

— *Didaktiske studier* —

FAGPÆDAGOGIK

I ET KULTURFORMSPERSPEKTIV

Vibeke Hetmar





FAGPÆDAGOGIK
I ET KULTURFORMSPERSPEKTIV

Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv
© Forfatteren og Aarhus Universitetsforlag 2019
Omslag: Stine Sandahl, Sandahls grafik
Tilrettelægning og sats: Narayana Press
Forlagsredaktion: Cecilie Harrits
Ebogsproduktion: Narayana Press

ISBN 978 87 7184 9202

Aarhus Universitetsforlag
Finlandsgade 29
8200 Aarhus N
www.unipress.dk

Bogen er udgivet med støtte fra Aarhus Universitets Forskningsfond

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med Copydan, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.



Å GÆL E-
BEDØMT

FAGPÆDAGOGIK I ET KULTURFORMSPERSPEKTIV

Vibeke Hetmar

Under medvirken af Claus Detlef



AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

FORORD

Afhandlingen om fagpædagogik var oprindelig tænkt som en doktorafhandling inden for litteraturpædagogik, og som sådan var den stort set færdigudarbejdet i 2003. Forud var gået et treårigt forsknings- og udviklingsarbejde i Allerød Kommune.

Det stod imidlertid hurtigt klart for Vibeke at hun var i færd med at udvikle en generel fagpædagogisk teori, og at beskæftigelsen med litteraturundervisning primært var blevet en anledning til at diskutere pædagogiske problemstillinger med en lang række angelsaksiske litteraturpædagogiske teoretikere. Vibeke brugte herefter de sidste 14 år af sin forskningsvirksomhed som professor på DPU, Aarhus Universitet, til at udvikle og afprøve sin fagpædagogiske tænkning.

Jeg har som Vibekes ægtefælle og som aktiv på samme faglige felt fulgt afhandlingens udvikling tæt gennem de 20 år den har været undervejs. Vi har sammen diskuteret, revideret og afprøvet de mange elementer i teorien. Da Vibeke i 2016 begyndte at blive svækket af den kræftsygdom som havde ramt hende nogle år tidligere, blev det i stadig højere grad mig der måtte føre pennen, men til det sidste var Vibeke den skarpe og kritiske men også konstruktive og ansvarlige kaptajn for sit projekt.

Afhandlingen er frugten af Vibekes forskning og pædagogiske tænkning, og derfor står hun også som eneforfatter. Men den specielle tilblivelseshistorie kan naturligvis skabe usikkerhed om hvem der er jeget i afhandlingen. Der hvor andre forskeres tanker præsenteres og diskuteres, og hvor der præciseres og konkluderes, er det ubetinget Vibekes *jeg*. Det gælder også de mange knivskarpe definitioner og analyser der så tydeligt kendetegner Vibeke.

Imidlertid har jeg, om end med forskellige roller, haft den glæde at være involveret i al Vibekes empiri fra de sidste 10-15 år. Enkelte af de cases som udspringer heraf, har jeg selv overværet og beskrevet, men hvor refleksionerne herover har været Vibekes, har jeg fastholdt afhandlingens *jeg*. I andre tilfælde har jeg brugt et *vi* i fremstillingen.

Jeg har flyttet nogle af Vibekes konklusioner undervejs til det afsluttende kapitel om teoriens rummelighed og potentialer, men ellers står dette kapitel for min regning selv om Vibeke nåede at nikke til dele af det. En eventuel kritik af dette kapitels ganske vidtgående overvejelser over mulige implikationer af teorien falder alene tilbage på mig.

I det år jeg har brugt på at færdiggøre afhandlingen, har jeg haft stor støtte af Vibekes kolleger. Derfor en varm tak til professor MSO Jeppe Bundsgaard, lektor emeritus Helene Sørensen, adjunkt Helle Rørbæk, lektor Anna Skyggebjerg og professor Birgitte Holm Sørensen. Også en tak til cand.pæd. Ida Kampman, specialist i rum og pædagogik, for nogle vigtige pointer til kapitlet om rum. En

ganske særlig tak til lektor ved Københavns Professionshøjskole Simon Skov Fougts der har læst hele manus igennem og givet inspirerende kommentarer.

Endelig en tak til Aarhus Universitets Forskningsfond der gjorde det muligt at udgive Vibekes livsværk posthumt.

Claus Detlef, februar 2019.

INDHOLD

Dette materiale er ophavsretsligt beskyttet og må ikke videregives.

INDHOLD

Et overblik	15
Nomenklatur	24
DEL I Teoriens grundlag	26
Epistemologisk grundlag	27
En Fish-inspireret positions- og perspektivtænkning	28
Interpretation is the only game in town	30
Epistemologiske positioner	35
Teoribegrebet	40
Det lokale og det universelle – hvor hører en fagpædagogisk teori hjemme?	43
Opsamling på det epistemologiske grundlag	45
Empiri og metode	47
Indledning	48
Allerød Kommune 1997-2000	49
Københavns Kommune 2015-2016	53
Københavns Kommune 2008-2016	54
Afhandlingens eksempelmateriale	55
Forskerinvolvering	56
Klassesamtalen	57
Indledning	58
Første samtale: En tekstorienteret strategi	59
Anden samtale: En læserorienteret strategi 1	71
Tredje samtale: En læserorienteret strategi 2	85
En kulturorienteret strategi	92
Opsamling på klassesamtalen	96
Krav til en fagpædagogisk teori	97
Indledning	98
Seks krav	100
1. krav: Teorien skal have et veldefineret logisk univers	100
2. krav: Det logiske univers skal organiseres af et klassifikationssystem	102
3. krav: Inden for det logiske univers skal teorien omfatte regler for sin anvendelse	104
4. krav: Teorien skal kunne beskrive variationer inden for sit logiske univers	106
5. krav: Teorien skal være fuldstændig	107
6. krav: Teorien skal være entydig og modsigelsesfri	108
Teoriens logiske univers	109
Teoriens optik og perspektiver	110
Diskursbegrebet	114

Rekontekstualiseringsbegrebet	118
Teoriens motor: betydningskontekster og kulturformer	123
Begrebet betydningskontekst	123
Begrebet kulturformer	125
Klasserummet som kontaktzone	132
DEL II Teoriens kategorier og relationer	138
Indledning	139
Grundlæggende antagelse og tese	139
Teoriens tre succeskriterier	140
Kategorierne	140
Nøglerelationer	142
To oversigter	142
Diskurstråde	147
Sagsorienterede og regulerende diskurstråde	148
Diskurstråde i tre klassesamtaler	150
Diskurstråde hos Ms. Johnson	150
Diskurstråde hos Ms. Graham	157
Diskurstråde hos Ms. Furst	162
Spørgsmål – som sproghandling og som led i diskurstråde	164
Diskurstråde i klasserummet	168
Opsamling på kategorien diskurstråde	172
Roller	173
Indledning	174
Roller i klasserummet	177
Rollerelationen lærer-elev	177
Rollerelationen elev-elev	181
Opsamling på kategorien roller	190
Positioneringer	191
Positioneringer i en semiotisk forståelse	193
Positioneringer i en socialpsykologisk forståelse	194
Roller eller positioneringer?	199
Positioneringer i klasserummet	202
Nøglerelation 1: Roller og positioneringer	219
Nøglerelation 2: Diskurstråde og positioneringer	227
Opsamling på kategorien positioneringer	237

Undervisningsprojekter og elevprojekter	241
Projektbegrebet og læreprocesser	243
Uljens: Undervisning og læring som intentionelle aktiviteter	244
Hetmar: En triadisk model for projekter og læring	248
Undervisningsprojekter	254
Pædagogisk iscenesættelse	255
Undervisningsprojekter og undervisningens organisering	260
Elevprojekter	262
Undervisningsprojekter og elevprojekter i klasserummet	273
Klassesituationens betydning for at understøtte elevprojekter	278
Nøglerelation 3: Positioneringer og projekter	279
Undervisningsprojekter og elevernes mulighed for at positionere sig	279
Elevprojekter og elevernes muligheder for at positionere sig	282
Opsamling på undervisningsprojekter og elevprojekter	285
Rum	287
Indledning	289
Et rums potentiale til at fungere som et sted	290
Det fysiske rum	293
Flere kulturformer kan være i konflikt	295
Det digitale rum som lokalt fænomen	297
Det organisatoriske rum	299
Nøglerelation 4: Projekter og rum	301
Traditionelle klasserum	301
Nøglerelation 5: Positioneringer og rum	306
Opsamling på kategorien rum	311
Diskursformer	313
Indledning	314
Situeret betydning og Diskurser	315
Diversitet og diskursformer	317
Klasserummet som kontaktzone 1	321
Diskursformers rekontekstualisering i klasserummet	323
Eksempel 1: Fra litterær fortolkning til opgavebesvarelse	323
Eksempel 2: Fra arkitektens logbog til opgaveark	334
Diskursformer i og uden for klasserummet	335
Nøglerelation 6: Projekter og diskursformer	344
Undervisningsprojekter og diskursformer	344
Elevprojekter og diskursformer	346

Nøglerelation 7: Positioneringer og diskursforme	356
Opsamling på kategorien diskursformer	359
Forståelsesformer	361
Tankegange i de specialiserede fagkulturer	362
Forståelsesformer – forståelse af hvad?	365
Forståelsesformer i klasserummet	368
Forståelsesformer i forbindelse med naturfagsundervisning	370
Forståelsesformer i forbindelse med litteraturundervisning	376
Opsamling på kategorien forståelsesformer	388
Fokuseringsformer	389
Otte former for fokusering	390
Fokuseringsformer og fokuseringskompetencer	396
Fokuseringsformer i forbindelse med litteraturlæsning	398
Nøglerelation 8: Forståelsesformer og fokuseringsformer	402
Læsninger og fokuseringsformer i klasserummet	413
Nøglerelation 9: Rum og fokuseringsformer	428
Nøglerelation 10: Projekter og fokuseringsformer	431
Opsamling på kategorien fokuseringsformer	435
Teoriens motor, 2. del	437
Kulturformer i undervisningen	438
Kulturformer og domænerrelevante positioneringer	443
Klasserummet som kontaktzone 2	445
To afsluttende cases	449
Case 1: Produktion af en novellefilm	449
Case 2: Et arkitekturprojekt om byrum	454
Opsamling på kapitlet Teoriens motor, 2. del	459
Evalueringsaf succeskriterium 1	459
DEL III Teoriens rummelighed og potentialer	464
Indledning	466
1 Når tilgange, optik og genstandsfelt ændres	467
2 Teoriens potentialer i forhold til en forandringsdagsorden	478
3 Skitse til en forandringsstrategi	483
4 Teoriens implikationer på målsætnings- og evalueringsniveau	484
5 Afsluttende betragtninger over afhandlingens forskningsdesign	486
Evalueringsaf succeskriterium 2 og 3	487

Referencer	491
Indeks og definitioner	499
Emneorganiseret indeks	500
Personorganiseret indeks	504
Caseorganiseret indeks	505
Oversigt over afhandlingens figurer og modeller	507
Definitioner med kommentarer	508
Summary	521

ET OVERBLIK

Det er min ambition med afhandlingen at etablere et nyt grundlag for fagpædagogisk teoridannelse med afsæt i og eksemplificeret gennem min forskning fra hele perioden 1997-2016. Det er en forskning der oprindelig var overvejende litteraturpædagogisk, men senere i voksende omfang af bredere faglig karakter. Det grundlag jeg præsenterer i afhandlingen, organiseres i en teoretisk ramme omfattende et antal kategorier der beskrives sammen med deres indbyrdes relationer. Disse kategorier repræsenterer et tilsvarende antal fokuseringer i den kompleksitet der kendetegner undervisning som institutionaliseret praksis. Kategorierne er oprindelig blevet til med inspiration fra og i diskussion med angelsaksisk og skandinavisk litteraturpædagogisk forskning, refleksion og praksis op gennem det 20. århundrede og frem til i dag. De spejler samtidig de perspektiver som forskningen, refleksionerne og de forskellige former for praksis har forholdt sig til og trukket på. Men i min videreudvikling af teorien har jeg formuleret, organiseret og beskrevet kategorierne på en sådan måde at de vil kunne anvendes som afsæt for beskrivelse af de fleste fag og fagområder. Det gør jeg ud fra en antagelse om at der er mere der forener end skiller praksis og vilkår for undervisning i forskellige fag i skolen. Her følger jeg Basil Bernsteins pointe med at "instructional discourse [is] embedded in a dominating regulative discourse" (Bernstein (1996) 2000: 115).

Afhandlingens genstandsfelt er bredt: *undervisning i fag i folkeskolen i Danmark i begyndelsen af det 21. århundrede*. Da afhandlingens teoretiske diskussioner i vid udstrækning er knyttet til international forskning inden for litteraturpædagogik, er det naturligvis muligt at læse afhandlingen mere specifikt som en gennemgang af og refleksioner over rammer og vilkår for at bedrive litteraturundervisning. Men det ændrer ikke på at ambitionen er at opbygge en fagpædagogisk teori af almen karakter. Således er cirka halvdelen af afhandlingens eksempler hentet uden for litteraturfaget.

I første del af afhandlingen redegør jeg for dens grundlag. Jeg forholder mig til forskning ud fra en perspektivtænkning som jeg redegør for i kapitlet om **Epistemologisk grundlag**. Inspirationen kommer blandt andet fra Stanley Fish der – på trods af sin status som litteraturteoretisk prygelknabe – efter min mening byder på en tænkning der på nogle væsentlige punkter kan bidrage til en opløsning af

dilemmaet om elevens placering i klasserummet som det kommer til udtryk i forholdet mellem tekst og en elevlæser. Fish introducerer nemlig distinktionen *indenfor/udenfor* der åbner for muligheden for at se og forstå læring og faglig udvikling med afsæt i en positionstænkning.

Jeg skelner mellem tre forskningspositioner: 1) *En didaktisk position*, hvor forskeren er direkte involveret i en form for intervention, 2) *en didaktologisk position*,¹ hvor forskeren overvejende betragter det didaktiske felt fra en position mellem videnskabsfaget og klasserummet, og 3) *en antropologisk position*, hvorfra det er muligt at opstille en fagpædagogisk teori hvorigennem skolens praksis ses som et brydningsfelt mellem flere forskellige kulturformer.

Jeg beskriver min tilgang som socialkonstruktivistisk: Når jeg observerer genstandsfeltet, er mine iagttagelser og de resultater der kommer ud af behandlingen af empirien, et resultat af samspillet mellem det der foregår rundt om mig, den position hvorfra jeg ser, og den optik hvormed jeg ser og forstår genstandsfeltet. Med den tilgang er alternativet til objektivitet ikke subjektivitet men intersubjektivitet, bundet til interpretative fællesskaber.

Herefter diskuteres det teoribegreb jeg anvender i afhandlingen. Kapitlet munder på grundlag af denne diskussion ud i en afklaring af forholdet mellem det lokale og det universelle og dermed i spørgsmålet om hvor en fagpædagogisk teori hører hjemme.

Da empirien skal fungere som illustration til og ikke som dokumentation for teorien, er det efterfølgende kapitel om ***Empiri og metode*** ret kortfattet. Afhandlingen var oprindeligt en opfølgning på min ph.d.-afhandling *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*, og den trækker bl.a. på erfaringer fra tre års efterfølgende samarbejde med lærere i Allerød Kommune. Allerødprojektet var et resultat af mine intentioner om at studere samspillet mellem lærerfaglighed og elevfaglighed i praksis – en praksis jeg selv havde været med til at tilrettelægge og i et vist omfang deltaget i realiseringen af. Derudover inddrager jeg min senere forskning, dels følgeforskningen til PISA-København 2007 og 2010 (LEKS 2 og LEKS 3), dels en række projekter der udspringer af Åben Skole-bestræbelserne.

Kapitlet ***Klassesamtalen*** viser med et eksemplarisk sigte at brudfladerne og udviklingen i litteraturfaget gennem 40 år spejler en række mere generelle pædagogiske tilgange og problemstillinger, ofte i indbyrdes modstrid og uden en klar tendens til at have bragt fagpædagogikken mærkbart videre. Disse problemstillinger illustreres gennem tre måder at praktisere en klassesamtale på, og herudfra diskuteres

¹ Termen didaktologisk er anvendt af Frede V. Nielsen i Nielsen (2005: 9)

forholdet mellem de teorier der angår det akademiske fags domæne, og dem der beskæftiger sig med didaktisk design.

Det er min antagelse at den manglende konsistens skyldes at de vekslende tilgange forholder sig uafklaret til nogle grundlæggende forhold omkring institutionen skole samtidig med at der synes at mangle en egentlig teori herom. På tilsvarende måde har litteraturpædagogikken et problematisk forhold til det akademiske fags teorier, blandt andet fordi litteraturfagets forhold til litteraturen aldrig er blevet afklaret. Uafklaret er også den rolle som eleverne med deres commonsenseforståelse spiller i lærernes samtaleadministration. Lignende problemer findes i andre fag.

Kapitlets analyser fremstår uden brug af afhandlingens pædagogiske teori som først udvikles efterfølgende. Derfor tages de tre samtaler op igen senere i afhandlingen.

I den fagpædagogiske tænkning er der som oftest tale om fremstillinger og diskussioner på didaktologisk niveau, dvs. på et niveau der ikke direkte er forpligtet på at få et konkret undervisningsforløb til at fungere i en konkret klasse. I og med at den etablerede fagpædagogik i altovervejende grad slutter *fra* fagteori *til* fagpædagogisk praksis, bidrager den til at reproducere den forestilling at genstandsfeltet først og fremmest konstitueres gennem de indbyrdes relationer mellem stof, elever og lærer – inden for litteraturundervisningen eksemplificeret ved tekst, elevlæsere og lærerlæsere. Det er en forestilling der kendes fra den didaktiske trekant. En sådan forestilling er, antager jeg, alt for snæver i forhold til den komplekse dynamik der udfolder sig i klasserum, og det er derfor min intention at byde på et grundlag der i højere grad end den didaktiske trekant giver didaktikken redskaber til at beskrive, begribe og eventuelt gribe ændrende ind i genstandsfeltet.

For at kunne levere et eksplicit grundlag for en diskussion af kompleksiteten har jeg valgt at opstille teorien i en klassisk videnskabelig ramme. Dette valg giver mig en række fordele:

- Jeg opnår en stringens som styrker muligheden for diskussion og målrettet kritik.
- Jeg har lettere ved at overskride den traditionelle fagfaglige diskurs som ellers kan være tilbøjelig til at beskytte den specialiserede kulturform mod forurening fra klasserummet.
- Jeg bliver i stand til at etablere en struktur som muliggør integration af forskellige fags didaktikker.

Inspireret af Basil Bernstein udfoldes kravene til en sådan teori i kapitlet **Krav til en fagpædagogisk teori**. Der opstilles seks krav der er rettet mod beskrivelses-systemets logiske univers, og hvor det første krav er at teorien skal operere i et veldefineret univers. Kravene går yderligere ud på at teorien skal omfatte et klassifikationssystem bestående af kategorier, deres elementer samt relationer mellem kategorierne, at den skal kunne beskrive variationer inden for sit logiske univers, samt at dette logiske univers skal være fuldstændigt, entydigt og modsigelsesfrit.

Konstituerende for en fagpædagogisk teori må efter min opfattelse være *diskursbegrebet* og *rekontekstualiseringsbegrebet* som beskrives i kapitlet **Teoriens logiske univers**. Teoriens logiske univers strukturerer ikke genstandsfeltet men beskriver strukturen i det jeg som forsker med min valgte optik observerer. I kapitlet redegøres først for den optik hvormed jeg betragter genstandsfeltet og for de perspektiver min optik tillader mig at anvende. Klassifikationssystemet etableres herefter gennem opstilling af et antal kategorier; men teoriens operationelle styrke beror i høj grad på nøglerelationerne mellem kategorierne.

I kapitlet gør jeg herefter rede for hvad jeg betegner teoriens motor: sam- og modspil mellem begreberne *betydningskontekst* og *kulturformer*. Disse to begreber diskuteres, og jeg opstiller en foreløbig model for klasserummet som kontaktzone for kulturformers betydningskontekster idet jeg kort redegør for de fem kulturformer der altid i en eller andet udstrækning er i spil i klasserummet.

Man kan ikke deducere sig frem til hvilket klassifikationssystem der med det valgte perspektiv kan organisere det logiske univers på en sådan måde at de seks opstillede krav til en sådan teori overholdes. Man kan – efter induktivt at have opstillet klassifikationssystemet – efterprøve om det fungerer på en måde der i hvert fald ikke strider mod de opstillede krav. Og det er hvad jeg i afhandlingen søger at eftervise er tilfældet.

Anden del af afhandlingen indledes med min grundlæggende antagelse: Klasserummets dynamik opstår og næres af de projekter den rummer, nemlig på den ene side *undervisningsprojekter*, der udgør en delmængde af skoleprojekterne, og som er karakteriseret ved at være rammesat af de politisk besluttede mål for undervisningen og underlagt dens kommunikationsformer og institutionelle roller, og på den anden side *elevprojekter*, hvor det i skolen forudsættes at eleverne inden for skoleprojekternes rammer er i stand til at initiere, udvikle og realisere projekter der giver mening for dem, og som er grundlaget for læring.

Og i fortsættelse heraf formulerer jeg så afhandlingens dynamiske tese: Med den forståelse af klasserummets dynamik er det muligt at beskrive og teorisætte undervisning i fag i institutionen skole på en sådan måde at der skabes grundlag for

at træffe begrundede valg i spændingsfeltet mellem skolens og eksterne domæners kultur- og kommunikationsformer samt for at udarbejde og realisere forandringsstrategier. Afslutningsvis opstilles succeskriterier for de tre elementer i denne tese.

Herefter præsenteres teoriens otte kategorier og begrebet nøglerelationer introduceres. *Figur 10*, der samler kategorier og nøglerelationer, skal betragtes som en modellering af teoriens logiske univers. *Figur 11* giver et overblik over kategorierne og deres elementer, inklusive sidehenvisninger til de steder hvor nøglerelationerne mellem kategorierne er behandlet.

Som indledning til hver kategori findes en manchete der skal lette læsningen. Her præsenteres den aktuelle kategori kort, suppleret med en ligeledes kort omtale af de nøglerelationer der forbinder kategorien med en til fem af de øvrige kategorier.

Fundamentet for klassifikationssystemet udgøres af **Diskurstråde** fordi sådanne tråde umiddelbart er til at fremanalysere i en empiri. Grundtyper af tråde demonstreres gennem de tre klassesamtaler som kapitlet **Klassesamtalen** er bygget op over. Diskurstråde er sammenhængende ytringer etableret på tværs af konkrete ytringer; de kan således være vævet ind i hinanden, deraf metaforen. Jeg opererer med tre dikotomier: 1) sagsrelaterede over for regulerende diskurstråde, 2) eksplicitte over for implicitte diskurstråde samt 3) konvergente over for divergente diskurstråde.

Det fremføres som en særlig pointe at hvis en diskurs skal kunne være meningsfuld for deltagerne, skal der være en storyline manifesteret som en styrende diskurstråd.

Kapitlet slutter med at forskellige spørgsmålstyper, som er eksemplificeret i de tre klassesamtaler, på en gang beskrives som sproghandlinger i Searles forstand og som led i diskurstråde. Herudfra defineres autentiske pædagogiske spørgsmål, åbne pædagogiske spørgsmål, eksaminerende spørgsmål og lukkede pædagogiske spørgsmål.

Kapitlet **Roller** bygger på rollerrelationen *lærer-elev*, som er begrebsmæssigt overordnet alle andre rollerrelationer der optræder i klasserummet. Relationen er institutionelt indlejret og derfor ikke til forhandling. Øvrige rollepar i klasserummet er *elev-elev*-rolleforholdet og *elev-ekstern vidensperson*. Det pointeres at tilstedeværelsen af eller forestillingen om den komplementære rolle har en væsentlig betydning for rollens udformning.

Andre fænomener som køn eller kulturel og etnisk baggrund spiller også ind, men opfattes med afhandlingens perspektiv hverken som roller eller positioner. Roller kan på samme måde som kommunikationsformer rekontekstualiseres, sådan som det kendes fra rollelege. Dette benyttes didaktisk i forbindelse med scenariebaseret undervisning som behandles senere i afhandlingen.

Roller får først deres fylde gennem **Positioneringer**, som er overskriften på

næste kapitel. Heri skelnes mellem *positioneringer* som er flydende og dynamiske – og *positioner* som er de positioneringer som kulturformen tillader. I skolen er tre *grundpositioner* centrale: den *klassiske lærerposition* som underviser tillader en elevposition som *tilpasset elev* eller en position som *ikke-tilpasset elev*. En væsentlig pointe og en oplagt udviklingsmulighed opstår hvis læreren vælger at indtage andre positioner, for eksempel som coach eller facilitator, og dermed åbner for andre elevpositioner end de to nævnte.

Undervisningsprojekter og elevprojekter er en dobbeltkategori, og derfor behandles de to projektformer først hver for sig ud fra en fælles definition på projekt som indebærer rettet, fokusering og selvpositionering, og som båndlægger psykisk energi. Kapitlet indledes dog med at læring beskrives i mødet mellem undervisningsprojekter og sagsorienterede elevprojekter. En triadisk model for undervisning beskriver ud over manifestationen af de to projektformer manifestation af elevkompetencer. Det demonstreres hvordan modellen kan gennemløbes på flere forskellige måder – og den udvider dermed det undervisningsbegreb som Michael Uljens repræsenterer.

Da jeg regner et vellykket samspil mellem undervisningsprojekter og sagsrelaterede elevprojekter som forudsætningen for en læringseffekt af undervisningen, får dette samspil et særligt afsnit. *Undervisningsprojekter* opdeles i læringsmålstyret og eksplorative, og de beskrives primært som pædagogiske iscenesættelser. *Elevprojekter* opdeles i syv grundtyper, en opdeling der især får betydning for elevprojekternes relationer til de øvrige kategorier: udforskningsprojekter, læringsprojekter, formidlingsprojekter, udtryksprojekter, oplevelsesprojekter, positioneringsprojekter og produktionsprojekter.

Også *nøglerelationen mellem positioneringer og projekter* får sit eget afsnit baseret på en påvisning af træk ved klassesituationen der i særlig grad fremmer muligheden for at etablere sagsrelaterede elevprojekter.

I kapitlet **Rum** beskrives skolens lokaliteter dels gennem *deres fysiske kvaliteter* som lys og lyd samt forskellige artefakter, dels gennem lokaliteternes potentielle kvaliteter som *steder* med en identitet båret af relationer og med en historie. Det omtales hvordan der internt på skolen kan forekomme kultursammenstød mellem skolebygninger som klassisk udtryk for den skolespecifikke kulturforms magtdemonstration og nutidige arkitekters faglige kulturform med dens skoleforestillinger.

Det digitale rum har egne kvaliteter som kort beskrives, opdelt i det sociale og det faglige aspekt af et sådant rum. *Det organisatoriske rum* placeres i kapitlet fordi organisering hele tiden kommer til udtryk gennem bevægelser i skoledagens rum og tid.

I særskilte afsnit behandles de to nøglerelationer *projekter og rum* samt *positioneringer og rum*. De forskellige rumtypers potentialer demonstreres, og elevernes

behov for at skabe personlige rum (steder) og optagethed af rummets forvandlingsmuligheder diskuteres – ligesom balancen mellem fleksibilitet og genkendelighed behandles i krydsfeltet mellem hård og blød funktionalisme.

I kapitlet *Diskursformer* er koblingen mellem diversitet og klasserummet som kontaktzone central. Elevers, læreres, læremidlers og andre teksters stemmer bringer aspekter fra forskellige betydningskontekster uden for skolen ind i klasserummet. Tilsammen repræsenterer de en diversitet der er sociokulturelt forankret. Denne diversitet behandles i opposition til begrebet flerstemmighed.

Et centralt element i kapitlet er påvisningen af hvordan diskursformer rekonstrueres i klasserummet og ofte ender i en art opgaveløsning.

I afsnittet om *nøglerelationen mellem projekter og diskursformer* påvises det hvordan undervisning som pædagogisk iscenesættelse ofte, om end utilsigtet, nulstilles som en standardiscenesættelse fordi den saboteres af de anvendte diskursformer. I forhold til elevprojekter præsenteres et iboende dilemma, nemlig at eleven i udgangspunktet er bundet til at realisere sit projekt gennem de diskursformer han har til rådighed, samtidig med at elevprojektet for at indebære læring forudsætter at eleven faktisk har nogle diskursformer til rådighed han endnu ikke er fortrolig med. Med eksempler fra de forskellige former for elevprojekter demonstreres det hvordan læreren ofte kommer til at blokere for elevprojekter, men der vises også eksempler på hvordan lærerens valg af diskursformer, tilhørende positioneringsmuligheder for eleverne samt pædagogiske iscenesættelser inklusive valg af rum alligevel kan få en proces til at fungere.

Kapitlet *Forståelsesformer* indledes med en gennemgang af forskellige tankegange som bringes ind i klasserummet, for eksempel en naturvidenskabelig eller en matematisk tankegang. Det illustreres hvordan disse tankegange ikke er bundet til bestemte fag. Tankegange med rod i videnskabsfagene hører til i de fagspecifikke kulturformer, og i klasserummet møder de dels en forståelsesform forankret i commonsense, dels en forståelsesform forankret i den skolespecifikke kulturform. Jeg viser hvordan disse forståelsesformer manifesterer sig gennem konventioner, symboler, normer, standarder og koder. Man skal kunne genkende disse for at forstå 'det fremmede', og man skal beherske dem for selv at blive genkendt.

Sammenstødet mellem forståelsesformer udfoldes i relation til naturfagene og litteraturundervisningen. Inden for naturfagene gennem den standende diskussion af hvordan man skal håndtere elevernes (og de fleste voksnes) commonsenseforståelse af naturfaglige fænomener, mens man i litteraturundervisningen stadig er uenige om hvordan man skal vurdere forskellige læsemåder, specielt dem som eleverne (og de fleste voksne) betjener sig af. Der redegøres grundigt for det sidste forhold med en gennemgang af de forskellige forståelsesformers brug af læsekonventioner.

Selv om **Fokuseringsformer** som teoriens sidste kategori måske er den mest fagligt funderede i traditionel forstand, struktureres den gennem kategoriens otte fokuseringsformer som ikke er fagspecifikke, men som antageligt spiller en rolle i alle skolefag: informations-fokusering, story-fokusering, perspektiv-fokusering, pointe-fokusering, argumentations-fokusering, sansemotorisk fokusering, konkurrence-fokusering samt observations-fokusering.

De tilhørende kompetencer er heller ikke fagspecifikke, og netop dette forhold skaber mulighed for en skolelang progressionstænkning. Yderligere kan man i forhold til nogle af fokuseringsformerne tage udgangspunkt i kompetencer som eleverne besidder allerede inden de starter i skolen.

Flere af fokuseringsformerne er inspireret af litteraturforskeres teorier om læsemåder, og sidstnævnte behandles derfor i et særskilt afsnit.

Nøglerelationen mellem forståelsesformer og fokuseringsformer spiller en særlig rolle og gennemgås derfor grundigt med eksempler fra flere fag. Afsnittet er organiseret efter de otte fokuseringsformer, og gennemgangen af dem rundes af med en yderligere uddybning af potentialet i en systematisk progressionstænkning gennem skoleforløbet som *ikke* er fagspecifikt funderet men rettet mod udvikling af kompetencer inden for forståelses- og fokuseringsformer. Ligesom i kapitlet om forståelsesformer slutter afsnittet med en grundigere gennemgang af nøglerelationens implikationer for litteraturundervisningen.

Nøglerelationen mellem rum og fokuseringsformer samt nøglerelationen mellem projekter og fokuseringsformer afslutter kapitlet. Brugen af lys og mulighederne for varierede kombinationer af artefakter og af forskellige rumtyper bringes i spil, og i afsnittet om projekter og fokuseringsformer gennemgås de syv former for elevprojekter med hver deres eksempel på brug af fokuseringsformer.

Sidste kapitel i afhandlingens anden del samler op på mulige samspil mellem betydningskontekster og kulturformer. Et nøglebegreb er – inspireret af Mary Louise Pratt – *klassen som kontaktzone*, og modellen for mødet mellem forskellige kulturformers betydningskontekster præsenteres nu i en udvidet version hvor der er fokus på lærerens frirum, og hvor også feltet for politisk/administrative betydningskontekster føjes til. Sidst i kapitlet demonstreres gennem to cases, der først gengiver faktiske og dernæst kontrafaktiske forløb, hvordan samspillet mellem betydningskontekster og kulturformer kunne komme i stand ved brug af *scenariebaseret undervisning*.

Kapitlet afsluttes med at succeskriterium 1, der indledte anden del, evalueres.

Tredje del af afhandlingen handler overordnet om **teoriens rummelighed og potentialer** på forskellige niveauer. Først ses der på konsekvenserne af at *betragte*

genstandsfeltet med andre tilgange. Her er der fokus på hvorvidt et andet empirisk materiale kunne tænkes at give anledning til et anderledes klassifikationssystem. Min konklusion er at såvel afhandlingens brede materiale med 45 cases som erfaringerne fra den angelsaksiske forskning tyder på at teoriens klassifikationssystem er bredt dækkende; der er simpelt hen med det valgte perspektiv langt flere diskursive lighedspunkter end afvigelser casene imellem. Herefter ser jeg på konsekvenserne af at *se genstandsfeltet med en anden optik der inkluderer et antropologisk perspektiv.* Så følger et afsnit med overvejelser over *konsekvenserne af mindre forskydninger af genstandsfeltet.* Endelig diskuterer jeg *hvor sårbar afhandlingens grundlæggende antagelse er i relation til valg af optik;* her er min konklusion at antagelsen om at læring skal ses i mødet mellem et undervisningsprojekt og sagsrelaterede elevprojekter, giver mening om end den fører til andre konklusioner, hvis optikken baseres på et kulturperspektiv eller på et individorienteret perspektiv.

Dernæst rejses spørgsmålet om *teoriens potentialer med en forandringstilgang.* Det sker i en systematisk gennemgang af afhandlingens kategorier. Der er tale om en summarisk gennemgang som samler op på de overvejelser der har været formuleret gennem diskussionerne af afhandlingens eksempler.

Tredje del slutter med en *skitse til en forandringsstrategi* og nogle overvejelser over teoriens implikationer på *målsætnings- og evalueringsniveau.* Her er hovedkonklusionen at der fortsat er brug for en afsluttende evaluering af elevernes skolefaglige kompetencer, viden og færdigheder i 9. klasse, men at vejen frem til at indfri dem ikke har mellemstationer som kan begrunde hverken trinmål eller nationale test. Her vurderer jeg at mål knyttet til mine kategorier kunne være mere relevante og at dette forhold peger på nytænkning af skolens evalueringsformer. Endelig samles der kort op på afhandlingens forskningsdesign, hvor pointen er at afhandlingens teori synes at få empirien til at optræde som et hologram hvor ethvert punkt indeholder alle hologrammets informationer. Det er den samme erkendelse der i det epistemologiske kapitel formuleres som at det universelle synes at være indlejret i det lokale.

Der afsluttes med en evaluering af succeskriterium 2 og 3.

Sidst i afhandlingen findes **Referencer** omfattende den litteratur der direkte behandles i afhandlingen. Herefter tre indeks: Et **Emneorienteret indeks** med specifikke henvisninger til de steder i afhandlingen hvor de pågældende emner er behandlet, inklusive forskellige forskeres behandling af emnet. Derefter følger et **Personorienteret indeks** med henvisning til de steder i afhandlingen hvor de pågældende forskere er mere grundigt behandlet. Endelig findes et **Caseorienteret indeks** hvor der også er mulighed for at få et overblik i de tilfælde hvor en case

er anvendt i flere kategoribestemte sammenhænge. En kort annoteret **Figurliste** følger, og endelig er der en systematisk gennemgang af alle væsentlige begreber i afhandlingen med *Definitioner* og uddybninger heraf.

NOMENKLATUR

Jeg har i afhandlingen valgt at være meget eksplicit i forhold til definitioner og antagelser. Førstnævnte fremhæves i teksten ved at være indrammet med en kraftig optrukket streg, mens antagelser og teser indrammes med en tynd streg.

Når der refereres til ikke-navngivne lærere, anvendes konsekvent det personlige pronomen *hun*, mens der refereres til ikke-navngivne elever med det personlige pronomen *han*.

Udeladelser i citater markeres med [...], og i samme kantede parenteser anføres mine eventuelle kommentarer.

I engelsksprogede citater anvendes britisk henholdsvis amerikansk retskrivning beroende på kildens brug heraf.

Hvis nogen skulle være i tvivl, anvendes uden for citaterne den af Dansk Sprognævn anbefalede kommateringsform uden komma foran ledsætninger.

DEL I

TEORIENS
GRUNDLAG