 1). Her lægger arkitekten vægt på, at eleverne *er* eksperterne: De sidder inde med legitim og relevant viden baseret på erfaringer med rum, da det til dagligt er dem, der er brugere af skolens undervisningslokaler. Det fremgår af brevet, at eleverne skal inddrage deres (billedkunstfaglige) viden og de erfaringer, de har, med rummet. Eleverne skal endeligt komme med realistiske bud på det ideelle klasseværelse. Elevernes bud skal fremlægges på klassen afslutningsvis. Eleverne skal endvidere reflektere over deres arbejdsproces, idet arkitekten, i sit brev, har lagt fokus på, at det også er værdifuld viden for ham at forstå, hvilken betydning elevernes arbejdsproces har haft for udformningen af det endelige produkt.

## Undervisningsforløbets opbygning

Børneeksperter er et undervisningsforløb, der bygget op omkring scenariedidaktikken som undervisningsmetode (Se: Fougat, et. al., 2022, s. 17).

### Inddragelse af børneperspektiver

Eleverne skal i det didaktiske scenarie arbejde problem- og løsningsorienteret i grupper. I undervisningsforløbet er der, fra underviserens side, et øget fokus på vejen til målet for scenariet. Undervisningsforløbet er dermed procesorienteret (Larsen, 2016, s. 345-346). Det kommer til syne i fremgangsmåden, som er opdelt i faser og kræver, at eleverne skal forholde sig åbne, kritiske og realistiske. I faserne vil der løbende optræde benspænd, der stiller krav til elevernes tænkning og samarbejde. Fremgangsmåden (faserne) tager afsæt i metoder, der har til formål at inddrage børneperspektiver, hvilket også fremgår af undervisningsforløbets titel. Det drejer sig om metoderne *fremtidsværksted* og *brainstorm*.

### Fremtidsværkstedsmetoden

Fremtidsværkstedsmetoden er udviklet af Robert Jungk. Metoden har til formål at omskabe det, der hos eleverne kan opleves som individuelle frustrationer og utilfredshed, til en kollektiv kritik og konstruktive forandringstiltag (Warming, 2011, s. 138). Ideen bag fremtidsværkstedsmetoden er, at for at kunne tage problematikkerne alvorligt, må kritik såvel som fantasi slippes fri. Derfor er metoden også opdelt i tre faser: kritikfasen, utopifasen og realiseringsfasen (Warming, 2011, s. 138). I kritikfasen skal eleverne agere uden filter og forholde sig unuanceret. Der er ikke noget, der er forkert. I utopifasen skal eleverne forholde sig til, hvordan de godt kunne tænke sig verden - som eksempelvis det ideelle klasseværelse. Her skal man ikke lade sig begrænse af en eventuel realitet. Fælles for de to første faser er, at de begge gør brug af brainstorm. En enkel metode, der gør sig god i faciliteringen af børneperspektiver. I den afsluttende realiseringsfase skal eleverne forholde sig til, om der er nogle af de elementer, der er blevet snakket om, som kunne gå i opfyldelse i virkeligheden (Warming, 2011, s. 137).

### **Brainstormmetoden**

Ved anvendelse af brainstorm, tegner underviseren en cirkel på tavlen, der indkredser, hvad eleverne skal snakke om. Alt, hvad børnene siger, skrives op. Der er ikke noget, der anses som værende irrelevant, da brainstorm netop har til formål at indkapsle hvad man tænker på, når man hører et bestemt fænomen. Brainstorm er derfor en enkel metode, der gør sig god i faciliteringen af børneperspektiver (Warming, 2011, s. 137).

### **Lærerrolle: Fødselshjælperen**

Underviserens rolle i forløbet indtages som en *fødselshjælper*. Ifølge Brodersen, er fødselshjælperens rolle at lytte sig ind på eleverne; både det, de forstår, og det, de ikke forstår. Fødselshjælperen agerer vejledende. Den vejledende rolle indtages problemorienteret, spørgende og/eller udfordrende alt efter hvad fødselshjælperen fornemmer elev har behov for, for at forstå eller lige ved at kunne mestre på egen hånd. I den forbindelse stiller fødselshjælperen spørgsmål, gåder, dilemmaer, hvorefter udførelsen hviler på eleven (Brodersen, 2015, s. 36).

I undervisningsforløbet beskrivelse fremgår det, at eleverne bliver introduceret til en arkitekt. Det er arkitekten der stiller opgaven (scenariet), samt kommer med løbende benspænd. Underviseren skal som fødselshjælper følge arkitektens opgave(r) til døren i en faciliterende rolle.

### **Analyse af undervisningsforløbet ”Børneeksperter”**

I undervisningsforløbet ”Børneeksperter” er undervisningen organiseret gennem gøremål. Hele organiseringen af det didaktiske scenarie, skal agere som et praksisfællesskab for eleverne, hvor de gennem interaktion med hinanden skal trække på deres egen viden og erfaringer, men også udbygge disse, ved at tage af lære hos hinanden. Dermed lægger undervisningsforløbet op til Deweys idé om gøremåls læring: Eleverne drager på deres egne erfaringer, hverdagspraksisser og viden i et socialt fællesskab, der omsættes til handling (Brinkmann, 2007, s. 97).

Ud over en organisering, der er baseret på gøremål, har underviseren gennem anvendelse af scenariedidaktik som metode, forsøgt at skabe mening med undervisningsforløbets indhold. Mening, der har til formål at fremme motivation og deltagelse hos eleverne, men også i forhold til at anvende realistiske og udviklende arbejdsformer, med henblik på at øge koblingen mellem det fagfaglige indhold i skolen og elevernes hverdagspraksis (Fougat, et al., 2022, s. 17-19).

Fra et lærerperspektiv, og med udgangspunkt i den anvendte lærerrolle som "fødselshjælper," er det elevernes arbejdsproces, der er i fokus. Det er elevernes interaktion med hinanden, og hvordan denne interaktion skaber rum for mening og forståelse, der på sigt skal fremme handling. Det sociale perspektiv, som teorien om situeret læring, men også ud fra en Dewey-inspireret tankegang, tager afsæt i, findes også hos sprogforskeren Bakhtin (Imsen, 2015, s. 216). Ifølge Bakhtin, kan man nå til bevidsthed om sig selv gennem interaktion med en anden (Dysthe, 1997, s. 66). Hertil adresserer Bakhtin, at mening opstår i dialogen, og dermed i samspillet mellem modtager og afsender (Dysthe, 1997, s. 68). Ligesom Dewey, mener Bakhtin, at meningsskabelse ikke foregår i passivt, men aktivt; det er responsen fra modtageren, altså interaktionen mellem eleverne, der er det aktiverende princip. Uden den respons, er der ingen forståelse eller meningsskabelse (Dysthe, 1997, s. 69). Den samtale, der opstår i klasserummet, kan derfor betragtes som en erfaringsgøren, der afføder læring (Madsen, 2008, s. 152-155).

Ved at gøre bevidst brug af metoderne fremtidsværksted og brainstorm i en scenariedidaktisk kontekst, hvor et undersøgelsesfelt (klasserummet) vokser på baggrund af elevernes interaktion med hinanden, skabes de betingelser, der har til formål at føre til en selvudviklende læring hos eleverne (Madsen, 2008, s. 155). Derfor vil eleverne i deres interaktion med hinanden, trække på erfaringer og viden fra deres egne livsverdener, samt inddrage affordances om bestemte relevante fænomener.

Som tidligere beskrevet, så handler læringen om affordances blandt andet om hvad fænomener har til formål at fremme: affordances viser sig gennem anvendelse, idet de erfarne ofte viser mindre erfarne hvordan fænomener skal anvendes i en bestemt social

organisering, hvilket taler ind i ideen om læring som en del af en social praksis (Szulevicz & Nielsen, 2018, s. 126).

I det didaktiske scenarie lyder opgaven på, at eleverne skal betragte deres omgivelser, og reflektere over, hvordan disse anvendes. Med andre ord, så lægger arkitekten op til, at eleverne i samspil skal aktivere og reflektere over deres viden og erfaringer om klasserummets affordances ud fra et mesterlæreprincip (Tanggaard, 2016, s. 50-51). Det er elevernes fysiske erfaringer med rummet, der gør, at deres ekspertviden netop er efterspurgt af arkitekten.

## **Delkonklusion**

Ovenstående er et bud på, hvordan man ved brug af scenariendidaktik kan skabe et undervisningsforløb, der er relevant for Uddannelse og Job, herunder princippet om karrierelæring (Tolstrup, 2015, s. 15-16).

Det didaktiske scenarie lægger op til en måde hvorpå eleverne kan arbejde med realistiske arbejdsopgaver, der tager afsæt i elevernes hverdag, uden at gå på kompromis med fagfaglige indhold. Dette var blandt andet med henblik på at skabe et meningsgivende undersøgelsesfelt, hvor eleverne havde lige forudsætninger for at deltage i den sociale praksis, og hvor de følte, at deres bidrag også var vigtigt, heraf begrundelsen for anvendelsen af børneperspektiver som metode (Brinkmann, 2007, s. 96).

Eleverne gav i evalueringen af undervisningsforløbet udtryk for, at de oplevede undervisningsforløbet som noget, der "...var tæt på virkeligheden". De fortalte, at arbejdsprocessen vækkede en følelse af inddragelse blandt eleverne. Én elev uddybede med følgende: "Jeg føler, jeg bliver inddraget og at min stemme er vigtig".

Elevernes kommentarer til undervisningsforløbet underbygger værdien i anvendelsen af børneperspektiver, herunder de tre motiverende rationaler (Warming, 2011, s. 20-22). Det ses blandt andet i forløbets organisering, der viser tillid til eleverne som eksperter, hvor

elevernes viden og erfaringer anerkendes som 'ekspertviden', og dermed anerkender elevernes 'stemmer'. Ved at anerkende elevernes ekspertise, vil man som underviser, ifølge Warming, også styrke elevernes selvværd (Warming, 2011, s. 20-22). Det lægger også op til Banduras teori om self-efficacy: hvis eleverne får positive mestringsoplevelser, bliver deres selvvurdering også styrket. Ifølge EVA (2019, s. 7), er det sådanne positive mestringserfaringer, der kan skabe grobund og lyst til videre uddannelse efter folkeskolen. Undervisningsforløbet er også, i sin helhed, et bud på, hvordan vejledningsaktiviteter kan integreres som et led i den almene undervisning uden at gå på kompromis med elevernes faglighed (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 10-14).



# Diskussion

Ved at inddrage opgavens delkonklusioner, vil jeg i det følgende afsnit basere opgavens diskussion på en procesorienteret vs. produktorienteret tilgang. Diskussion skal afslutningsvis danne rammerne for en besvarelse af opgavens problemformulering.

## Procesorienteret vs. produktorienteret?

Både for at besvare Thomas Illum Hansens forbehold ved anvendelsen af scenariedidaktik, men også for at tale ind i de strukturelle barrierer, som jeg henviser til i min indledning, finder jeg det relevant at komme nærmere ind på, om anvendelsen af Uddannelse og Job skal foregå ud fra et proces- eller produkttænkende tilgang (Larsen, 2016, s. 345-346).

Jeg vil argumentere for, at tilrettelæggelsen af undervisningsfaget, skal ses som en proces frem for at det skal ende ud med et produkt jævnfør målstyring. Det er ikke ensbetydende med, at der ikke skal tænkes i mål, men derimod en anerkendelse af, at man som underviser ikke har kontrol over elevernes erkendelsesveje (Larsen, 2016, s. 345). Som Hansen netop stiller kritisk på ved anvendelsen af scenarier i undervisningen: at man skal have en opmærksomhed på, at målet ikke er løsningen af et problemorienteret scenarie i sig selv, men ligeså meget er elevernes eget møde med fænomener (Hansen, 2022, s. 528-530). Denne opmærksomhed, som Hansen har, tolker jeg som noget, der bunder i en bekymring for, om anvendelsen af scenariedidaktik taler ind i et målstyringsparadigme, hvor elevernes mulighed for egen erkendelse bliver dem frataget, idet erkendelsesvejen bliver overskygget af at nå frem til en løsning på et givent scenarie (Larsen, 2016, 372). Jeg vurderer, på baggrund af ovenstående analyser og delkonklusioner, at hvis anvendelsen af scenariedidaktik derimod bygger på en proces-tænkning, så opstår der en "usynlig læring" i elevernes interaktion i det praksisfællesskab, de indgår i (Kauffmann, 2017). Nærmere opstår der en "læringsglemsel", som udspringer af det opstillede scenarie, der tager udgangspunkt i at koble elevernes viden og erfaringer med verden uden for.

Begrebet læringsglemsel kan trådes sammen med, hvad der tidligere i opgaven er refereret til, som meningsgivende undervisning: Hvor læringsglemsel, ifølge Tanggaard (2016, s. 346), opstår, når noget giver så meget mening, at vi ikke er opmærksomme på at lære, har vi også tidligere defineret det meningsgivende som en faktor for motivation (Brinkmann, 2007, s. 91). Samtidig er det også kommet frem, at hvis undervisningen tager afsæt i gøremål, fremmer det både motivation hos eleven i en meningsgivende retning, men yderligere skaber det også en større gennemsigtighed i forhold til at deltage i et praksisfællesskab (Brinkmann, 2007, s. 99-100).

Scenariet er tænkt som en metode, der skal invitere til deltagelse. Dermed er det også tiltænkt, at scenariet, der er differentieret ud fra et kendskab til eleverne, har til fokus at skabe deltagelsesmuligheder, der kan føre til positive mestringsoplevelser hos eleverne (Imsen, 2015, s. 304).

Ovenstående argumenterer for at anvende scenariedidaktik i en undervisningskontekst som Uddannelse og Job. Både fordi praksisfællesskabet bliver koblet op på et praktisk gøremål, der omsætter undervisningens indhold som noget meningsgivende i forhold til den verden, eleverne befinder sig i. Men også fordi eleverne, i interaktionen med hinanden, når frem til en viden om dem selv, hinanden og verden. Derfor skal undervisningens forløb også anses som en proces, hvor læring opstår, der har betydning for elevernes erkendelsesveje og dermed dannelse (Larsen, 2016, s. 345-346). At se undervisningsforløbet som en proces, taler ind i den læreproces, som EVA efterspørger i arbejdet med unges uddannelsesvalg (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019, s. 10-14).

Til at underbygge ovenstående argumentation, vil jeg fremhæve international forskningslitteratur, der fremsætter, at en praksisnær og anvendelsesorienteret tilgang til undervisning skaber deltagelsesmuligheder, der bidrager til, at eleverne finder deres egen "stemme" og dermed har et dannende potentiale (Davidsen et al., 2020, s. 9). Den praksisnære og anvendelsesorienterede tilgang stemmer overens med Klafki's dannelsestænkning (Klafki, 2001, s. 176-177). Klafki mener, med reference til Dewey (Juul, 2016, s. 293-294), at dannelsen opstår, når eleven bliver åbnet for indholdet, og

danner sig erfaringer med virkeligheden, der gør dem i stand til at kategorisere deres viden (Klafki, 2001, s. 176-177; Rasmussen, 2016, s. 76).

Ved at tage afsæt i egen lærerpraksis og inddrage elevperspektiver, eksemplificerer jeg, hvordan der kan arbejdes med Uddannelse og Job i hele grundskolen. Scenariedidaktikken er et eksempel på en undervisningsmetode, der gør undervisningens fagindhold praksisnært og anvendelsesorienteret. Det er en metode, der åbner undervisningens indhold på en måde, der kan invitere til deltagelse hos eleverne, og som kan vise sig at være en potentiel inkluderende tilgang til at "finde mening" (Szulevics & Nielsen, 2018, s. 132). Ifølge Lave og Wenger (2018, s. 132), så har individets integrering i et praksisfællesskab betydning for individets identitetsdannelse, da selve optagelsen - integreringen - i et praksisfællesskab, er en identitetskonstruerende proces, hvor man arbejder sig hen mod at føle sig "hjemme".

Man kan derfor sige, at praksisfællesskabet baner vejen for den dannelsesrejse - eller læreproces - hvor eleverne skal anvende og gøre sig erfaringer, der kan give dem tillid til egne muligheder og understøtte den valgproces, de befinder sig i, og som Uddannelse og Job har til hensigt at arbejde med (Hammershøj, 2022).

## Perspektivering

I en tidligere praktikperiode på en specialskole, har jeg erfaret, hvordan elever kan have svært ved at begå sig i et bogligt system, der stiller krav, som ikke er tilpasset elevernes forudsætninger for deltagelse. Ligesom i det tredje elevperspektiv, oplevede eleverne en utilstrækkelighed ved ikke at kunne finde mening. Omvendt oplevede jeg, hvordan eleverne havde gode mestringsoplevelser ved at kunne indgå i et praksisnært fællesskab, som i dette tilfælde en erhvervspraktik, hvor en elev var i mesterlære hos en tømrer. Eleven blev i sin erhvervspraktik præsenteret for en lang række af affordances, som eleven løbende erfarede gennem sin praksis og sparring med tømrersvenden. Udover at tilegne sig praktiske færdigheder, lærte eleven også noget om, hvad der værdsættes på en arbejdsplads.

Ud fra UC Viden og Socialstyrelsen definition af inklusion (UC Syd Forskning, u.å.; Quvang, 2016, s. 67), er inklusion, når man deltager aktivt og ligeværdigt i gensidigt udviklende fællesskaber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne.

Ud fra ovenstående oplevelse med eleverne på specialskolen, vurderer jeg, at man, ved at have en praksisnær og anvendelsesorienteret tilgang i undervisningen, også kan imødekomme elever i komplicerede læringssituationer. Det baseres på perspektivet om meningsgivende undervisning som motivationsfremmende (Brinkmann, 2007, s. 92). Derudover at synlige praksisfællesskaber, med meningsgivende gøremål, inviterer til deltagelse, hvorfor det kan fordre inklusion (Brinkmann, 2007, s. 99-100).

## Konklusion

Undersøgelsens fund viser, at der er forskellige faktorer, der spiller ind, når det kommer til Uddannelse og Job's anvendelse og integrering i hele grundskolen.

Opgaven peger først og fremmest ind i, at der opstår et bestemt narrativ om Uddannelse og Job i selve fagets læresprog, der kan have indflydelse på fagets integrering i hele grundskolen. Narrativet kan fordre en manglende fagforståelse, og dermed begrænse fagets tilgængelighed og egentlige potentiale i undervisningen og hos eleverne.

Derfor, med afsæt i EVA's forskningsrapport og elevperspektiverne, kommer opgavens undersøgelse frem til, at der skal være en større afstemthed omkring fagets udbytte: at den uddannelses- og fagtænkning, der foregår på højere niveau, også skal stemme overens med den virkelighed, og de behov, som både lærere og elever møder ude i - og efter - grundskolen. Det kan imødekommes ved blandt andet at inddrage brugernes perspektiver i fagtænkningen, hvorfor opgaven også belyser værdien af elevperspektiver.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at faget ikke kun har et uddannelsesvejledende formål i overbygningen, men at Uddannelse og Job også har til formål at bidrage til elevernes identitetsdannelse gennem hele grundskolen (Tolstrup, 2015, s. 15-16). Der kan derfor

stilles spørgsmålstejn ved, om faget har et større potentiale end “bare” Uddannelse og Job, og i højere grad tage et mere synligt afsæt i folkeskolens formål set ud fra et dannelsesperspektiv (Folkeskoleloven, 2021, § 1). En gentænkning af faget, kan, som det fremgår af undersøgelsen, imødekommes ved at tilgå faget ud fra en proces-tænkning, der har rødder i en anvendelses- og praksisorienteret tilgang, som har til formål at fremme elevernes alsidige udvikling og være potentielt inklusionsfremmende. Med afsæt i opgavens problemformulering, er opgavens indhold derfor et bud på, hvordan værdien af elevperspektiver kan bidrage til en nytænkning, og dermed differentiering, af Uddannelse og Job’s anvendelse og integrering i grundskolen.

## Praksisudvikling

På nuværende tidspunkt eksisterer studievalgportfolien, der tager afsæt i vejledningsaktiviteter fra eleverne går i 8. klasse (Uddannelsesguiden, 2022). Ifølge Børne- og Undervisningsministeriet, skal Uddannelse og Job integreres i hele grundskolen, men en del vejledningstiltag, såsom studievalgportfolien, indtænker ikke de yngre klassetrin.

Arbejdet med portfolio har vist sig, at være en måde hvorpå eleverne selv kan blive bevidste om deres udbytte af undervisningen (Lauvås & Handal, 2015, s. 333-335), da det kan styrke elevernes erfaringskonsolidering. Portfolioen kan være et medinddragende redskab, hvor eleverne blandt andet skal reflektere over egen arbejdsindsats og udvikling (Madsen, 2008, s. 162-164). Man har eksperimenteret med portfolio som metode på et universitet i Adelaide, Australien. Her har man gjort sig positive erfaringer, da metoden har øget de studerendes evner til egen selvvurdering (Lauvås & Handal, 2015, s. 333-335).

Der er ikke regler for, hvordan arbejdet med portfolio skal foregå. Derimod stiller det krav til det tværprofessionelle samarbejde og kommunikationen blandt relevante fagpersoner (Mouritsen, 2017). Det indebærer et større fokus på samarbejdet om overlevering gennem hele grundskolen, hvis arbejdet med portefolien skal anses som en helhedsorienteret indsats og et integreret led i elevernes lærer- og dannelsesproces (Højholdt, 2020).

# Litteraturliste

Agergaard, K. (2015). Indhold. I: P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel (Red.). *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1887 af 01/10/2021. Lokaliseret fra:

<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2021/1887>

Biesta, G. J. J. (2009). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim.

Brodersen, P. (2015). Undervisning. I: P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel (Red.). *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Hvorfor lære om uddannelse og job i folkeskolen?* Lokaliseret fra:

<https://emu.dk/grundskole/grundskole/personlige-valg/hvorfor-laere-om-uddannelse-og-job-i-skolen?b=t5-t33-t198>

Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Karrierelæring i udskolingen*. Lokaliseret fra: <https://emu.dk/grundskole/uddannelse-og-job/arbejdsliv/karrierelaering-i-udskolingen>

Børne- og Undervisningsministeriet (2022a). *Obligatoriske emner*. Lokaliseret fra:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaende-temaer/obligatoriske-emner>

Børne- og Undervisningsministeriet (2022b). *Om Uddannelsesparathedsvurdering (UPV)*.

Lokaliseret fra: <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>

Børne- og Undervisningsministeriet (2022c). *Praksisfællesskaber som didaktisk princip i FGU*. Lokaliseret fra: <https://emu.dk/fgu/paedagogik-og-didaktik/praksisfaellesskab/praksisfaellesskab-som-didaktisk-princip-i-fgu>

Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Uddannelse og Job. Formål*. Lokaliseret fra: <https://emu.dk/grundskole/uddannelse-og-job/formaal?b=t5-t33>

Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Uddannelsesvalg i 9. klasse. Unges vej mod ungdomsuddannelse*. Lokaliseret fra: <https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesvalg-9-klasse>

Davidsen, H. M., Brandtsen, M., Skov, T. K. & Højlund, C. (2020). *Forskningsmæssig videngrundlag: for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning i et dannelsesmæssigt perspektiv*. Lokaliseret fra: <https://vpt.dk/sites/default/files/2019-11/Forskningsmæssigt%20vidensgrundlag%20for%20praksisnær%20og%20anvendelsesorienteret%20undervisning.pdf>

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.

Fougts, S. S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. (2022) *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag.

Hammershøj, L. G. (2022). *Lærerens rolle i elevernes dannelse*. Lokaliseret fra: <https://www.emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/laererens-rolle-i-elevens-dannelse>

- Hansen, T. I. (2022). Afslutning. Learning by undergoing - et kritisk blik. I: S. S. Fougat, J. Bundsgaard, T. Hanghøj & M. Misfeldt (Red.). *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 515-530). Aarhus Universitetsforlag.
- Højholdt, A. (2020). *Samarbejde - oplæg om samarbejdsformer v. Andy Højholdt* [Video]. YouTube. Lokaliseret fra:  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_aSrU8U8Npw](https://www.youtube.com/watch?v=_aSrU8U8Npw)
- Højholdt, A. (2016). Tværprofessionelt samarbejde - en del af den inkluderende pædagogiske indsats. I: I. J. Christiansen, B. D. Mårtensson & T. Pedersen (Red.). *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I. & Rasmussen, S. (2022). *Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Juul, H. (2016). Didaktik - et overblik. I: P. F. Laursen & H. J. Kristensen (Red.). *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kauffmann, O. (2017). *Usynlig læring*. Lokaliseret fra:  
<https://turbulens.net/usynlig-laering/>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. udg.). Forlaget Klim.
- Larsen, S. (2016). Målstyringsparadigmet i skolen og kompetencetænkning. I: S. Larsen (Red.). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Vejledning og praksisteori*. Forlaget Klim.



Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.

Løgstrup, L. B. (2020). *Pragmatisme*. Lokaliseret fra:

[www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/](http://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/pragmatisme/)

Madsen, C. (2008). Meningsfuld medinddragelse i undervisning og evaluering - et Dewey-perspektiv. I: C. Madsen & P. Munch (Red.). *Med Dewey in mente*. Forlaget Klim.

Mikkelsen, M. (2021, 5. juli). Skolens næste store opgave bliver at skabe et rum, hvor man ikke skal præstere. *Kristeligt Dagblad*.

<https://www.kristeligt-dagblad.dk/skolens-naeste-store-opgave-bliver-skabe-et-rum-hvor-man-ikke-skal-praestere>

Minusord I: Den Danske Ordbog. Lokaliseret fra:

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=minusord>

Mouritsen, M. L. (2017). *Studievalgspportfolien kræver tværprofessionelt samarbejde*.

Lokaliseret fra:

<https://www.ug.dk/videnscenter/vcartikler/studievalgspportfolien-kraver-tvaerprofessionelt-samarbejde>

Rasmussen, C. S. (2016). Trivsel i skolen. I: S. Larsen (Red.). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Hans Reitzels Forlag.

Schmidt, C. H. & Løgstrup, L. B. (2022). *Hvad er videnskabsteori?* Lokaliseret fra:

[www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/introduktion-til-videnskabsteori/hvad-er-videnskabsteori/](http://www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/introduktion-til-videnskabsteori/hvad-er-videnskabsteori/)

Schultz, E. (2004). Motivation. I: J. Bjerg (red.) *Gads psykologileksikon*.  
Gads forlag.

Skibsted, E. (2016). Relationskompetence. I: P. F. Laursen & H. J. Kristensen (Red.).  
*Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

Skovmand, K. & Tanggaard, L. (2020). Hvad vi taler om når vi taler om at lære. Syv  
lærestykker til skolen. Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T. & Nielsen, K. (2018). Den topografiske vending og læring i praksis.  
*Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, (57), 123–135. Lokaliseret  
fra: <https://doi.org/10.7146/sl.v0i57.104667>

Tanggaard, L. (2016). Læring. I: S. Larsen (Red.). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Hans  
Reitzels Forlag.

Tolstrup, M. (2015). *At udfordre eleverne på deres valg. 'Uddannelse og job' og  
vejledning i udskolingen*. Turbine Akademisk.

UC Syd Forskning (u.å.). *Definition af inklusion*. Lokaliseret fra:

<https://www.ucsyd.dk/forskning/inklusion-og-eksklusion>

Uddannelsesguiden (2022). *Studievalgsportfolio*. Lokaliseret fra:

<https://www.ug.dk/6til10klasse/tilforaeldre/studievalgsportfolio>

Quvang, C. (2016). Inklusion som den nye “store fortælling” - også i specialpædagogik.  
I: J. Christiansen, B. D. Mårtensson & T. Pedersen (Red.). *Specialpædagogik  
i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og*

Katrine Kristensen  
20. december 2022

Professionsbacheloropgave  
Læreruddannelsen

UCL Erhvervsakademi  
og Professionshøjskole

*pædagogisk arbejde.* Akademisk Forlag.

# Bilagliste

## Bilag 1: Brev fra arkitekt

Kære 4.x på X Skole.

Hjælp! Mit navn er Michael Emmertsen og jeg er arkitekt hos et firma, der er til dagligt arbejder med at designe klasselokaler på folkeskoler. Men på grund af Corona har jeg ikke været på arbejde i lang tid. Jeg har derfor glemt hvordan jeg skal designe **det gode klasselokale**. Derfor har jeg brug for jeres hjælp – for I går jo i skole og må derfor være eksperter i, og vide, hvad der er godt og hvad der er dårligt.

Jeg har ladet mig fortælle, at I er eksperter i at gå på opdagelse i rum. I har viden om, hvilken betydning farver kan have for et rum, hvilke former der kan være i et rum og hvilken betydning dette kan have for, hvordan det kan føles at være i et rum. I ved hvad der fungerer og hvad der ikke gør! Den viden kunne jeg godt tænke mig at trække på.

I skal derfor komme med et bud på, hvordan det gode klasselokale ser ud. Et godt klasselokale kan være mange ting. Det kan være lige fra hvordan bordene ser ud, og hvordan de står, til farverne på væggene. Måske ser det gode klasselokale slet ikke ud som man tror (men det skal stadigvæk være realistisk). Jeg vil gerne have jer til at tænke over, hvordan I tænker, at det gode klasselokale kan indrettes, så I har det godt i lokalet, og kan gøre de ting, man skal kunne i et klasselokale.

Katrine Kristensen  
20. december 2022

Professionsbacheloropgave  
Læreruddannelsen

UCL Erhvervsakademi  
og Professionshøjskole

Hjælp mig! Hvad skal der til? Jeg glæder mig til at se jeres bud, kære eksperter.

De bedste hilsner,  
Michael Emmertsen.