

Praksisfaglighed som policy og pædagogisk potentiale

*- en kritisk undersøgelse af styringslogikker og
uddannelsesmæssige muligheder*

Af

Emma Storgaard Beck



Indledning	3
Problemformulering	4
Opgavens opbygning	4
Teoretisk fundament	5
Empirisk metode	5
Diskursanalyse	5
Gruppeinterview med børn	6
Observerende deltagelse	7
Analyse	8
Hvad er praksisfaglighed?	8
Praksisfaglighed i et diskursanalytisk perspektiv	9
Praksisfaglighed til forhandling	12
Elevernes perspektiver	13
De højest rangerende tilgange til læring ifølge eleverne	15
De lavest rangerende tilgange til læring ifølge eleverne	17
Tegn på praksisfaglighed	18
Diskussion	21
Praksisfaglighed og motivation for læring	21
Argumenter for praksisfaglighed	22
Praksisfaglighed som kompleksitet	24
PLC og praksisfaglighed	25
Praksisfaglighed i praksis	26
Konklusion	29
Perspektivering	31
Litteraturliste	32
Bøger	32
Tidsskrifter	34
Links	35

Indledning

Som organisation er folkeskolen en central del af samfundet og dermed også et område som mange har en holdning til. Skolens formål, lærernes praksis og elevernes trivsel og læring er eksempler på emner, som ofte er genstand for debatter både politisk og i medierne. I de senere år har folkeskolen været udsat for kritik og debat af flere forskellige årsager bl.a. mistrivsel blandt elever, dårlige resultater i undersøgelser af læsefærdigheder, frisættelse og meget andet. Et af de kritikpunkter som har fået mest opmærksomhed har dog været, at skolen er blevet for boglig. Et kritikpunkt der anskues som så alvorligt at statsministeren nævnte det i sin nytårstale 2023¹.

Allerede i 2018 blev de første takter slået an og begrebet praksisfaglighed så dagens lys. Her indgik regeringen en aftale med en række partier om, at styrke praksisfagligheden i folkeskolen². En aftale der bl.a. havde som udgangspunkt at *“...en øget praksisfaglighed i folkeskolen vil bidrage til, at skolen i højere grad end i dag fremmer flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse.”*³

Efterfølgende er der udkommet rapporter, bøger og artikler med henblik på at udfolde og skabe en ramme for en begrebsliggørelse af praksisfaglighed og hvordan praksisfaglighed kan være medvirkende til at danne ramme for undervisning i folkeskolen. Det har dog vist sig mere end svært at definere begrebet entydigt og det gør det ikke nødvendigvis nemmere for folkeskolens lærere at tage begrebet til sig.

Som praktiker i folkeskolen er der ofte en oplevelse af, at der er langt fra teori til praksis, og at det kan være svært at omsætte forskningsresultater til undervisning, og når pædagogiske begreber ydermere opleves diffuse, gør det opgaven endnu sværere. Samtidig er det ikke altid gennemskueligt for mange lærere, hvorfor de skal gøre brug af nye pædagogiske teorier og metoder.

¹ Se link 1

² Se bilag 1

³ Se bilag 1 s. 1

På trods af, at mange aktører har en holdning til og forsøger at påvirke folkeskolen i forskellige retninger, er det min oplevelse at eleverne som aktører ofte bliver overset og ikke har en egentlig stemme i forhold til, hvad der opleves som meningsfuldt for dem. De studier der er lavet ift. praksisfaglighed har endnu til gode at spørge eleverne, hvad deres holdning til praksisfaglige undervisningselementer er, på trods af, at det er dem som aktører undervisningen har størst indflydelse på.

Problemformulering

På den baggrund lyder problemformuleringen således:

Hvordan påvirker brugen af praksisfaglighed i undervisningen elevernes motivation for læring?

Hvordan kan man arbejde med udvikling af praksisfaglighed på organisationsniveau?

Opgavens opbygning

Jeg vil starte med at redegøre for mit empiriske materiale og baggrunden for indsamlingen af netop dette i relation til opgavens problemfelt.

Dernæst vil jeg teoretisk beskrive mit ståsted og de teorier, jeg derved vil inddrage i mit analysearbejde.

Opgaven vil tage sit udgangspunkt i empirisk materiale indsamlet i min organisation, en folkeskole samt sekundær empiri omhandlende praksisfaglighed.

Herefter vil jeg præsentere og analysere det indsamlede empiriske materiale, vha. analyseredskaber relateret til kvantitative og kvalitative data. Den sekundære empiri består af et politisk aftalepapir samt artikeludgivelser. Disse vil jeg forholde mig til, vha. en diskursanalytisk tilgang.

I diskussionen vil jeg behandle og forholde mig kritisk til praksisfaglighed som begreb ud fra konklusionerne i diskursanalysen. Ydermere vil jeg gennem pædagogisk og didaktisk teori forholde mig til analysen af de empiriske data.

Afsluttende vil jeg præsentere mulige måder man kan tilgå de efterspørgsler som analysen af de empiriske data har frembragt.

Teoretisk fundament

Mit teoretiske udgangspunkt er en systemisk tilgang, hvor virkelighed og sandheder er subjektive og sproget er medvirkende til at konstruere den verden og de virkeligheder vi befinder os i hver især (Andersen og Søndergaard 2024:18). Det betyder også at sproget i høj grad er det element, der giver os mulighed for at koble os på hinanden i forsøget på at forstå. Netop fordi sproget er virkelighedsskabende, vil jeg gennem diskursanalyse forsøge at afdække de forskellige diskurser, som er i spil ift. praksisfaglighedens potentielle indflydelse på folkeskolen. Praksisfaglighed som begreb, er som nævnt bredt defineret og flere typer af aktører har forskellige holdninger til, hvordan begrebet bør defineres.

Ud fra den indsamlede empiri, vil jeg analysere elevernes besvarelser for at afdække, hvordan eleverne selv mener de lærer bedst og hvad der motiverer dem til læring. Analysearbejdet vil blive præsenteret som både kvantitative og kvalitative data, for at underbygge pointer.

Jeg vil inddrage relevante teoretikere som John Dewey, Jean Lave og Etienne Wenger, Michel Foucault, Ralph Stacey, Lise Tingleff m.fl. i forhold til at redegøre og diskutere de forskellige tilgange til praksisfaglighed i relation til både politiske agendaer, forskning og indsamlet empirisk materiale.

Empirisk metode

Diskursanalyse

For overhovedet at kunne forholde mig egentligt til begrebet vil analysen delvist bestå af en diskursanalyse af begrebet i dets forskellige kontekster samt en beskrivelse af de agendaer, der kan være på spil ifm. med praksisfaglighedens udbredelse. Diskursanalyse er et metodisk værktøj til analyse, som giver mulighed for at stille spørgsmålstejn ved konstruktioner og sandheder, som ellers opleves selvfølgelige (Beeholm, Hamre, Frederiksen 2016:100). Diskursbegrebet beskriver hvordan vi konstruerer virkeligheder gennem udsagn og hvordan vi skaber *“...skiftende regler for, hvad der kan siges og bliver sagt”* (Nielsen 1999:50).

Diskursanalysen, i denne sammenhæng, vil tage udgangspunkt i fire diskursanalytiske redskaber; objekter, taleposition, begreber og strategier (Ibid.:114).

Gruppeinterview med børn

Jeg har for at kunne undersøge og besvare problemformuleringen valgt at gennemføre kvalitative forskningsinterview, som bl.a. er kendetegnet ved at man her kan dykke dybere ned i respondenters holdninger og meninger ift. specifikke emner (Launsø, Rieper, Olsen 2023:145). De kvalitative forskningsinterview er foretaget med skoleelever fra organisationen fra alle klassetrin fra 0.-6. klasse. Jeg har gennemført interview med i alt 27 børn i alderen 6-13 år. For at skabe en tryk atmosfære for eleverne er interviews gennemført som gruppeinterviews, hvor jeg har lagt op til at lærerne gennem deres kendskab til eleverne har udvalgt tre elever fra hver klasse med forskellig baggrund og faglige interesser og niveau for at skabe spredning ift. input og forståelser af interviewspørgsmål og med dette også en respekt og forståelse for, at hvert enkelt barn har deres eget perspektiv på hvad de synes om at gå i skole (Jørgensen og Kampmann 2000:27).

Kvalitative forskningsinterview med børn kræver både nogle etiske og metodiske overvejelser. Da børneinterviews i høj grad handler om at forsøge at indfange børnenes perspektiver, gennem bl.a. tolkning og "oversættelser" så kræver det en interviewer, der kan reflektere over sin egen brug af ord og som har en forståelse for, at samtidighedsprincippet gør sig gældende (Andersen og Søndergaard 2024:165), ift. den indflydelse en interviewer har på de interviewede, især når det gælder børn. Som interviewer ønsker jeg at opnå indsigt i forhold som jeg ikke selv er direkte involveret i og skabe et børneperspektiv, ved at forsøge at forstå de udsagn og opfattelser, som eleverne har af deres skolegang og undervisning. Interviewers tolkning og bearbejdning af det empiriske materiale, vil derfor altid have stor indflydelse på skabelsen af børneperspektivet uanset, hvor neutral og objektiv man stræber efter at være (Jørgensen og Kampmann 2000:29).

De kvalitative forskningsinterview, som er gennemført, er designet som semistrukturerede, idet ønsket er at opnå elevernes perspektiver på undervisning og praksisfaglighed. Udover et trykt miljø, så er baggrunden for at lave interviews i grupper også at undersøge indholdet af den samtale, som eleverne har med

hinanden gennem processen. For at indsamle elevernes perspektiver på deres læring relateret til praksisfaglighed i undervisningen, har jeg valgt at skabe nogle støttestrukturer, til hjælp for italesættelsen af elevernes perspektiver, hvilket forskningsmæssige erfaringer peger på gavnen af (Ibid.:36).

Selve interviewet består af tre dele; "diamanten", "ufærdige sætninger", samt en række mere kvantitative spørgsmål. Ved at designe interviews på denne måde, har jeg forsøgt at triangulere det individuelle interviewdesign ved at spørge til et forhold på flere forskellige måder (Mottelson og Muschinsky 2021:111). Diamanten er en metode, jeg tidligere har haft god erfaring med ift. børneperspektiver (Molbæk, Quvang og Hedegaard-Sørensen 2023:143), her en metode hvor eleverne skal rangere forskellige udsagn efter, hvordan de mener, de lærer bedst⁴. Ufærdige sætninger er en metode, hvor eleverne skal færdiggøre sætninger, relateret til undervisning og læring⁵. Begge metoder er udviklet gennem et forskningsprojekt, som omhandler systematiske måder til i højere grad at inddrage elever i udvikling af undervisning (Ibid.:142). Den sidste del af interviewet består af en række spørgsmål med svarmuligheder, som relaterer sig til elevernes oplevelse af deres skolegang, denne del har jeg valgt at tage med, for at have nogle mere kvantitative data som generelt sammenligningsgrundlag⁶.

Observerende deltagelse

For at datatriangulere har jeg også valgt observerende deltagelse i undervisningen i fire forskellige klasser. Her har jeg ud fra et skema observeret undervisningens indhold, aktiviteter og artefakter med henblik på at få øje på tegn på praksisfaglighed⁷. Deltagerobservationerne ligger et sted mellem en højt struktureret observation og samtidig et ønske om, som observatør at være åben for uventede aspekter i undervisningen (Launsø m.fl. 2023:123). En fordel ved deltagerobservation er muligheden for, ved selvsyn at opnå indsigt i undervisningen som socialt fænomen og om hvorvidt og i hvilken grad den stemmer overens med de beskrivelser jeg får gennem børneperspektiverne i gruppeinterviews. Ligesom al

⁴ Se bilag 2, s. 1

⁵ Se Bilag 2, s. 2

⁶ Se bilag 2, s. 2

⁷ Se bilag 3

anden forskning, vil man som undersøger aldrig kunne være objektiv, da observationsmaterialet der konstrueres er netop det, konstruktioner.

Analyse

Hvad er praksisfaglighed?

Praksisfaglighed præsenteres for offentligheden for første gang ifm. med policydokumentet om "styrket praksisfaglighed" i folkeskolen i 2018⁸. I samarbejde med en række partier aftaler regeringen en række initiativer, som skal styrke praksisfagligheden hovedsageligt i udkolingen.

I forbindelse med den politiske aftale om styrket praksisfaglighed i undervisningen gennemførte Danmarks Evalueringsinstitut en kortlægning af folkeskolernes arbejde med praksisfaglighed i 2023. I denne kortlægning tog EVA udgangspunkt i fire former for aktiviteter, som er "*... potentielt praksisfaglige aktiviteter.*"⁹:

- *kropslige og aktive aktiviteter*
- *problembaserede og anvendelsesorienterede aktiviteter*
- *aktiviteter med fokus på fremstilling af et produkt*
- *aktiviteter, der er erhvervsrettede eller rettet mod en praksis uden for skolen*

I en anden kontekst gennem et udviklingsprojekt gennemført af Aalborg og Pluss identificerede man en række nøgleord ifm. med praksisfaglighed (Rasch-Christensen 2023:15):

- Erfaringslæring
- Problembaseret læring
- Kreativitet
- Æstetiske læreprocesser
- Teori-praksis-relationen
- Praktiske elementer

⁸ Se bilag 1

⁹ Se link 5, s. 5

Praksisfaglighed defineres her meget bredt og i realiteten som flere forskellige ting, men det kropsligt-sanselige og det anvendelsesorienterede går igen i flere af punkterne, som aktive aktiviteter, kreativitet, problembaseret læring osv. Som det kan læses længere nede i opgaven, er praksisfaglighedsbegrebet opstået som et modsvar til et "...ensidigt bogligt og teoretisk spor." (Rasch-Christensen 2023:5), derfor skal det også forstås i den kontekst, som et begreb der er opstået som en kritik af noget andet. Derfor kan praksisfaglighed også defineres som mange forskellige former for aktiviteter, der ikke er udelukkende boglige.

Praksisfaglighed defineres i aftalepapirerne som¹⁰:

- *Praktiske færdigheder og kreativitet,*
- *Arbejdskendskab, arbejdspladsfærdigheder og virkestrang,*
- *Værkstedsfærdigheder,*
- *Færdigheder i at kunne skifte perspektiv mellem del og helhed og*
- *Færdigheder i at kunne anvende teorier i praksis.*

Aftalepartiernes definition af praksisfaglighed er en bred definition og både EVA's og udviklingsprojektets definitioner lægger sig i forlængelse heraf. På trods af den brede definition, er der en klar relation til nogle af de færdigheder, som man har god gavn af at evne på en erhvervsuddannelse og efterfølgende på en arbejdsplads. Definitionen lægger sig op af en forståelse af læring, som noget der "...knytter sig til produktiv menneskelig aktivitet." (Brodersen m.fl.: 2019:146). Det store fokus på praktisk indhold, erhvervspraktik og tættere samarbejde med erhvervsskoler, knytter an til både Lave og Wengers sociale læringsteori, med praksisfællesskaber og mesterlære som centrum for læreprocesser (Ibid.:149), men også John Deweys syn på læring (Brinkmann 2006:183). Både Lave, Wenger og Dewey betragter læring som noget grundlæggende socialt, hvor fællesskab og kultur er i centrum.

Praksisfaglighed i et diskursanalytisk perspektiv

Diskursanalyse kan give nye perspektiver på sprogbrug og de konstruktioner af verden som skabes derigennem. Ved at have fokus på de mest centrale begreber og forklaringer, kan man udlede de mønstre og formationsregler, som skaber autoriteten til at kalde praksisfaglighed for en mulighed for "...at skolen i højere grad end i dag

¹⁰ Se bilag 1, s. 6

*fremmer flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse.*¹¹ Det mest centrale diskursive objekt i aftalepapiret er begrebet praksisfaglighed. Det er et begreb der er konstrueret til lejligheden og relaterer sig dermed ikke direkte til andre pædagogiske eller didaktiske begreber, selvom man ved nærmere analyse, kan se reminiscenser til forskellige læringsteorier, som beskrevet tidligere. At begrebet er en kombination af de to ord praksis og faglighed, kan tolkes som et sprogligt greb ift. at understrege at praksis, forstået som produktiv menneskelig aktivitet, er fagligt på højde med en mere skolecentrisk forståelse af faglighed. Ved at skabe et helt nyt begreb, er der også skabt en mulighed for, at undgå potentielle kritikker, der kan følge med allerede etablerede begreber og samtidig kan det være svært at kritisere et begreb, man ikke forstår til fulde. Bevidst eller ubevidst, er det strategisk smart at skabe et nyt begreb, som får forskerne i gang med at undersøge og dermed legitimere selvsamme begreb, hvilket også teoretisk understøttes af forestillingen om at det er diskursen der former vores forestillinger, tanker og sprog (Beeholm m.fl. 2016:105).

Talepositionen er et vigtigt element for troværdigheden af diskursen og legitimeringen af det diskursive objekt. Regeringen og aftalepartiernes taleposition er en position med umiddelbar autoritet. Den taleposition som indtages er en position som eksperter ift. praksisfaglighed og vigtigheden af de tiltag, som er beskrevet i aftalepapiret. Selvom magt i et diskursanalytisk perspektiv ikke kan sammenlignes med den traditionelle forståelse af magt (Nielsen 1999:49), så har det dog alligevel en betydning for diskursens forankring som sandhed, at talepositionen forbindes med autoritet. Talepositionen er også en position hvorfra, man mener at kunne løse den udfordring, at der er for få elever på erhvervsskolerne. Det beskrives "*...at en styrkelse af praksisfagligheden i folkeskolen kan være en af løsningerne på udfordringerne vedrørende den utilstrækkelige søgning til erhvervsuddannelserne.*"¹² Derved er talepositionen ikke kun en ekspertposition med autoritet, men også den position, hvorfra løsningerne skal komme.

De ord, der bruges til at beskrive det diskursive objekt, fortæller noget om, hvordan begrebet ønskes forstået og legitimeret. Praksisfaglighed beskrives med ord der

¹¹ Se bilag 1, s. 1

¹² Se bilag 1, s. 1

ønskes modtaget som positive fx: *”varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer både fagligt stærke og fagligt svage elever [samt] praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer”*¹³. Baggrunden for initiativet til styrket praksisfaglighed i folkeskolen står beskrevet i aftalepapiret og rummer en overbevisning om at en større grad af praksisfaglighed i folkeskolens udskoling vil hjælpe den enkelte elev til at *“...være opfindsom og kreativ og at kunne omsætte metoder og teorier til konkrete produkter.”*¹⁴. Opfindsomhed, kreativitet, anvendelsesorientering og praktiske tilgange er ifølge aftalepartierne både en beskrivelse af praksisfaglighed, men også det der vil fremme *“...flere forskellige aspekter af den enkelte elevs alsidige udvikling og dannelse.”*

Ud fra det diskursive objekt, talepositionen og de beskrivende ord, kan det udledes at regeringens strategier er at etablere praksisfaglighedsbegrebet, som en løsning på det problem, at man igennem en længere periode, på nationalt plan, har vurderet at der er for få ansøgere til erhvervsuddannelserne¹⁵. I et diskursanalytisk perspektiv, er der ingen tvivl om at den politiske agenda er at løse et, i deres optik, større samfundsmæssigt problem vha. af en forandring af folkeskolens praksis. Den politiske diskurs forankrer og cementerer sin vigtighed i et narrativ og en selvfølgelighed om, at vi som samfund står overfor et problem som skal løses. Konstruktionen af et samfundsmæssigt problem medvirker dermed til at legitimere praksisfaglighed som begreb og løsning.

Den politiske diskurs indeholder en ideologisk antagelse om, at praksisfaglighed er midlet til at nå målet med flere elever på erhvervsuddannelserne. I dette perspektiv fremstår den politiske diskurs, som en nytteetisk tilgang, hvor definitionen af det nyttige er det, man mener bedst gavner samfundet (Nyeng 1999:45). Diskursanalysen af regeringens ideer om styrket praksisfaglighed er ikke grebet ud af den blå luft, da regeringens mål i et lidt større perspektiv er, at få flere i arbejde, i længere tid med kompetenceudvikling gennem deres hele arbejdsliv (KvaN 2024:8). Med det for øje, er ønsket om at folkeskolens elever lærer *“Arbejdskendskab,*

¹³ Se bilag 1, s. 5

¹⁴ Se bilag 1, s. 1

¹⁵ Se link 2

*arbejdspladsfærdigheder og virkestrang*¹⁶, en brik i et større politisk puslespil (Ibid.:10).

I et dannelses- og værdipolitisk perspektiv kan man argumentere for, at forestillingen om at skolen skal uddanne til oplysning og demokratisk medborgerskab (Petersen 2011:170), er blevet udskiftet med en forestilling om skolen som arnested for uddannelse til arbejde. I den optik kan aftalepapirerne betragtes som en del af en styringsteknologi, hvor folkeskoleelevernes udvikling af arbejdskompetencer er et udtryk for en nytteetisk biopolitik til gavn for samfundet og nationaløkonomien (Nielsen 1999:59).

Praksisfaglighed til forhandling

I kølvandet på regeringens udarbejdelse og præsentation af policy-dokumentet om styrket praksisfaglighed, gav flere andre aktører deres holdninger til kende. Helle Munk Davidsen, daværende forsknings- og udviklingschef på Professionshøjskolen VIA udtalte i 2019 at *"Vi har nogle fantastiske fag i skolen, der indeholder rigtig meget læring for eleverne, og de kan bruges til rigtig meget". Der er en kæmpe rigdom i de mange fag, vi har. Men får vi dem foldet ud, eller bliver det sådan noget akademisk læring, som bliver afkoblet fra verden? "Det tror jeg."*¹⁷

Også DLF og LO¹⁸ havde klare holdninger til praksisfaglighed og skrev i et samlet brev til uddannelsespolitiske aktører i forbindelse med forhandlingerne i 2018 *"Folkeskolen er blevet alt for boglig". Og det erhvervsfaglige input skal tilbage i alle fag.*¹⁹ Disse aktører taler begge ud fra en diskurs om at folkeskolen er blevet for boglig og akademiseret i forlængelse af aftaleparterne, men forsøger at påvirke processen omkring praksisfaglighedens udbredelse med deres egne agendaer. DLF og LO ønsker at udbrede det praksisfaglige element og *"...øge praksisfagligheden i hele folkeskolen"*²⁰. Det boglige italesættes som en negativ, når den beskrives som *"...akademisk læring, som bliver afkoblet fra verden..."*²¹ og folkeskolen som

¹⁶ Se s. 7

¹⁷ Se link 3

¹⁸ Nu Fagbevægelsens Hovedorganisation

¹⁹ Se link 4

²⁰ Se link 4

²¹ Se link 3

“...præget af test og karakterer.”²² At akademisk læring, test og karakterer beskrives som noget selvfølgeligt negativt og som afkoblet fra verden er med til at underbygge ikke blot ideen om praksisfaglighed, men også en nyttediskurs ift. hvad skolen er til for.

Magt som begreb er som nævnt et centralt diskursanalytisk element, magt forstås dog ikke som dominans, men som en immanent decentral faktor i sociale relationer (Flohr og Jessen 2024:11). Magten forstås her som relationel og en måde hvorpå, i denne sammenhæng aftalepartierne, definerer et mulighedsrum som andre aktører kan handle inden for (Ibid.:12). På denne måde skal magten også forstås som produktiv, da den både skaber subjekter og et rum for subjekterne at handle i. Når praksisfaglighed i folkeskolen etableres som mulighedsrum, så er både forsknings- og udviklingschefen, DLF og LO medvirkende til at cementere og legitimere dette, når de accepterer praksisfaglighed som begreb og præmissen om at dette skal fylde mere i folkeskolen.

DLF og LO bruger dette mulighedsrum til at forsøge at påvirke diskursen til ikke kun at omhandle det konstruerede problem, at der mangler elever på erhvervsuddannelserne og at der hovedsageligt skal være fokus på udskolingen, men at praksisfagligheden skal indføres på alle årgange og at dette kræver flere ressourcer. Både DLF, LO og Helle Munk Davidsen repræsenterer forskellige interesseorganisationer og deres input skal forstås i denne kontekst. De forsøger at påvirke magten og hvad der opfattes som sand viden gennem påvirkning af rationalerne bag diskursen (Ibid.:21).

Elevernes perspektiver

Med diskursanalyser, teoretiske gennemgange og snak om dannelses- og værdipolitik, kan man hurtigt glemme, hvem det hele handler om. Ifølge FN-konventionen, skal børn dvs. folkeskolens elever gives mulighed for at give deres mening til kende i relation til forhold, der vedrører og påvirker dem (Jørgensen og Kampmann 2000:5). På trods af, at diskursanalysen peger i retning af, at

²² Se link 4

eleverne er mere middel end mål, så betragtes de i denne opgave som den vigtigste aktør, som på lige vilkår med alle andre, har lov at blive hørt.

De gruppeinterviews som er gennemført har taget udgangspunkt i forskellige støttestrukturer. Den første støttestruktur er "diamanten", her har jeg formuleret 12 udsagn med udgangspunkt i bl.a. de nøgleord og former for aktiviteter som er beskrevet i udviklingsprojektet og EVAS kortlægning. Jeg har også valgt at have udsagn med, som beskriver former for aktiviteter som ikke umiddelbart er praksisfaglige, for at skabe et bredere felt af svarmuligheder og derigennem undgå manipulation ift. elevernes oplevelser af hvordan de lærer bedst. De 12 udsagn er følgende:

1. Jeg lærer bedst, når undervisningen handler om noget, jeg kender fra mit eget liv
2. Jeg lærer bedst, når vi har tema eller emneuge
3. Jeg lærer bedst, når jeg laver kreative opgaver
4. Jeg lærer bedst, når jeg skal løse et problem
5. Jeg lærer bedst, når læreren taler, og jeg sidder og lytter
6. Jeg lærer bedst, når jeg selv er aktiv
7. Jeg lærer bedst når jeg selv skal skabe noget
8. Jeg lærer bedst, når vi både skal lytte og bruge vores nye viden til noget
9. Jeg lærer bedst, når jeg laver opgaver i en bog eller et hæfte
10. Jeg lærer bedst, når vi er et andet sted end i klassen
11. Jeg lærer bedst, når jeg godt kan lide læreren
12. Jeg lærer bedst, når jeg bruger tablet/chromebook

Alle udsagn er "oversat" fra fagsprog til et hverdagsprog, for at gøre dem nemmere for eleverne at forstå og forholde sig til. En af udfordringerne ved at gennemføre interview af børn handler om at gøre sig forståelig som interviewer, derfor skal man også kunne give eksempler, forsøge at skabe sammenhænge, men uden at gøre eleverne biased eller stille ledende spørgsmål. Det gjaldt både de større og de lidt mindre elever, at der kunne være brug for lidt forklaring eller eksempler, her forsøgte jeg i så vidt mulig grad at være neutral, på trods af, at det aldrig er helt muligt. Det lykkedes samtlige grupper fra alle klassetrin at rangere udsagnene efter, hvordan de

mente at lære bedst, hvis der var uenighed i gruppen, lavede eleverne kompromisser og lagde måske et udsagn midt i mellem, der hvor to elever gerne ville have haft det liggende.

De højest rangerende tilgange til læring ifølge eleverne

Ud fra elevernes rangering har hvert udsagn fået point, sådan at de højest rangerende udsagn har fået lavest point og de lavest rangerende har fået de højeste point. Dvs. at det udsagn med færrest point, er det udsagn som eleverne gennemsnitligt har rangeret som det de lærer bedst af. De udsagn som har scoret højest er følgende²³:

1. Jeg lærer bedst, når jeg selv er aktiv
2. Jeg lærer bedst, når jeg godt kan lide læreren + Jeg lærer bedst, når vi har tema- eller emneuge
3. Jeg lærer bedst, når jeg selv skal skabe noget

De tre udsagn som har scoret lavest er følgende:

7. Jeg lærer bedst, når undervisningen handler om noget, jeg kender fra mit eget liv
8. Jeg lærer bedst, når jeg skal løse et problem + Jeg lærer bedst, når jeg skal lave opgaver i en bog eller hæfte
9. Jeg lærer bedst, når læreren taler og jeg sidder og lytter

Hvis man sammenligner det med elevernes udsagn i støttestrukturen "ufærdige sætninger"²⁴, hvor sytten udsagn omkring god undervisning og læring handler om elevaktivitet, så tegner der sig et billede af, at eleverne i store træk foretrækker undervisning, hvor de selv er aktive, skal bevæge sig, skaber noget og der sker noget anderledes, som modsætning til det de opfatter som det normale. I de kvantitative spørgsmål, har 40,7% svaret "meget tit" og 51,9% har svaret "tit", til spørgsmålet om, hvor tit undervisningen handler om at lave opgaver i hæfter eller bøger²⁵, det er 92,6% af de interviewede elever. På den baggrund og ud fra egen

²³ Se bilag 4

²⁴ Se bilag 5

²⁵ Se bilag 6

erfaring, er det min oplevelse, at elevernes opfattelse af normal undervisning, er stillesiddende arbejde i hæfter og bøger og/eller plenum gennemgang af teoretisk stof.

Tre ud af fire af de højest rangerende udsagn i diamanten refererer til elevaktivitet, hvor det sidste udsagn i højere grad omhandler det relationelle frem for egentlig undervisning. Elevernes argumenter for, hvorfor de lærer bedst, når de er aktive handler både om, at de har brug for en pause fra stillesiddende arbejde for at kunne koncentrere sig bedre til mere stillesiddende arbejde, men også at nogen generelt lærer bedre, når de er aktive²⁶.

Eleverne er generelt mere samarbejdsvillige, når de godt kan lide læreren, samtidig med dette, så svarer 77,8% at undervisningen gerne må være lidt kedelig. Det er min oplevelse ud fra de gennemførte interviews at størstedelen af eleverne accepterer den nuværende præmis for deres forståelse af at gå i skole, på trods af, at de oplever at undervisningen kan være meget ensformig. Denne accept af tingenes tilstand hænger i høj grad sammen med elevernes relation til lærerne. Når læreren evner at skabe positive relationer og trygge læringsmiljøer, så er eleverne i højere grad villige til at acceptere lærerens faglige dagsorden (Klinge 2018:13).

Tema- og emneugerne er i høj grad anderledes for eleverne, til forskel fra normal undervisning. Årsagen til at den rangerer højt forklarer eleverne med bl.a. *“Jeg synes, at når vi har emneuge, så lærer vi ret meget på forskellige måder.”*²⁷. Eleverne beskriver bl.a. tema- og emneuger som anderledes oplevelser, sjove, at man kan leve sig ind i det og at man har længere tid til det samme emne. Oftest er tema- og emneugerne relateret til elevaktivitet, værkstedsundervisning og blandede elevgrupper.

Gennemsnitligt rangerer det at skabe noget på en 3. plads over, hvordan eleverne mener, at de bedst selv lærer. For eleverne handler det at skabe, om alt fra tekster til syning. Elevernes argumenter for deres læring i denne kontekst, handler bl.a. om at

²⁶ Se bilag 7, s. 8, 24, 32

²⁷ Se bilag 7, s. 43

være en del af en proces²⁸ og have en oplevelse af at man har indflydelse og en viden om, hvad der skal til i processen.

Med undtagelse af udsagnet omkring relationen til lærerne, så har alle de højest rangerende udsagn en relation til praksisfaglighed. Det at være aktiv, skabe noget og fordybe sig i emner på forskellige måder, kan både relateres til virketrang, erfaringslæring, kreativitet, æstetiske læreprocesser, værkstedsundervisning og praktiske elementer.

De lavest rangerende tilgange til læring ifølge eleverne

De udsagn som eleverne rangerede lavest²⁹ er både udsagn som var ment som referencer til praksisfaglighed samt udsagn som ikke umiddelbart refererede til begrebet. 7. pladsen var ment som en reference til erfaringslæring og bliver i interviewene bl.a. præsenteret som en måde hvorpå læreren trækker tråde til elevernes eget liv for at skabe mening. Erfaringslæring relaterer sig til Deweys forståelse af erfaring som en *“...rekonstruktion af den mening verden har...”* (Brinkmann 2017:48). På trods af, at den rangerer lavt, så gav flere elever udtryk for, at det godt kunne give mening, når læreren prøvede at skabe sammenhæng til elevernes eget liv: *“Det betyder lidt, men ikke så meget. Det er ikke noget man tænker over, det er mere sådan aah ok.”*³⁰ Min oplevelse af elevernes besvarelser til dette udsagn, var at det var lidt for komplekst, for nogle elever at forstå, mens andre misforstod udsagnet og var optagede af, at de bedre kunne lide at lære nye ting³¹.

Et andet udsagn med et højt kompleksitetsniveau var det ene udsagn på 8. pladsen om at skulle løse et problem. Udsagnet refererer til problembaseret undervisning. Problembaseret undervisning er kendetegnet ved ofte at have et fremtidssigte og en demokratisk orientering i og med at eleverne er aktive i undersøgelse, udvikling og eksperimenteren ift. det undersøgte problem (Rasch-Christensen 2023:66). De mindste elever opfattede udsagnet negativt og som reference til sociale udfordringer

²⁸ Se bilag 7, s. 33, 45

²⁹ Se s. 13

³⁰ Se bilag 7, s. 27

³¹ Se bilag 7, s. 47

i skolen³². De større elever forstod i højere grad udsagnet som en reference til fagligt arbejde og flere gav udtryk for, at det var noget der kunne give mening for dem: *“Det kan jeg faktisk godt lide, men det er bare ikke det bedste.”*³³ Med den indsigt og viden jeg har som ansat i organisationen, ift. de undervisningsformer elevernes involveres i, er det min opfattelse at de kompetencer, der skal til for at arbejde problembaseret (Andersen, Claudell, Blond 2023:19), ikke er kompetencer som er højt udviklede for mange af eleverne, dette kan være en del af årsagen til at udsagnet rangerer lavt. Som en elev udtalte: *“Jeg lærer bedst, hvis jeg ved hvad jeg skal lave.”*³⁴ Dette udsagn indikerer at eleven ikke har viden om, hvad det vil sige at arbejde problembaseret og ikke har forståelse for, hvilke indsigter og læring den måde at arbejde på, kan skabe.

De sidste to udsagn på 8.- og 9. pladsen er udsagn som relaterer sig til den type undervisning som falder inden for en mere skolastisk eller skolecentrisk måde at forstå skolegang på (Jensen 2021:31). Dette er en tilgang til undervisning, som i højere grad er akademiseret og teoretisk funderet. En skolecentrisk tilgang til undervisning er populært sagt “røv til bænke- undervisning”, hvor undervisning praktiseres teoretisk uden en egentlig kobling til praksis. Elevernes begrundelser for, hvorfor de lærer mindst af disse måder at tilgå undervisning på, var bl.a. at det er kedeligt, at det er ensformigt indhold, at det enten er for nemt eller for svært³⁵. Enkelte elever udtrykte at de godt kunne lide det, men dette som et afbræk fra teoretisk gennemgang eller som en måde hvorpå eleven selv kunne være aktiv³⁶.

Tegn på praksisfaglighed

I løbet af observationerne var der flere tegn på praksisfaglighed i undervisningen. I en klasse arbejdede eleverne med geometriske figurer, spejling og forskydning³⁷. Her skulle eleverne selv bygge geometriske figurer af forskellige artefakter, som klodser, ispinde og tændstikker. Herefter skulle de rundt og finde spejlings- og forskydningsakser hos hinanden. Klasseværelset summede og alle deltog i aktiviteten.

³² Se bilag 7, s. 38, 47

³³ Se bilag 7, s. 18

³⁴ Se bilag 7, s. 20

³⁵ Se bilag 7, s. 3, 12, 13, 19, 28, 41

³⁶ Se bilag 7, s. 19

³⁷ Se bilag 3, s. 6

I en anden kontekst var eleverne i gang med en emneuge om “Skolen i gamle dage”, her sad de på rækker og arbejdede i gammeldags matematikhæfter og skulle omtale læreren “Fru” eller Hr.”. Hvis man gerne ville tale, skulle man rejse sig og det var tydeligt et projekt de fleste var optaget af og gerne ville deltage i. I denne sammenhæng havde klassen også været på tur til et museum om skole i gamle dage. For flere af de interviewede elever, havde besøget gjort indtryk og en elev beskrev; *“Der lærte man faktisk ret meget om de gamle dage, der var sådan nogle skulpturer og alt muligt.”*³⁸

På flere årgange skulle de arbejde med “Naturfagsmarathon”, som er et projektforsløb for mellemtrinnet³⁹. Eleverne skulle arbejde med forskellige undersøgelser og udfordringer med bl.a. svævende objekter, spiring af frø og undersøgelser af vanddyr. Eleverne arbejdede i grupper og mange var optaget af projektet. Der var dog enkelte grupper og elever, som havde svært ved at engagere sig i det og som måtte have vejledning og megen stilladsering.

I et praksisfagligt perspektiv, er der flere forskellige delelementer af praksisfaglighed på spil i de forskellige læringskontekster. I arbejdet med geometriske figurer, er eleverne kreative, skabende og kropsligt sansende, fysisk aktive og bruger teori omkring forskydning og spejling i praksis.

I arbejdet med “Skolen i gamle dage” er vi ude i en mere scenariedidaktisk tilgang (Fougt, Bundsgaard, Hanghøj m.fl. 2022: 23), hvor eleverne lever sig ind i en forestillet situation gennem hele deres skoledag og mærker på egen krop, hvordan det ville være, at gå i skole “ i gamle dage”. Det er et længerevarende fiktivt storyline-forsløb (Ibid.:29), hvor eleverne også stifter bekendtskab med museumsbesøg og historie om den danske folkeskole. Fra et praksisfagligt perspektiv, er der elementer af æstetiske læreprocesser, idet elevernes krops- og sanselighed inddrages i en rolle, de skal spille for at opnå kendskab og gøre sig erfaringer med historien. Man kan også argumentere for, at elevernes tur på museet,

³⁸ Se bilag 7 s. 8

³⁹ Se link 6

er en grad af praksisfaglighed, idet en praksis uden for skolen inddrages i elevernes undervisning og læring⁴⁰.

Projektarbejdet med naturfagsmarathon er en årlig, enkeltstående begivenhed, som mellemtrinnet deltager i. Det er et nationalt frivilligt projekt, udviklet af flere virksomheder og fonde i samarbejde med undervisningsministeriet, lærere, vejledere, elever og andre interessenter⁴¹. Naturfagsmarathon er et problembaseret projekt med fokus på undersøgende og innovativ læring. Elevernes arbejde var i høj grad karakteriseret ved undersøgelse og innovation og det var tydeligt at læreren fungerede som vejleder for de forskellige gruppearbejder. Til trods for dette, var der enkelte grupper, som havde svært ved at honorere de stillede opgaver og der var meget lidt aktivitet. Som nævnt tidligere⁴², kan det at arbejde problembaseret, være en udfordring, hvis ikke de kompetencer der skal til for at finde løsninger og være innovativ er opnået. Det kræver bl.a. en grad af kreativitet, forståelse for indholdet og hvad der er vigtigt at prioritere, samarbejdsevner, og lyst til at være aktiv i projektet.

Hvis det relateres til Deweys forståelse af tænkning, så kan de individuelle evner til at arbejde problembaseret opsummeres i de fem faser, for reflektiv tænkning; *“...ideudvikling, problemforståelse, hypotesedannelse, udarbejdelse af ræsonnementer og afprøvning.”* (Brodersen 2019:32). Det er svært at ideudvikle, hvis ikke man har en problemforståelse, og ofte er det at identificere et problem, et problem i sig selv (Ibid.:33). Der er mange praksisfaglige elementer i naturfagsmarathon, bl.a. æstetiske læreprocesser; når elever upcycler, spirer frø, og bygger satellitter. Erfaringslæring, når de skal bygge oversvømmelsesalarmer og praktiske, kreative og aktive elementer i det generelle arbejde med de forskellige temaer i projektet.

Det er værd at hæfte sig ved, at den observerede undervisning med tegn på praksisfaglighed generelt var kendetegnet ved høj elevaktivitet og inddragelse af eleverne ved fysisk aktivitet, kreativitet og en grad af selvbestemmelse ift. indholdet i undervisningen. Disse observationer stemmer overens med elevernes egne

⁴⁰ Se s. 6

⁴¹ Se link 6

⁴² Se s. 16

besvarelser ift. både diamanten, de kvantitative spørgsmål og de ufærdige sætninger, hvor billedet der tegner sig, er at eleverne foretrækker at være aktive, medbestemmende, kreative, skabende og at undervisningen gerne må være spændende og anderledes⁴³.

Diskussion

Praksisfaglighed og motivation for læring

I et læringsteoretisk perspektiv hænger elevernes højeste rangeringer samt deres argumenter godt sammen med Deweys forståelse af, hvordan man lærer. Ifølge Dewey er læring et socialt og praktisk fænomen og "...at vi lærer det vi gør, når vi gør det..." (Brinkmann 2017:50). For Dewey er handlinger grundlaget for vores erfaringer, så når eleverne giver udtryk for at de lærer bedst, gennem at være aktive, skabe noget og have tema- og emneuger, så er det ifølge Dewey et eksempel på læring som deltagelse (Ibid.:44).

De laveste rangeringer er formidling og instruktion; klassiske samspilsformer (Illeris 2007:35), i uddannelsessammenhænge. Men ligesom så mange andre teoretikere, peger Illeris også på motivationen som en overset faktor ift. at lære. At noget beskrives som kedeligt, ensformigt og langtrukket, er ikke umiddelbart ord, der indikerer høj motivation, som en af eleverne beskrev: *"Man keder sig og så sidder man og begynder at pille og så får man skældud for det og så løber man rundt eller sidder og bevæger sig på stolen."*⁴⁴.

Ifølge Dewey er mennesker aktive og handlende og er drevet af "... at skabe sammenhæng og mening i deres erfaringer." (Kvan 2007: 93). I forlængelse af den systemiske tilgang, så er det Deweys overbevisning, at motivation ikke handler om en indre mental proces, men om relationer og kontekst. Denne pointe viser os, hvor stor en indflydelse og vigtighed lærernes måde at skabe undervisning og deltagelsesmuligheder er. Netop fordi mennesker grundlæggende er aktive og handlende i verden, så handler det ikke om at skabe motivation, for alle mennesker

⁴³ Se bilag 5

⁴⁴ Se bilag 7, s. 15

er grundlæggende motiverede, men om at skabe motivation i den ønskede retning (Ibid.:97).

Dewey beskrev fire grundlæggende interesser, som børn er motiveret af, som på flere måder spejler den praksisfaglige tilgang; kommunikation, undersøgelse, konstruktion og kunstnerisk udfoldelse (Ibid.:95). Hvis man relaterer det til besvarelserne i det empiriske materiale, så hænger det godt sammen med elevernes ønsker om at være aktive, skabende og generelt have undervisning som er anderledes fra den mere skolastiske tilgang, som netop ikke er motiverende for mange elever. Som to elever beskrev det: *“Det er sjovt at skabe noget...” “Så kan man også selv prøve det, fx. da vi skulle lave vindmålere, det lærte jeg noget af” “...og skraldeskulpturerne, vi skulle ikke bare kigge på dem, vi skulle selv gøre noget”*⁴⁵.

Praksisfaglighedens potentialer for at motivere eleverne handler derfor i høj grad om at eleverne får mulighed for både at forstå og aktivt gøre noget med selvsamme forståelse og i forlængelse af dette, skabe mening og sammenhæng for det lærte; *“Vi har fået noget der hedder mente, sådan noget matematik-noget, det kan man nemmere glemme... Fordi man ikke har siddet med det i hænderne...Så det er nemmere at forstå, når man har siddet med det i hænderne, ligesom det er nemmere at forstå, hvad det er for en person, når man har talt med dem.”*⁴⁶

Argumenter for praksisfaglighed

Regeringens beslutning om en styrket praksisfaglighed i folkeskolen er fra ovenstående empiriske analyse et velkomment perspektiv. Men med praksisfaglighedsbegrebet følger også en forestilling om, hvad skolen er til for. Politisk har man gennem en længere periode bevæget sig væk fra forestillingen om skolen som et sted for udvikling af almen dannelse hos elever og en *“...oplyst tilværelse som socialt medlevende demokratisk borger i velfærdsstaten.”* (KvaN 2024:9) og i stedet gjort skolen til omdrejningspunkt *“...for en specifik arbejdskraftproduktion...”* (Ibid.:105). På trods af det faktum at vi altid allerede er født

⁴⁵ Se bilag 7, s. 9-10

⁴⁶ Se bilag 7 s. 22

ind i et samfund, som skabes af dets borgere, så er det nødvendigt at vi i så vidt mulig grad fastholder det ideal, at politisk ideologi ikke skal have lov at overskygge folkeskolens formål, at medvirke til åndsfrihed, ligeværd og demokrati⁴⁷. I begrebet åndsfrihed ligger der en forestilling om, at mennesket har ret til at danne sig sine egne holdninger og meninger, hvor kritisk tænkning og refleksion er efterstræbelsesværdigt. Derfor er der en diskrepans i forholdet mellem formålsparagraffen og den uddannelsespolitik som føres. Uddannelsespolitikken fokuserer på et allerede eksisterende samfunds behov, fra et arbejdsduelighedsperspektiv (Christensen 2023:217) og demokrati, åndsfrihed og ligeværd peger hen imod at den enkelte ikke blot skal indgå i et samfund på dets allerede eksisterende præmisser, men gennem erkendelse og fantasi udvikle *“...tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”*⁴⁸.

Samtidig kan det diskuteres om den førte uddannelsespolitik overhovedet kan argumenteres for rent logisk. At slutte fra at folkeskolen er blevet for boglig til det normative synspunkt at flere elever skal *“...søge og gennemføre en erhvervsuddannelse.”* er en naturalistisk fejlslutning (Lübcke 2010: 502), vi kan ikke udlede hvad der bør være, ud fra hvad der er. Som nævnt i diskursanalysen⁴⁹ så cementerer den politiske diskurs sig i en kausalitet, at mere praksisfaglighed er løsningen på en selvfølgelig samfundsmæssig udfordring. Så selvom man inden for nytteetik arbejder med en forestilling om at “en rigtig handling” er en handling, som frembringer gode konsekvenser (Nyeng 1999:38), så kan vi ikke slutte at mere praksisfaglighed vil bringe flere elever til erhvervsskolerne og dermed skabe flere arbejdere inden for et specifikt område.

Argumentationen for praksisfaglighed i dette projekt, ligger derfor ikke i en normativ og nytteetisk refleksion over samfundets behov for flere elever til erhvervsskolerne. Men i en moralfilosofisk argumentation for, at hver enkelt menneske aldrig må være et middel, men altid et mål i sig selv (Ibid.:60). Derfor må argumentationen for mere praksisfaglighed i undervisningen være, at der derigennem vil skabes flere

⁴⁷ Se link 7

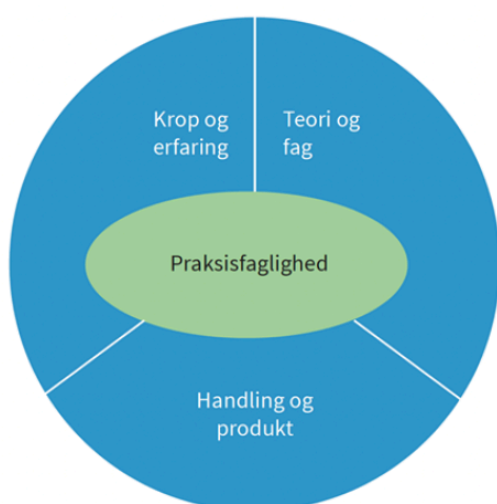
⁴⁸ Se link 7

⁴⁹ Se s. 9

deltagelsesmuligheder for folkeskolens elever qua elevernes besvarelser i de gennemførte gruppeinterviews samt relevant forskning, som vil udfoldes nedenfor. Yderligere legitimerer denne tilgang også, at folkeskolens ypperste formål er at hjælpe eleverne til åndsfrihed, kritisk tænkning og demokratisk dannelse, især i disse tider.

Praksisfaglighed som kompleksitet

Der er helt tydeligt mange og flertydige forståelser af praksisfaglighed alt efter kontekst og aktør. Det der går igen i alle definitionerne er kropslighed, kreativitet, teori-praksis relationen og et handleperspektiv. En positiv indgangsvinkel til alle de mange forståelser af begrebet er, at det skaber et rum for at gøre praksisfaglighed på mange forskellige måder. I beskrivelserne af forskningsprojektet "Praksisfaglighed i skolen", lægges der vægt på at brugen af ordet praksisfaglighed er medvirkende til at *"...synliggøre et mulighedsrum for lærerne i forhold til tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning."* (Jensen 2021:15). Men på trods af dette mulighedsrum, kan det være svært at oversætte teorien til en skolepraksis, hvor det pædagogiske personale ikke nødvendigvis forstår meningen med et stort og komplekst begrebsapparat. En mulighed for at kompleksitetsreducere er at bruge en model for praksisfaglighed, som kan tydeliggøre hvilke elementer, der skal til for at skabe praksisfaglig undervisning (Jensen 2021:22):



I Julie Borup Jensens forskningsprojekt Praksisfaglighed i skolen tegnede sig et billede af, at tre elementer skal være til stede i et dialektisk forhold for, at der er tale om praksisfaglighed.

- **Krop og erfaring:**
Læring foregår i samspil med kroppens aktivitet og den erfaring, der dannes ved at handle
- **Handling og produkt:**
Eleven afprøver en idé ved at skabe håndgribelige ting eller ved at udvikle inden for fx digitale medier
- **Teori og fag:**
Kroppens erfaringer og elevens handlinger kobles til teori og fag. Det er med til at sætte begreber på og skabe forståelser

Ovenstående model giver et overblik over, hvad der helt grundlæggende er nødvendigt, for at arbejde mere praksisfagligt med sin undervisning. Men fra modellen til et egentligt didaktisk design, kan der være langt, hvis ikke man har kendskab til eller erfaring med at inddrage de tre områder i sin undervisning, et forhold som også nævnes som af betydning i EVAS kortlægning af arbejdet med praksisfaglighed i folkeskolen⁵⁰. I kortlægningen peger lærerne på, at både utilstrækkelig forberedelsestid samt manglende erfaring både individuelt og kollektivt, er udfordrende for udviklingen af praksis.

For at understøtte arbejdet med praksisfaglighed, er det derfor nødvendigt at udvikle en organisatorisk praksis, der skaber rammerne, giver tiden og de nødvendige ressourcer, så lærerne kan udvikle deres praksis.

PLC og praksisfaglighed

Som læringsvejleder i PLC er det en del af min opgave at understøtte og inspirere og udvikle skolens praksis⁵¹. For at inspirere til og understøtte praksisfagligheden i organisationen har jeg bl.a. medvirket til at udvikle et makerspace, en skoleskov, skabt læringsdesign til udearealer og senest forberedt en klimahandledag⁵² i samarbejde med skolens lærere, for alle skolens elever. Men som læringsvejleder er det også min opgave at understøtte og hjælpe til at udvikle på skolens daglige praksis og medvirke til at skabe høj kvalitet i undervisning og undervisningsmiljø.

At medvirke til at udvikle en skoles undervisningspraksis handler i høj grad om kultur og evnen til at forholde sig til og arbejde med denne, med en forståelse af, at kultur ikke er statisk, men skabes og genskabes hele tiden (Tingleff 2022:86). I forbindelse med generativ evaluering af tidligere projekter med implementering af bl.a. pædagogiske tilgange, har det vist sig at lærerne i organisationen har et ønske om inddragelse, at arbejde praktisk med indholdet og en synlighed ift. baggrunden for udviklingen af praksis (Storgaard Beck 2024:8). Én skolepraksis er forskellig fra en anden og derfor kræver det at ambitionerne for udvikling af praksisfaglighed justeres til at passe til den skolehverdag som den enkelte vejleder agerer i. Netop

⁵⁰ Se bilag 5, s. 55

⁵¹ Se link 8

⁵² Se link 9

den pointe kombineret med ovenstående indsigter omkring lærernes ønsker ift. udvikling, viser at det kræver at jeg som læringsvejleder har et analytisk blik for, at praksisfaglighed kan vise sig på mange forskellige måder (Tingleff 2022:77) og samtidig, at jeg med den viden faciliterer måder hvorpå, lærernes ønsker kan tilgodeses.

Det er vigtigt at påpege at min rolle som læringsvejleder ikke er en ekspertrolle, men en faciliterende og konsultativ rolle, hvor mit vigtigste arbejde er, at skabe grundlag for udvikling og samtidig være optaget af og reflektiv omkring mine egne antagelser om skolekultur, praksisfaglighed og udvikling. En måde at hjælpe sig selv til at fastholde disse idealer er at bruge nysgerrighed som konsekvent udgangspunkt i sit arbejde og sin tilgang til vejledning og facilitering (Høier 2011:318). På denne måde skabes der netop rum for et flertal af forståelser, tilgange og muligheder for udviklingen af den praksisfaglige tilgang til undervisning.

I forhold til ovenstående indsigter omkring skolekultur og læringsvejlederens rolle i skoleudvikling, kan der også trækkes tråde til Ralph Staceys forståelse af organisationer som på en gang forudsigelige og uforudsigelige i deres eksistens (Solsø og Thorup 2015:30). For en læringsvejleder med skoleudvikling for øje, kan det være svært at gennemskue, hvorfor et projekt ikke udartede sig som forventet. Stacey peger på, at man ikke blot kan implementere en ny måde at arbejde på, som var organisationen en velsmurt maskine, men at man må acceptere at der ikke er nogen simpel og ligetil løsning på en forandringsproces i en skolekultur.

Praksisfaglighed i praksis

Med den viden om organisationsudvikling og forandringsprojekter i mente, må handle- og udviklingsperspektivet være et, der tager højde for at skolekultur er et komplekst fænomen, men også et område, hvor der kræves tid og ressourcer til at skabe læring og erfaring. Herudover skal der tages højde for lærernes ønsker om inddragelse, praktisk arbejde med indhold, samt gennemsigtighed ift. baggrunden for, forandringsprocessen ift. praksisfaglighed.

De fag som eleverne beskriver har færrest praksisfaglige elementer er fag som dansk og matematik⁵³. De to fag er fag, som traditionelt har været mere skolastisk orienterede og netop dansk og matematik opleves, for lærere som vanskelige at arbejde praksisfagligt med (Kvan 2024:41). De to fag er samtidig dem, der fylder mest i gennem elevernes skoletid, og derfor kan det fra et skoleudviklingsperspektiv give god mening at give sig i kast med at udvikle de praksisfaglige aspekter i netop disse to fag.

I forbindelse med kommende skoleår, kunne det give mening, at de obligatoriske fagdage i matematik og dansk, kunne bruges på at arbejde med og udvikle på praksisfaglighed, så der både er plads til at dele erfaringer, udfordringer og tanker, men også mulighed for at eksperimentere med sin undervisning i mellem fagdage.

Ift. at skabe gennemsigtighed, synlighed og argumentation for arbejdet med praksisfaglighed, så vil jeg som læringsvejleder præsentere personalet for dele af de data, som er skabt ud fra det empiriske materiale. Elevernes besvarelser danner det stærkeste argument for at arbejde mere praksisfagligt og er samtidig en mulighed for at skabe flere deltagelsesmuligheder i undervisningen.

For at kompleksitetsreducere vil jeg i introduktionen til arbejdet med praksisfaglighed tage udgangspunkt i modellen på side 24 og udfolde den med henblik på, at lærerne får en opmærksomhed på disse elementer, når de med deres fagfæller skal diskutere og reflektere over, hvordan undervisning i dansk og matematik, kan indeholde flere praksisfaglige elementer. En udfoldelse kunne indeholde eksempler på, hvordan kropslighed og erfaring kan indgå ved fx. at tegne, bygge eller være fysisk aktiv på anden vis, men også en tænkning omkring det fysiske læringsmiljø og hvorvidt det kan give mening at variere lokationer, kan være en del af refleksionen. Handling eller produkt, kan fx. være en bog, en figur eller en fremlæggelse, men også et afsluttende event af et forløb, kan være et eksempel på kategorien (KvaN 2024: 54). Teori og fag, er det faglige indhold som eleverne skal lære ifm. undervisningen, her kræves et fokus på forståelser og begreber der skal til for at få indsigt i den teoretiske baggrund for handling eller produkt.

⁵³ Se bilag 7, s. 3,4,6,7,10-14,18,25,26,28-30,47

For at gøre arbejdet med praksisfaglighed nemmere at komme i gang med for praktikerne, vil jeg introducere begrebet "lille p" (KvaN 2024:45). Oftest når man arbejder med produktudvikling, kreativitet m.m., er det i sammenhænge, der kræver megen forberedelse og ressourcer. "Lille p" er den mere dagligdags praksisfaglighed, hvor man med små justeringer, kan gøre undervisningen mere praksisfaglig og derigennem også give lærerne et trygt udgangspunkt, så de ikke kastes ud i store forkromede arbejder og teorier. Samtidig kan dette også være medvirkende til at eleverne kan arbejde med praksisfaglighed progressionelt, så de får de bedste betingelser for, at lære at tilgå fx problembaseret undervisning på en måde der giver dem en oplevelse af kompetence.

Elevernes oplevelse af undervisningen er, at de oftest arbejder i bøger og hæfter, på den baggrund kunne man facilitere en fagdag, der handlede om at udvikle "lille p", ud fra de læremidler som lærerne allerede bruger, altså møde målgruppen, hvor de er (Høien 2005:8). Ved at tage udgangspunkt i kendt materiale, som lærerne er eksperter på, kan deres allerede eksisterende følelse af kompetence ift. materialet medvirke til at det vil være nemmere at lave småhandlinger (Tingleff 2022:73) og eksperimenter i undervisningen, end hvis de skulle tage udgangspunkt i ukendt materiale eller et større projekt.

Når man ønsker at skoleudvikle, så skal der være plads til at eksperimentere, men systematisk (Christensen 2023:36), således at de erfaringer man gør sig, kan bruges på længere sigt også i forbindelse med samarbejdet i det professionelle læringsfællesskab (Albrechtsen 2013:12), som deltagerne i fagdagene udgør. Derfor er det relevant at fagdagene faciliteres på en sådan måde, at der er systematik og progression ift. lærernes erfaringer med "lille P", men at der samtidig er plads til lærernes egne input, spørgsmål og frustrationer. Netop denne pointe, er grundlæggende, hvis man ønsker at skabe forandring, da en god proces kræver ejerskab og involvering og derigennem mening for deltagerne.

Konklusion

Praksisfaglighed som begreb er en del af flere forskellige diskurser. Politisk er hovedfokus at folkeskolens elever opnår de evner og kompetencer der skal til for at kunne indgå på arbejdsmarkedet i de rammer, som umiddelbart vurderes nødvendige. Det er en nytteetisk diskurs som arbejder med den præmis, at den bedste handling ift. udfordringen med at få elever på erhvervsskolerne er, at flere af folkeskolens elever vha. valgfag, praksisfaglighed, erhvervspraktikker og udviklingsprojekter, skal vælge en anden vej, end den gymnasiale. Som praktiker i folkeskolen kan denne præmis ikke være en del af baggrunden for at arbejde mere praksisfagligt. Folkeskolens formål er at skabe demokratiske borgere i et frit folkestyre.

På trods af, at Dewey mente, at læring sker bedst, når man ikke ved, at man lærer, så har eleverne alligevel en forståelse for, hvad de mener fungerer bedst for dem i undervisningssammenhænge. Samtidig fortæller børnekonventionen os, at børn skal have mulighed for at udtrykke deres mening om forhold, der vedrører dem. Derfor er elevernes blik på, hvordan de mener at de lærer bedst, i høj grad en vigtig faktor og det bedste argument, hvis vi skal argumentere for udvikling af praksisfaglighed i folkeskolen.

Elevernes besvarelser i det empiriske materialer tegner næsten et entydigt billede af, at de motiveres af aktiv deltagelse, af undervisning der er anderledes fra den skolastiske tilgang, samt en skabertrang, som hænger godt sammen med Deweys teori om de fire måder, hvorpå børn motiveres til at lære. I den forstand kan man argumentere for, at praksisfaglige greb i undervisningen motiverer eleverne til en højere grad af deltagelse, end den mere klassiske skolastiske tilgang til undervisning. Når det er sagt, så er eleverne langt hen ad vejen villige til at indordne sig inden for nogle undervisningsmæssige rammer, som de egentlig finder kedelige, så længe deres relation til læreren er baseret på tryghed, tillid og en god positiv relation.

Hvis man som organisation ønsker at skoleudvikle, så er det vigtigt at rammerne understøtter dette, derfor skal der være afsat tid og ressourcer til at lærerne kan fordybe sig, eksperimentere og udvikle deres praksis. Samtidig skal man have blik

for, at skoleudvikling ikke kun er fælles møder, kompetenceudvikling og store projekter, men også småhandlinger, der påvirker og forstyrrer den eksisterende kultur. At møde målgruppen hvor de er, skaber de bedste forudsætninger for deltagelse i udvikling og det skaber også gode vilkår for, at lærerne kan inspirere og lade sig inspirere af hinandens ideer til udvikling af praksisfaglig undervisning.

Det er ikke nok at erfare, man skal forstå meningen med det, det gælder både elever og lærere. Erfaring er sammenhængen mellem at vide hvad og at vide hvordan, hvilket er formål med både udviklingen af praksisfaglig undervisning blandt lærerne, men også formålet for elevernes faglige og alsidige udvikling. Dette kræver af mig som læringsvejleder, at jeg evner at facilitere en proces, hvor lærerne opnår forståelse for og mening med forandringen og udviklingen af undervisningen.

På trods af praksisfaglighedsbegrebets oprindelige kontekst og biopolitiske konnotationer, så har det skabt en mulighed for at tale om læring og undervisning på en anden måde. Det skaber et rum for en samtale om en bedre balance mellem undervisningsformer i folkeskolen og hvordan vi bedre kan motivere og skabe rum for mere deltagelse blandt eleverne. Man kan ikke generalisere over folkeskolen og putte alle børn, klasser og lærere ned i den samme kasse, men vi kan forsøge at skabe nogle rammer der sikrer kvalitet, ved at lade lærernes professionelle læringsfællesskaber være det, der bærer udviklingen frem, således at praksisfagligheden kan få lov at vise sig på mange forskellige og kreative måder.

Perspektivering

Til trods for at eleverne egentlig tager til takke med undervisning, som de ikke inspireres af og som kan være ensformig, så er det en del af vores opgave som lærere både at lytte til eleverne, men også at udvikle og forbedre vores undervisning løbende. At facilitere forandring og udvikling kan være en kompleks og krævende proces og med forudsigelighed og uforudsigelighed som vilkår for arbejdet, kan det virke uoverskueligt at regne ud, hvor man skal starte og slutte. Ofte kan man som facilitator hurtigt blive optaget af at nå alt på dagsordenen eller i projektet og miste overblikket over, hvad der egentlig er formålet med processen.

Den højeste kontekst er læring, både for lærere og elever, men samtidig skal der være plads til, at lærerne får svar på spørgsmål og tager ejerskab over processen. Ydermere er praksisfaglighed et begreb, der dækker over mange forskellige tilgange til undervisning og elevaktivitet.

Til den mundtlige del af eksamen vil jeg derfor præsentere et rammeprogram for fagdage, som lægger op til udvikling af praksisfaglig undervisning, men som samtidig giver plads til lærernes autonomi. Jeg vil give eksempler på, hvordan man konkret kan arbejde praksisfagligt med lille p og jeg vil give eksempler på, hvordan PLC kan understøtte arbejdet med praksisfaglighed, ved at inspirere både lærere og elever.

Litteraturliste

Bøger

Albrechtsen, Thomas:

Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling

1. udgave, 1. oplag, 2013 Dafolo Forlag og forfatteren

s. 7-35

Andersen, Dalby; Peter, Søren, Claudell; Peter, Blond; Katrine, Anne:

Projektbaseret læring og innovation i en åben skole - praktisk og teoretisk guide til PBL, 1. udgave, 1. oplag, Forlaget KlimaZirkus 2023

s.19

Andersen, Schelde, Henrik og Søndergaard, Raae, Katrine:

Systemisk projektledelse, 1. udgave, 9. oplag 2024, Samfundslitteratur 2012

Beck, Storgaard, Emma:

Projekt "afstemt pædagogik - et organisatorisk forandringsprojekt

Eksamensopgave, projektledelse, 2024

s. 2-10

Beeholm, Kirsten; Hamre, Bjørn; Frederiksen, Kirsten:

Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder, 1. udgave, Hans Reitzels Forlag 2016

s. 100-117

Brinkmann, Svend:

John Dewey - en introduktion, 1. udgave, 1. oplag, Forfatteren og Hans Reitzels Forlag, 2006

s. 173-209

Brodersen, Peter (red.):

Det lærende menneske - seks tilgange til pædagogisk praksis, 1. udgave, 1. oplag, forfatterne og Hans Reitzels Forlag, København 2019

s. 27-47, 143-159

Flohr, Mikkel, Jessen; Hein, Mathias:

Michel Foucault om teori og metode, 1. udgave, 1. oplag, Djøf Forlag 2024

Foug, Skov, Simon; Bundsgaard, Jeppe; Hanghøj, Thorkild; Misfeldt, Morten:
Håndbog i scenariedidaktik, forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2022
s. 16-42

Høier, Mille, Obel; Hersted, Lone; Laustsen, Louise:
Kreativ procesledelse: nye veje til bedre praksis, 1. udgave, Dansk Psykologisk
Forlag 2011
s. 314-318

Illeris, Knud (red.):
Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser, Roskilde Universitetsforlag 2007
11-38

Jensen, Borup, Julie (red.):
Perspektiver på praksisfaglighed - skoleudvikling og forandring på tværs, 1. udgave,
1. oplag, Redaktøren og Aalborg Universitetsforlag 2021
s. 9-49

Jørgensen, Schultz, Per, Kampmann, Jan:
Børn som informanter, 1. oplag, Børnerådet 2000
s. 23-53

Klinge, Louise:
Relationskompetence, Pædagogisk Rækkevidde 11, Louise Klinge og Aarhus
Universitetsforlag 2018

Launsø, Laila, Rieper, Olaf, Olsen, Leif:
Forskning om og med mennesker - forskningstyper og forskningsmetoder i
samfundsforskning, 8. udgave, 1. oplag, forfatterne og Munksgaard, København
2023 - s. 115-156

Lübcke, Poul (red.)
Politikens filosofi leksikon, Politikens Forlag, JP/Politikens Forlagshus A/S 2010, 2.
udgave, 1. oplag
s. 502

Molbæk, Mette, Quvang, Christina, Hedegaard-Sørensen, Lotte:
Deltagelse og forskellighed - en grundbog, 3. udgave, 1. oplag, forfatterne og Hans
Reitzels Forlag, København 2023
s. 139-162

Mottelson, Martha, Muschinsky, Jakob, Lars:
Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier, 2. udgave, 2.
oplag, forfatterne og Hans Reitzels forlag 2021
s. 109-115

Nyeng, Frode:
Ethiske teorier - en systematisk fremstilling af syv etiske teoriretninger, 1. udgave, 1.
oplag, Nordisk Forlag A/S, København 2000
s. 36-69

Petersen, K., Ove:
Konkurrencestaten, 1, udgave, 5. oplag, forfatteren og Hans Reitzels Forlag 2011
s. 169-201

Rasch-Christensen, Andreas (red.):
Praksisfaglighed i skolen, 1. udgave, 1. oplag, 2023, Dafolo A/S og forfatterne 2023
s. 5-75, 215-231

Solsø, Karina, Thorup, Pernille:
Ledelse i kompleksitet - introduktion til Ralph Staceys teori om organisation og
ledelse, 1. udgave, Dansk Psykologisk Forlag 2015
s. 29-58

Tingleff, Lise:
Skoleudvikling - en praksisbaseret tilgang, 1. udgave, 1. oplag, 2022 Dafolo A/S og
forfatteren
s. 23-120

Tidsskrifter

KvaN - Tidsskrift for læreruddannelse og skole, 130, december 2024, 44. årgang
s. 5-114

KvaN - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen, 2017, årg. 37, nr. 107
s. 43-53

Dansk pædagogisk tidsskrift (DpT) - Michel Foucault - et anderledes blik på magten,
sandheden og undervisningen, hæfte 4, 1999, Nielsen, Peder.
s. 45-64

Kvan: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen - motivation gennem handling
og gøremål - et pragmatisk perspektiv, 2007, årg. 27, nr. 78
s. 91-101

Projektledelse - Og hvad var det lige meningen var? - om forandringskommunikation i projekter, Høien, Cathrine, 2005, årgang 5
s. 1-22

Links

Link 1:

<https://www.stm.dk/statsministeren/nytaarstaler-siden-1940/mette-frederiksens-nytaarstale-1-januar-2023/>

Link 2:

<https://fho.dk/blog/2024/03/15/ikke-godt-nok-fortsat-alt-for-lave-soegetal-til-erhvervsuddannede/>

Link 3:

<https://www.folkeskolen.dk/afgangsprover-billedkunst-ernaering-og-sundhed/praksisfaglighed-ikke-nok-med-praktiske-fag-i-udskolingen/1385921>

Link 4:

<https://www.folkeskolen.dk/billedkunst-ernaering-og-sundhed-hogd/dlf-til-politikerne-haev-ambitionerne-om-oget-praksisfaglighed-i-skolen/784413>

Link 5:

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/marts/230327-23051502-bilag-2-rapporten-kortligning-af-folkeskolers-arbejde-med-praksisfaglighed-432149820.pdf>

Link 6:

<https://naturfagsmaraton.dk/login>

Link 7:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Link 8:

<https://www.retsinformation.dk/eli/fta/2022/271>

Link 9:

<https://www.klimahandledag.dk/>