

Viljen til forandring i tale og handling

- et aktionsanalytisk forskningsprojekt
på HF & VUC

Dion Rüsselbæk Hansen

*Institut for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 93. 2013

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 93

Juli, 2013

Serieredaktør: Erik Damberg (Kulturvidenskaber)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Dion Rüsselbæk Hansen

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: Kurt Kjær Olesen, Knowledge Lab,

Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-100-1

Indhold

Forord	6
I. Indledning	9
Projektets aktualitet	10
Inklusions- / eksklusionsmæssige sagsforhold	11
Rapportens opbygning	14
II. Projektets tendensanalytiske perspektiv	15
Smag og afsmag	17
Forskellige former for fornuft	19
Sammenfatning	19
III. Samtidens lærergerning	21
Det professionelle såvel som det personlige	24
Lærerpersonelet	26
Sammenfatning	28
IV. Aktionsanalytik	29
Overskridelsen af dikotomier	31
Afsæt for udarbejdelse af tiltag / aktioner	33
Lærersamarbejde	35

Sammenfatning	35
V. Metodiske begrundelser og refleksioner	38
Respondenter	38
Fokusgruppeinterview	39
Observationsstudier	40
Sammenfatning	41
VI. At arbejde på en anderledes måde	42
Ude og hjemme	42
Sikkerhed og usikkerhed	43
Hvad kigges der på, og hvem kigger med?	45
Sammenfatning	46
VII. Det aktionsanalytiske arbejde	49
Lærer A's tiltag/aktion	49
Ét kollegialt blik	53
Lærer B's tiltag/aktion	55
Ét kollegialt blik	56
Lærer C's tiltag/aktion	57
Lærer D's tiltag/aktion	58
Ét kollegialt blik	60
Sammenfatning	63

VIII. Og hvad så?	66
Kollegial feedback	66
Kursistenes forhold til tiltagende / aktionerne	69
Sammenfatning	74
IX. Konkluderende betragtninger	76
Efterord	79
Noter	80
Litteratur	83

Forord

Nærværende rapport tager afsæt i de sociale inklusions-/eksklusionsproblemstillinger, der blev artikulert i rapporten *Social inklusion/eksklusion i tale og handling på HF & VUC* (Rüsselbæk Hansen 2012). Denne rapport havde to mål. For det første at genere empirisk-analytisk viden om sociale inklusions-/eksklusionsmekanismer, der gør sig gældende på hf og VUC. For det andet at tilbyde skolen i almindelighed og lærerne i særdeleshed et vokabular, som kan anvendes til at beskrive, analysere og problematisere inklusions-/eksklusionsproblematikker på forskellige måder.

I den anførte rapport argumenteres der for, at begreberne inklusion og eksklusion er to sider af samme sag og ikke lader sig forstå uafhængigt af hinanden. Her finder vi et opgør med tidens herskende inklusionsdiskurs, der antager, at eksklusion i princippet kan elimineres, blot vi inkluderer i tilstrækkelig grad og på den rigtige måde - altså ved hjælp af de rette metoder og teknikker. Flere inklusionsfix fører *ikke* nødvendigvis til mindre eksklusion. Sådanne inklusionsfix kan på paradoksal vis endda føre til mere eksklusion.

Dette projekt, *Viljen til forandring i tale og handling – et aktionsanalytisk forskningsprojekt på HF & VUC*, handler om at undersøge, hvad der sker, når lærere arbejder aktionsanalytisk med deres lærergerning og lærerpraksis med udgangspunkt i de sociale inklusions-/eksklusionsproblemstillinger, der blev beskrevet i ovennævnte rapport. Der åbnes således op for at kigge på en lærergerning, som dog stadigvæk betragtes som værende et privat og i nogen grad et 'hemmeligt' anliggende.

Hvad sker der, når man skal til at arbejde på en ny og anderledes

måde med sin praksis? Hvad betyder det, at lærerne skal observere og beskrive hinandens undervisningspraksisser? Hvordan observeres? Hvordan beskrives det observerede? Hvordan forholder den observerede lærer sig til det at blive observeret af en kollega? Dette er nogle af de spørgsmål, denne rapport tager fat i.

Det er vigtigt at understrege, at denne rapport – ligesom den foregående rapport – ikke forholder sig til spørgsmålet om det, lærerne gør, er 'godt' eller 'dårligt'. Derimod handler det om med reference til Nietzsche at komme hinsides godt og dårligt, eftersom noget *altid* kan være godt og dårligt på en og samme tid.

Endnu engang skal der lyde en tak til Marianne Karlshøj for at sætte projektet i gang og for godtsamarbejde undervejs. Ligeledes skal der lyde en tak til styregruppen for godt samarbejde og spændende input. Tak til Gitte Bruus Albrechtsen for mange, til tider improviserede, samarbejder.

Tak til alle kursister, der har ladet sig observere. Særlig tak til de kursister, der har deltaget i fokusgruppeinterviewene. Og tak til alle andre på HF & VUC FYN, som har deltaget eller på anden måde været tilknyttet projektet.

Det har været en fornøjelse at være vidne til, hvordan der på kryds og tværs rundt omkring på de forskellige afdelinger er blevet arbejdet med inklusions-/eksklusionsproblematikker. Jeg har oplevet, at det har affødt en lang række interessante diskussioner, bl.a. om hvad det vil sige at være lærer i samtiden. En samtid, hvor man som lærer konstant mødes med nye krav og forventninger om at være mere inkluderende, hvad det så end vil sige.

Mange forhold er undervejs i processen blevet italesat på HF & VUC FYN – også forhold, som tidligere synes at have været fortrængt og fortiet – hvilke har afstedkommet mange nye og spændende indsatser og tiltag.

Slutteligt skal de fire lærere, som utrætteligt har arbejdet aktionsanalytisk med egen såvel som med andres praksis, takkes for deres indsats, store engagement og deres positive indstilling til projektet. Det har været lærerigt at følge de fire læreres arbejde over flere omgange, ligesom det har været lærerigt med vores samtaler undervejs i processen.

God læselyst!

Dion Rüsselbæk Hansen

I. Indledning

All forms of research, as intellectual practices, require that those involved in them find ways to represent their work in provocative and interesting ways. An, as representations of the intellectual, research and its products function as interruptions which attempt to help a culture to perceive differently. Like writers who produce literary works of art, the educational researcher is called upon to not merely report on existing knowledge but, rather, to generate new knowledge. And, like the writer of fiction, the educational researcher must not only learn to live a life that allows one to perceive differently, the educational researcher must, in some way, find ways in which to represent not only the conclusions of inquiry, but, as well, the path of thinking an inquiry that has led to these conclusions.¹

Som ovenstående citat indikerer, må alle, som involverer sig med forskning, bestræbe sig på at præsentere deres arbejde på provokerende og interessante måder. Måder, der tillader os at konceptualisere verden anderledes. Ligeså er forskningens opgave ikke blot at afrapportere om eksisterende viden, men også at genere ny viden. Viden, der *ikke* blot skal præsenteres, men også ledsages af en beskrivelse af, hvad der har ført til denne viden.

Det er bl.a. det, som indeværende projekt handler om: at få generet ny viden om det at arbejde aktionsanalytisk samtidig med at få beskrevet, hvordan og hvorledes denne viden er generet.

Hvad sker der, når man arbejder aktionsanalytisk i praksis, og hvordan kan det konceptualiseres? Hvilke muligheder og udfordringer gør sig gældende i den henseende? Hvilke potentialer har denne tilgang i forhold til at kunne handle på forskellige former for inklusions-/eksklusionsproblematikker?

Det er altså lærernes *gøren*, der er i fokus i denne rapport. Det betyder ikke, at det negligeres, hvad andre gør i den forbindelse, fx kursisterne og ledelsen. Deres *gøren* og *laden* har også betydning for det, lærerne går og gør og har mulighed for at gå og gøre. *Andre* kan nemlig tildele lærerne legitimitet og begrundelser for at gøre noget og ikke noget andet.

Forskningsspørgsmålet, som søges undersøgt i denne rapport, er: *Hvilke tendenser gør sig gældende i lærernes måde at forholde sig til det at arbejde aktionsanalytisk på og med hvilke konsekvenser?*

Projektets aktualitet

Når der sættes fokus på det at arbejde aktionsanalytisk, tages der afsæt i tesen om, at en mere aktionsanalytisk tilgang til praksis kan afstedkomme ny forståelse og viden om denne praksis, hvilket kan kalde på anderledes handlinger og tiltag, der kan være frugtbare for noget eller nogen.

At noget *kan* gøres anderledes, er ikke ensbetydende med, at det altid *skal* gøres anderledes. I indeværende rapport abonneres der ikke på en tidstypisk antagelse om, at det anderledes altid fører til det bedre. Det vil være naivt at tro. Ikke mindst fordi det bedre jo altid afhænger af nogens domsfældelse, som jo hverken er neutral og værdifri. Nej, det handler i stedet om at anskue lærergerningen, og det at undervise nogen i noget, som værende en praktisk affære², hvor man altid kunne have handlet anderledes, uden den anderledes handlen nødvendigvis er at foretrække. Men hvis man skal være i stand til på et *informeret* og *kvalificeret* grundlag at foretrække noget fremfor noget andet, kræver det, at man er sig bevidst om, hvad det 'er', der på et givet tidspunkt foretrækkes, og hvad konsekvenserne af denne foretrukken kan medføre i fx inklusions- / eksklusionsmæssigt forstand.

Det er i lyset heraf, at det at arbejde aktionsanalytisk³ bliver interessant. Det er netop igennem dette arbejde, at man kan opnå blik for, at hvad det kan betyde, at man forholder sig anderledes til sin praksis end hidtil. Det med at forholde sig analytisk til egen såvel som til andres praksis kan nemlig danne basis for at få problematiseret den sociale orden, der altid gør sig gældende heri, og som har forskellige konsekvenser for noget eller nogen. For med orden følger også uorden. Noget legitimeres altid som værende det rette/urette. Hvad der er passende/upassende, værdifuldt/værdiløst og/eller efterstræbelsesværdigt/ikke-efterstræbelsesværdigt, afhænger således altid af, hvad den *sociale orden* muliggør/umuliggør. En social orden, der afhænger af tid og sted, altså af samtidens *historiske apriori*.

Det betyder, at den enkelte lærer aldrig helt og aldeles er herre over egen praksis. Som vi skal se, er der mange forhold, der spiller ind i forhold til denne og i forhold til lærerens gøren og laden heri. Forhold, som på en og samme tid hidrører fra såvel individuelle som sociale anliggender. Lad os kort kigge på, hvordan det kan tage sig ud i inklusions-/eksklusionsmæssigt øjemed.

Inklusions-/eksklusionsmæssige sagsforhold

I den første rapport, *Social inklusion/eksklusion i tale og handling på HF & VUC – et tendensanalytisk forskningsprojekt*, peges der på en række toneangivende diskurser, som såvel lærere som en del kursister på hf & VUC kobler sig på og er medproducerende af. En af disse diskurser handler om eksamen. Der tales meget om eksamen på hf & VUC, og meget af det, der foregår i undervisningen, handler om at blive klar hertil. Lærerne synes at få tildelt carte blanche af kursisterne til at være de styrende mhp. den forestående eksamen. Der argumenteres for, at dette lægger op til en 'traditionel' måde at gøre skole og undervisning på, hvor det er læreren, der er i centrum for begivenhederne.

Dette synes at bidrage til en rigtig/forkert-dikotomi på stedet. Særligt fordi kursisterne antager, at læreren besidder den 'rette' viden om, hvad der er rigtigt/forkert. Ikke alene kan det være med til at ophøje læreren til en bestemt alvidende person,

som det kan blive vanskeligt at forholde sig kritisk til. Det kan også medføre, at muligheden for det anderledes udebliver.

Af den grund kan mange selvfølgheder trives upågtet i praksis, uden de for alvor udfordres og problematiseres. Så selvom det selvfølghede *aldrig* er noget naturgivent, kan det ofte få status som noget 'naturligt' og dermed noget uforanderligt.

Udover at eksamensdiskursen kan vanskeliggøre forandring, kan den ligeledes *regulere* praksis til såvel gavn som savn for noget eller nogen.⁴ Derudover kan den have og få en række evalueringsmæssige konsekvenser. For den 'stemme', man udstyrer kursisterne med i evalueringsmæssigt øjemed, reguleres og regimeres af antagelsen om, at læreren ved bedst. Det rejser spørgsmålet om, hvad den 'stemme', kursisterne tildeles i evalueringsøjemed til at ytre sig om alskens undervisningsmæssige forhold, reelt kan bruges til. For hvis lærerne antages at vide bedst, ja så er det jo omsonst at rette en kritik af dennes gøren og laden. I værste fald kan det bidrage til at cementere status quo for lærerens vedkommende. Hvorfor ændre noget, der giver 'gode' evalueringer? Hvorfor ændre på det, som kursisterne er tilfredse med?⁵

Det, at meget overlades til lærerne, synes at afstedkomme, at en del kursister indtager en passiv rolle i forhold til egen læreproces. Megen forskning peger imidlertid på vigtigheden af, at den lærende forholder sig aktivt til denne proces og tager medansvar herfor. Derfor er det ikke uproblematisk, at en del kursister på HF & VUC Fyn tilskriver lærerne det *aktive* ansvar for deres læring/ikke-læring. Den måde at forholde sig til egen læring på forstærkes af den *fremtidsængstelighedsdiskurs*, flere af kursisterne *også* kobler sig på. Her finder vi en udpræget ængstelighed i forhold til fremtiden, hvilket gør, at uddannelse ses som 'risky business'. Og der tegner sig således en tendens til, at man for at undgå at tid og ressourcer bruges forkert, overlader mangt og meget til lærernes dispositioner.

En yderligere dominerende diskurs, der blev præsenteret i den

anførte rapport, er diskursen om den 'rette' vilje og indstilling. En sådan diskurs sætter *grænser* mellem 'dem', der er indenfor, og 'dem', der er udenfor. Med denne diskurs installeres en slags adfærdsregime gående på, at man som kursist skal udvise en bestemt form for vilje og indstilling til tingene på stedet. Man skal koble sig på eksamensdiskursen og udvise en sømmelig adfærd, der handler om at møde op, udvise engagement, deltage aktivt i undervisningen og være i stand til at stille spørgsmål på den rette måde. Det medfører fx, at man som kursist må være i stand til at stille spørgsmål på en sådan måde, at man ikke kun har fokus på 'eget bedste', men også har fokus på det 'fælles bedste'.⁶

Som illustreret er der mange sagsforhold på spil i praksis. Sagsforhold, der kan afføde forskellige typer inklusions-/eksklusionsproblematikker. En viden om disse problematikker kan betyde, at man som lærer kan blive i stand til at gøre noget ved måden, hvorpå noget eller nogen inkluderes-/ekskluderes på forskellige tider, i forskellige sammenhænge og i forskellige situationer. Men fordi vi som individer altid holder noget for mere værdifuldt end andet, fordi vi altid foretrækker noget fremfor noget andet, og fordi vi altid vurderer og træffer afgørelser om alskens sagsforhold, ja, så kan vi ikke undgå at bidrage til en *bestandig* tilstedeværelse af inklusion såvel som eksklusion. Det betyder ikke, at vi ikke kan blive mere bevidste om, hvornår vi bidrager til det ene og det andet.

Nu er det imidlertid ikke lige let at forholde sig anderledes til sin lærerpraksis, som vi senere skal se. Det skyldes, at man som lærer altid er underlagt forskellige subjektiveringsmekanismer. Men lige såvel som man som lærer subjektiveres af *andre* og af sin *egen* måde at forholde sig til sig selv og andre på, så er man også altid med til at subjektivere *andre* og *deres* måde at forholde sig til sig selv og andre på. Sådanne sagsforhold må ikke lades ude af betragtning, hvis vi skal kunne begribe, hvad der kan være på spil, når man som lærer skal arbejde anderledes med sin praksis end hidtil.

Rapportens opbygning

Vi er i **kapitel I** blevet præsenteret for projektets indledende betragtninger. Det vil sige dens aktualitet og formål. I **kapitel II**, Det tendensanalytiske perspektiv, udfoldes rapporten teoretiske afsæt og dermed de kategorier og begreber, der tages i anvendelse til at konceptualisere den indsamlede empiri med. Dernæst sættes i **kapitel III**, Samtidens lærergerning, fokus på, hvad der gør sig gældende i forhold til samtidens lærergerning, og hvilke diskurser der omgiver og toner denne. Ligeså argumenteres der for, at lærergerningen altid må begribes som værende både et professionelt såvel som et personligt anliggende. Efterfølgende sættes der i **kapitel IV**, Aktionsanalytik, fokus på, hvad aktionsanalytik er for en tilgang. Ligeledes sættes der fokus på, hvordan man konkret kan arbejde med denne tilgang i praksis. I **kapitel V**, Metodiske begrundelser og refleksioner, præsenteres de respondenter, der har deltaget i projektet. Desuden udfoldes de begrundelser, der knytter sig til valget af dataindsamlingsmetoder (observationer og fokusgruppeinterviews). **Kapitel VI**, At arbejde på en anderledes måde, handler om, hvordan lærerne overordnet set forholder sig til det at arbejde aktionsanalytisk i praksis. I **kapitel VII**, Det aktionsanalytiske arbejde, er optikken rettet imod det konkrete arbejde med de forskellige aktioner/tiltag, og hvad de gør i praksis. Dernæst sættes fokus på, hvordan den observerende lærer observerer sin kollega, og hvordan den observerende lærer giver observationsfeedback til sin kollega? **Kapitel VIII**, Og hvad så?, tager fat på, hvordan lærerne forholder sig til den kollegiale feedback, de har givet og fået. I dette kapitel kommer kursisterne også til orde mht. deres oplevelse af det at have været 'udsat' for forskellige aktioner/tiltag. Afslutningsvis sammenfattes rapportens analyser i **kapitel IX**, Konkluderende betragtninger.

I. Det tendensanalytiske perspektiv

I indeværende rapport tages som sagt afsæt i et tendensanalytisk perspektiv med henblik på at konceptualisere, hvilke *tendenser* der gør sig gældende, når lærerne arbejder aktionsanalytisk i praksis i inklusions-/eksklusionsmæssig forstand. De tendenser, der er fokus på, er dem, som viser sig i de diskurser og vokabularer som lærerne kobler sig på og benytter sig af, og dem, som de reproducerer, men også udfordrer og forandrer i praksis.

For det *første* er sigtet epistemologisk. Der er fokus på, hvad der kan erkendes i praksis, og hvordan denne erkendelse tager sig ud. M.a.o. er der øje for, hvilke vokabularer og dermed kategorier og begreber lærerne benytter sig af til at konceptualisere, hvad der foregår i egen og andres undervisningspraksis. Således handler det om at u-selvfølgeliggøre, sætte spørgsmålstejn ved, problematisere samt artikulere lærernes vokabularer og dermed de diskurser og vidensformer, de forankrer deres gøren og laden i.

Ved at fokusere herpå kan der åbnes op for, at man bliver opmærksom på forskellige typer sagsforhold, som man *ikke* tidligere har undret sig over og bidt mærke i. Ved at foretage dette træk, så kan det, der forekommer naturligt, normalt og professionelt i praksis, gøres til genstand for kritisk analytisk refleksion.⁷

Det handler derfor konkret om at kigge på, hvordan lærerne indretter og grænsesætter noget, samt hvordan de beskriver, kategoriserer og opdeler noget eller nogen.⁸ Dette kan – udover at skabe opmærksom på, hvad lærerne gør, uden at de nødvendigvis forholder sig synderligt reflekterende og distancerende til det – også bidrage til, at de på et mere informeret grundlag kan gøre noget ved deres praksis, som de måske ikke tidligere har været i stand til at gøre noget ved.

For det *andet* er siget at undersøge, hvilken type *social orden* der konstrueres og reproduceres på HF & VUC FYN. Spørgsmålene, der aktualiseres i den forbindelse, er: Hvordan kommer den sociale orden på HF & VUC FYN til udtryk i den aktionsanalytiske arbejdsproces? Hvad muliggør og vanskeliggør denne orden? Sagt anderledes: Hvilken kultur 'frembringer' denne sociale orden? En kultur, som regulerer det aktionsanalytiske arbejde ved at gøre visse italesættelser og handlinger fornuftige/ufornuftige, acceptable/uacceptable og professionelle/uprofessionelle. Det interessante, når der tales om kultur, er, hvad en kultur finder tåleligt. Schmidt udtrykker det således: "*En kultur er ikke så meget karakteriseret ved dét, den kan svare på, som ved dét, den ikke synes at kunne stille spørgsmål til.* Man kunne sige, at en kultur er karakteriseret ved et historisk apriori – dét den spørger med, men ikke til".⁹ Enhver kultur influerer altså på de spørgsmål, det giver mening at stille, samt hvorfra de så at siges stilles, dvs. inden for hvilken horisont.

På den baggrund kan det hævdes, at ved at være en del af en kultur og gøre en kultur på en bestemt måde, så regimeres og reguleres man derfor i sin måde at gribe tingene an på, sin måde at spørge til tingene på samt i sine måder at udtrykke sig i forhold til tingene på. Det er nemlig ikke tilladt at gøre hvad som helst når som helst, ligesom det ikke er hvem som helst, der kan tale om hvad som helst.¹⁰ Dette er vigtigt at være opmærksom, hvis man skal bevare sin lærerprofessionalitet og sin sociale værdsættelse og agtelse i praksis. Qua deres mange år i uddannelsessfæren har lærerne således taget mange antagelser og forestillinger til sig omkring det at være lærer. Dette er regulerende og regimerende for dem og deres praksis. Sat på spidsen findes der eksempler på, at lærere skal: "*Avoid difficult conversations, don't ask too many questions or someone will think you are stupid, assume the teacher always knows what she or he is doing, questions have answers, don't stand out, and mistakes are personal flaws to be overcome*".¹¹

Smag og afsmag

Spørgsmålet er, hvordan disse reguleringer og regimer influerer på lærergerningen. En af vejene til et svar herpå går via lærernes udøvelse af *smag* og *afsmag*. Det handler om at undersøge for det første, hvad læreren/lærerne ikke protesterer imod, fordi det ikke vækker ubehag og ikke er uacceptabelt. Blikket rettes altså mod, hvad der tåles? En fordragelig forholden sig til nogen eller noget siger noget om ens/nogles smag. For det andet handler det om at undersøge, hvad læreren/lærerne *ikke* er til, hvad de danner afsmag for, dvs. hvad der vækker ubehag og er uacceptabelt. Dette siger *også* siger noget om ens/nogles smag for nogen eller noget.¹² At skabe blik herfor kan gøre os 'klogere' på forskellige regimerende og regulerende forhold, der kan vise sig af have betydning for såvel den inkluderende eksklusion som den ekskluderende inklusion. Lad mig give et eksempel på, hvordan afsmag kan tage sig ud:

I forbindelse med indeværende projekt blev afholdt et seminar om det at arbejde aktionsanalytisk i praksis. Jeg husker ikke, hvordan situationen opstod. Men undertegnede og en del lærere stod og talte om de frustrationer, man som lærer kan opleve i dagligdagen, og hvordan man nogle gange kan føle afmagt og vrede over fx kursisternes manglende deltagelse, engagement og fremmøde. En lærer understregede op til flere gange, at selvom om hun også af og til kunne blive frustreret over tingenes tilstand, så elskede hun alle de kursisterne, hun underviste.

Flere af de tilstedeværende stillede sig underende overfor, hvordan den pågældende lærer kunne sige, at hun ligefrem elskede alle sine kursister. Der skal ikke herske nogen tvivl om, at det udsagn vakte en del skepsis hos de tilstedeværende. Det, der skete, var, at et disciplinerings- og reguleringsregime blev artikuleret i og med den anførte skepsis. Den pågældendes udsagn vakte *afsmag* hos de tilstedeværende. Der blev sat en *grænse* i det sociale med andre ord.¹³ Det var tydeligt, at noget

forekom at være 'for meget' for de tilstedeværende, hvilket denne grænsesætten vidner om. Som man kan se, så *gør* en sådan beskrevet smags- eller snarere *afsmagstilkendegivelse* flere forskellige ting. Bl.a. siger det noget om, hvad der vurderes som illegitimt at sige og give udtryk for som lærer.

Nu kan der imidlertid spørges, om denne *afsmag*, der tilkendegives, repræsenterer en gængs 'almen norm' på stedet, eller om den kun repræsenterer en 'fælles norm' blandt de tilstedeværende? Dette spørgsmål synes relevant ud fra den betragtning, at den pågældende lærer, på trods af den kollegiale *afsmagstilkendegivelse*, blev ved med at insistere på, at hun altså 'elskede' alle sine kursister, uanset hvor meget de frustrerede hende og fik hende til at føle sig afmægtig.

Hvad kan der udledes af det ovennævnte udsagn? Man kan fristes til at spørge, om den pågældende lærer selv har savnet at blive 'elsket' af sine lærere, og derfor insisterer på, at det ikke skal overgå hendes kursister no matter what? Er der, hvad man i et psykoanalytisk perspektiv kunne kalde en mod-overføring på spil her, eftersom lærerens behov gøres til kursisternes?¹⁴ Måske, måske ikke. Udsagnet kunne *også* handle om, at den pågældende lærer er bevidst om en typisk norm blandt lærere gående på, at man ikke må skildre med, at der er nogle kursister, man bryder sig mindre om end andre?¹⁵ Kan dette foranledige den pågældende lærer til at komme med en så 'elskelig' udmelding? Det kan ikke udelukkes. En tredje mulighed er, at udmeldingen handler om, at den pågældende lærer gerne vil profilere sig selv som værende en 'omsorgsfuld' lærer, der i disse inklusionstider kan rumme alle. Er det en strategisk udmelding til omgivelserne om, at man i disse selvejende tider godt ved, at kursister giver penge, hvorfor de skal nurses og måske 'elskes', såfremt de ellers risikerer at forlade butikken?

Som vi kan se, kan det anførte udsagn *gøre* flere ting. Det kan kalde på flere samtidige forklaringer, ligesom det kan sætte os på sporet af, hvad der gør sig gældende i forhold til samtidens lærergerning.

Forskellige former for fornuft

Samtidens hf & VUC-lærer er – som følge af bl.a. overgangen til selveje – underlagt mindst *tre* forskellige former for fornuft. En faglig fornuft, en forvaltningsfornuft og forretningsfornuft. Det, der værdsættes og efterstræbes inden for én form for fornuft, behøver ikke nødvendigvis værdsættes og efterstræbes inden for de andre former for fornuft. Hvad der ses som viden, problemer og løsninger samt årsager og virkninger kan tage sig meget forskelligt ud, afhængigt af hvilken type fornuft, læreren forankrer sig i.¹⁶ Går vi tilbage til det 'elskværdige udsagn', kan det betyde noget forskelligt afhængigt af, om læreren forankrer sig i en faglig fornuft eller i en forretningsfornuft. Inden for den faglige fornuft kan det forekomme at være for meget at sige, at man 'elsker' sine kursister, fordi det flytter fokus fra faglige sagsforhold over på personlige sagsforhold. Inden for den forretningsmæssige fornuft kan det imidlertid synes klogt at anvende et sådan 'kærlighedsvokabular', fordi det kan signalere, at man ikke kun forholder sig engageret, men også passioneret og emotionelt positivt til sit arbejde.¹⁷

Som antydnet, er der konfliktuerende typer af fornuft, samtidens lærere må kunne forholde sig til. For hvad der inden for én type fornuft er utænkeligt og usmageligt, kan inden for en anden type fornuft være ganske tænkeligt og smageligt. Dette samtidige vilkår må ikke negligeres, da det ikke er uden betydning, hvis vi skal kunne begribe, hvad der er på spil i forhold til samtidens lærergerning. Hvilke yderligere samtidige vilkår, der har konsekvenser for denne gerning, skal vi i det følgende kapitel kigge nærmere på.

Sammenfatning

I et tendensanalytisk perspektiv er det som anført interessant at kigge på selvfølgelige gentagelsesmønstre i praksis, eftersom de kan fortælle noget om den sociale orden heri. Ligeså handler det om at kigge efter *grænser* for denne orden. Hvad synes at høre med til denne orden, og hvad gør ikke? Hvad kan accepteres/hvad kan ikke osv.? I forhold til ærindet i indeværende rapport er det særligt interessant, hvad lærerne danner *smag/afsmag* for i

forbindelse med det at arbejde aktionsanalytisk i praksis. Hvad forholder man sig fordrageligt til? Hvad afstedkommer ikke frustration og ubehag? Hvad gør, og hvordan tager det sig ud? Hvad hæfter lærerne sig ved i den forbindelse?

Et blik herfor kan gøre os klogere på, hvad der går for sig, når lærere skal eksperimentere, analysere og reflektere over praksis. Det, lærerne gør, og måden, de gør det på, samt det, de taler om, og måden, de taler om tingene på, kan imidlertid ikke begribes uafhængigt af den samtid, de er en del af. De *krav* og *forventninger*, samtidens lærere mødes med, er vi således nødsaget til at tage i betragtning. De har jo indflydelse på, hvordan lærerne *kan* og *skal* forholde sig til deres lærergerning. Dvs. på, hvad der forekommer muligt/umuligt og passende/upassende i den forbindelse. Af den grund skal der i det følgende kapitel rettes opmærksomhed mod disse krav og forventninger.

III. Samtidens lærergerning

Det er ikke nogen overdrivelse at hævde, at lærergerningen er under stor samtidig bevågenhed. Det er der flere grunde til. Bl.a. er der stort set enighed om, at læreren er én af de vigtigste faktorer for de lærerendes læring eller mangel på samme.¹⁸ Når det er sagt, skal det også siges, at der langt fra er enighed om, hvilke konkrete kvaliteter læreren skal besidde. Godt nok tales der om, at læreren generelt set skal besidde faglig kompetence, relationskompetence og ledelseskompentence¹⁹ men hvad disse konkret handler om, er der ikke enighed om. Uenigheden næres af de forskellige syn på, hvad samtidens undervisning skal og bør handle om. Handler det om at arbejde hen imod nogle langsigtede almindennende og demokratiske mål? Eller handler det snarere om at arbejde hen imod nogle kortsigtede mål, der kan testes i slutningen af skoleåret? Handler det om, at undervisningen skal være så tilstrækkelig spændende, interessant og *salgbar*, at der bliver ved med at være købelystne 'kunder i butikken'? Eller handler det om lidt af det hele?

Skulle det utænkelige ske, at man bliver enige om, hvad ovennævnte kompetencer indbefatter, og om, hvad samtidens undervisning skal og bør handle om, så er det stadigvæk *ingen* garanti for succes. 'Opskriften' på succes er ingen garanti for succes. Det kan skyldes mange forhold. Som den franske sociolog Pierre Bourdieu gentagne gange har understreget, så er det ikke sådan lige at forandre et praksisfelts strukturer og kulturer. Det hænger sammen med, at der i skole- og undervisningsmæssige praksisser altid gør sig bestemte logikker og selvfølgeligheder gældende. Disse reproduceres og gentages ofte på trods af ønsket om det modsatte.²⁰

Med indførelsen af lærerteam har man villet gøre op med nogle af disse selvfølgeligheder og logikker. Fra at være et privatanliggende skal lærergerningen i højere grad være et kollektivt anliggende. Hermed lægges der op til mere samarbejde lærerne imellem. Som Huberman understreger, så det dog ikke helt så enkelt at få lærere til at samarbejde. På den ene side kan

det at bede andre om hjælp udstille *ens* mangel på professionel formåen. På den anden side kan det at tilbyde hjælp udstille den *andens* mangel på formåen, idet det kan signalere, at man ikke har tiltro til den andens måde at håndtere tingene på.²¹

Ikke desto mindre ledsages mange af tidens reform- og moderniseringstiltag af en tro på, at når noget nyt og anderledes skal implementeres, så er det mere tilladt at modtage og tilbyde hjælp, end det ellers ville være. Selvom dette skulle være tilfældet, så kan det ofte være en 'engangsforeteelse'. Ikke sjældent – når nyhedsværdien har lagt sig - vender lærerne tilbage til det 'gammelkendte' igen. Dette kan betyde, at der genetableres en social orden, hvor det igen ikke er legitimt at *modtage* og *tilbyde* bestemte former for hjælp.²²

De uddannelsespolitiske tiltag, man støder på i samtiden, handler da også om at imødekomme denne problematik: at lærerne ofte går tilbage til det 'gammelkendte' igen. Således forsøges praksis – for at undgå dette – reguleret og styret ved hjælp af tiltag såsom evaluering, selvevaluering og dokumentation. Nu er sådanne tiltag imidlertid ikke uskyldige og neutrale. De er med til at *konstruere* et handle- og mulighedsrum for, hvordan lærergerningen skal/kan udøves, og hvilke roller læreren skal/kan spille i den henseende. Fx skal samtidens lærer bestræbe sig på at *synliggøre* og *i-tal-sætte* virkningen af sin intenderede undervisning. Omend det ikke er alt, der lader sig synliggøre, er det alligevel lærerens lod at gøre forsøget. Dermed subjektiveres læreren som en slags *alkymist*, der må bestræbe sig på at transformere immaterielle forhold til materielle af slagsen.²³

Spørgsmålet er, hvad det betyder, at man som lærer sættes på en sådan opgave. Kan det betyde, at der fremmes en tilbøjelighed til hovedsageligt kun at beskæftige sig med det, man er i stand til at materialisere og synliggøre over for

omverdenen? Eller formår man stadigvæk at holde fokus på de sagsforhold, som gør sig gældende i praksis, men som man ikke umiddelbart kan synliggøre og gøre målbare? Dertil kan der spørges, om ikke hele diskursen om synlighed og målbarhed kan skabe et reduktionistisk og endimensionelt billede af den empiriske praksis og sløre blikket for den kompleksitet og de mange variable, der altid gør sig gældende heri. Det er næppe utænkeligt, idet meget kvalitativt i dag skal gøres til noget kvantitativt. Og som Gert Biesta udtaler, kan det jo diskuteres: *“hvorvidt vi rent faktisk måler, hvad vi værdsætter, eller hvorvidt vi blot måler det, vi med lethed kan måle, og således ender med at værdsætte det, vi måler, dvs. det, vi kan måle [...] således at mål og indikatorer på kvalitet bliver forvekslet med kvaliteten selv.”*²⁴

Samtidens lærergerning søges som anført reguleret og styret ved hjælp af forskellige formaliseringstiltag. Men sådanne tiltag 'oversættes' altid mhp. at give mening i den konkrete praksis, ligesom de altid *tilsættes* lærerens personlige touch. Man kan nemlig aldrig komme uden om lærerens personlighed. Uanset hvor ønskværdigt dette må være. Lærere forholder sig derfor aldrig *identisk* til noget eller nogen. Nu betyder det ikke, at en lærers forholden sig til nogen eller noget ikke kan minde om, ligne eller være magen til andres forholden sig hertil²⁵. Det gør den ganske ofte grundet dennes indlejrethed i den sociale praksisorden, som jo regimerer dennes forholden.

Alligevel kan der være *forskel* på, hvordan lærere forholder sig til nye reform- og moderniseringstiltag. Hvor nogle lærere typisk byder nye tiltag velkomne, fordi de ikke afviger synderligt fra deres måder at forholde sig til lærergerningen på, kan selvsamme tiltag afvige fra andre læreres måder at forholde sig til lærergerningen på.²⁶ Og hvis det skal lykkes at forandre noget i praksis, så er det ikke-uvæsentligt for det *første* at få overbevist lærerne om, at det at arbejde på en anderledes måde med deres praksis kan skabe muligheder for at håndtere vanskelige sagsforhold på nye måder, der kan være givtige for

nogen eller noget. For det *andet* skal det være muligt for lærerne at skabe en sammenhæng mellem det, man hidtil har gjort, og det man nu skal til at gøre.

Nogle af de udsagn, man kan støde på, når man introducerer lærere for nye tiltag, er: "Er det endnu en ny smart metode eller arbejdsform?", "Hvorfor skal vi bruge tid på det, det virker jo ikke alligevel?", "En del lærere er grundlæggende skeptiske i forhold til at kunne kontrollere forholdet mellem intention og virkning. Det er måske ikke overraskende. Det overraskende er, at der opleves en gentagen skuffelse, når man som lærer endelig har kastet sig ud i at afprøve en ny metode eller en ny arbejdsform, og den så ikke 'virker' efter intentionen. Hvad er på spil her? Hvad er det, der gør, at man selvom man *ikke* tror på, at man kan kontrollere forholdet mellem intention og virkning, igen og igen gør forsøget? Hvorfor gentages noget, der på forhånd synes dømt til at 'mislykkes'? Hvad er det for et for masochistisk spil, der gentagent spilles? Er det ubærligheden over at vide, at det aldrig vil lykkes, der gør, at der alligevel forsøges? For hvad nu hvis...?"

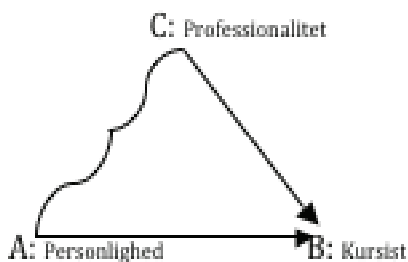
Det professionelle såvel som det personlige

Et sagsforhold, jeg vil tage fat i, som knytter an til det overstående, er, at læreren uanset diverse ønsker herom, aldrig *kun* kan forholde sig helt og aldeles professionelt til sin lærergerning. Lærerens personlighed har *altid* indflydelse på dennes forholden sig til noget eller nogen. Det kommer bl.a. til udtryk i læreres uundgåelige følelsesmæssige engagement i deres job.

Dette følelsesmæssige engagement kan måske forklare, hvorfor lærerne har været så hurtige til at tage inklusionsbegrebet til sig. For 'smager' inklusion ikke godt, fordi man i den gode sags tjeneste – som man jo ofte er ude i som lærer – inderst inde godt er klar over, at man bidrager til at opretholde og reproducere et system og en social orden, der favoriserer nogle og ikke andre? Kan al talen om inklusion ikke dæmpe det følelsesmæssige *ubehag*, der kan være forbundet med at udøve en gerning, der ikke bekommer alle lige vel? Det kan næppe udelukkes. Lærerens personlige behov for at tro på, at han/

hun gør det bedste for den lærerende, kan være nødvendigt for at kunne udøve lærergerningen.²⁷ Lærerens personlige behov behøver imidlertid ikke være sammenfaldende med lærerens professionelle behov.

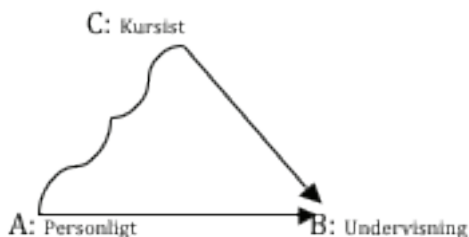
Spørgsmålet er imidlertid, hvad ovennævnte *dobbelthed* konkret betyder. Dvs. hvordan tager den sig ud, når læreren forholder sig til noget eller nogen? Dette kan illustreres ved hjælp af følgende model.²⁸



Model 1.

Når læreren forholder sig til sin kursist B, så involverer det en *samtidighed* af lærerens personlighed (A) og dennes professionalitet (C). Hvad fortæller det os? Det fortæller os flere ting. Bl.a. hvorfor det er så svært at håndtere, hvad der sker i undervisningen, fordi læreren aldrig kun er til stede med sin professionalitet, men *også* altid er til stede med sin personlighed. Samme mønster gør sig gældende for alle, der forholder sig til noget eller nogen. Men det tager sig forskelligt ud, fx mellem lærere og lærerende.

For de lærerendes vedkommende på HF & VUC vil det snarere se sådan ud:



Model 2.

Når de lærerende på hf & VUC forholder sig til undervisningen, så forholder de sig *altid* både personligt og som kursist hertil på en og samme tid.

Bølgestregen i modellen illustrer den ikke-uenighed, der gør sig gældende mellem A og C. En ikke-uenighed, der kan ophøre, hvorfor en konflikt mellem A og C artikuleres. Det er langt fra sikkert, at konflikten mellem A og C 'bryder ud' (giver sig tilkende) og artikuleres, men det kan forekomme.

For lærerens vedkommende (se model 1) kan det fx skyldes, at kravene og forventninger til lærerens professionalitet ændres og ikke længere korrelerer med den enkeltes personlige ståsted og overbevisninger. Der kan simpelthen opstå for stor *afstand* imellem disse forhold. Det kan medføre, at der artikuleres en konflikt mellem ens personlige værdier på den ene side og de professionelle værdier, man forventes at forankre sin lærerpraksis i, på den anden side. Artikuleres en sådan konflikt, kan det – alt afhængigt af graden og omfanget af denne – være vanskeligt at udøve lærergerningen. I yderste konsekvens kan det betyde, at man som lærer 'fristes til at sætte sin egen oppositionelle dagsorden i undervisningen, der kan have en række uheldige konsekvenser for de lærende.

For kursisterne vedkommende (se model 2) kan det fx skyldes, at de krav og forventninger, der er til dem som kursist, ikke korrelerer med den enkeltes personlige værdier ideer og holdninger. Er det tilfældet, så kan konflikten mellem A og C bryde ud. Dette kan have konsekvenser for måden, kursisten forholder sig til undervisningen på. I værste fald kan det betyde, at kursisten ligefrem afviser det undervisningsmæssige tilbud.

Lærerpersonegheden

Det, at lærerpersonegheden spiller en stor rolle i den undervisningsmæssige praksis, er der utallige eksempler på. Man kan støde på forskellige beretninger, hvor lærere grundet deres uovertrufne personeghed har gjort en afgørende forskel for nogen. Mange har sågar mødt en lærer, der har gjort en afgørende forskel for én selv. En lærer kan således godt i kraft

af sin 'smittende' personlighed opnå efterstræbelsesværdige resultater i undervisningen og samtidig godt være en: "*idiot, som ikke ved, hvorfor han lykkes; han lykkes simpelthen på grund af sin personlighed, på grund af den overføring, som han udløser, og ikke på grund af gode hensigters ideologi eller anvendelse af pædagogiske teorier*".²⁹

Nu kan det være problematisk, hvis lærerens personlighed og ikke sagen gøres til det centrale i det undervisningsmæssige træf. Hvis det sker, kan de spørgsmål, som optager de lærerende, komme til at handle om: Hvad skal jeg gøre for, at læreren kan lide mig? Hvad skal jeg gøre for at gøre læreren glad? Sådanne spørgsmål knytter sig jo med al tydelighed an ikke til den lærerendes læring, men derimod til hvorvidt man kan opnå lærerens gunst. For at undgå dette må læreren være opmærksom på at forskyde den interesse, der måtte knytte sig til dennes personlighed, over på sagen, dvs. på stoffet.³⁰

Det lyder mere enkelt, end det i virkeligheden er. For hvem vil ikke som lærer gerne have, at de lærerende kan lide én? At få de lærerende til at vedblive med at kunne lide én som lærer, er dog ikke altid nemt. Slet ikke, når man samtidig skal forsøge at lære de lærerende noget. For ligesom det at lære nogen noget kan skabe glæde og nye indsigter, kan det også føre til det modsatte. Det kan føre til at tab af eksisterende indsigter, uden at disse erstattes af nye. Opleves sidstnævnte, kan det medføre, at man som lærer går fra at være én, som de lærerende kan lide, til at være én, som de lærerende ikke kan lide. For at undgå dette kan læreren fristes til ikke at forsøge at lære de lærerende det, der kan føre til frustrationen og ubehag, i håbet om, at denne ikke udsættes for de lærerendes *afsmagstilkendegivelser*.

Som vist kan en række sagsforhold knyttet til lærerens personlighed få indflydelse på praksis. Det læreren gør i praksis, er derfor *aldrig* kun udtryk for en professionel forholden sig til noget eller nogen. Nej, der er altid en dobbelthed på spil af noget professionelt og noget personligt, når læreren forholder sig til

nogen eller noget. Derfor er det også grænser for, hvor meget praksis kan professionaliseres, dvs. formaliseres, reguleres og styres ved hjælp af *eksterne* tiltag.³¹ Hvis muligheden for det anderledes skal opnås i forbindelse med at håndtere forskellige former for inklusions-/eksklusionsproblematikker, kræver det således også *interne* tiltag med læreren som den aktive aktør. Dette aktualiserer det at arbejde aktionsanalytisk i praksis.

Sammenfatning

Det at være lærer har som antydnet ændret sig over tid. Hvor lærergerningen tidligere med en vis selvfølgelighed var et individuelt anliggende, så er det lige så selvfølgeligt i dag, at den skal være et kollektivt anliggende. Men fordi det er besluttet, at lærerne skal samarbejde, er det ikke sikkert, de kan og vil.

For samtidens lærer kan der nemlig være nogle bestemte sagsforhold, der tiltrækker sig mere opmærksomhed end andre og dermed overskygger det at skulle arbejde sammen. Fx kan der med tidens hang til synliggørelse og dokumentation opstå en tendens til, at man hovedsageligt koncentrerer sig om det, der lader sig besigtige og kan 'betale sig'.

Som jeg har været inde på, så *oversættes* krav og forventninger altid i praksis, fordi disse skal operationaliseres. Denne operationalisering samt lærernes konstante tilsætning af deres 'personlige touch' komplicerer forholdet mellem intention og virkning. Lærergerningen kan derfor aldrig helt og aldeles være et professionelt anliggende, idet personlige anliggender altid er en del heraf. Ønskværdigt eller ej, kan det hævdes at være et ærkevilkår ved lærergerningen, som man er nødsaget til at acceptere og forlige sig med. Dette er vigtigt at have in mente for at kunne begribe, hvad der gør sig gældende, når lærere arbejder aktionsanalytisk i praksis. Hvad det vil sige at arbejde aktionsanalytisk i praksis, uddybes i det kommende kapitel.

IV. Aktionsanalytik

For liberale ironikere er der ikke noget svar på spørgsmålet [...] 'hvordan beslutter man, hvornår man skal kæmpe mod uretfærdighed og hvornår man skal hengive sig til private selvfrebringelsesprojekter'? Dette spørgsmål anser den liberale ironiker for lige så håbløst som spørgsmålet om 'Er det rigtigt at overlade n uskyldige til tortur for at redde n x m andre uskyldige'. I givet fald, hvad er de korrekte værdier af n og m? Eller spørgsmålet 'hvornår er det berettiget at foretrække medlemmer af éns familie eller éns omgangskreds frem for andre tilfældigt udvalgte mennesker'? Enhver der tror, at der er velbegrundede teoretiske svar på den slags spørgsmål [...] tror på en orden hinsides tiden og tilfældet...³²

I ovennævnte citat kan vi læse, at for liberale ironikere er der spørgsmål, som ikke lade sig besvare en gang for alle. Således understreger den amerikanske professor i filosofi Richard Rorty, at det kun er dem, der tror på en universel orden, der vil være uenighed heri. Det interessante ved Rortys dannelsesfigur, den liberale ironiker, er, at dennes tilgang til verden kan tjene som inspiration til, hvad det vil sige at arbejde aktionsanalytisk. Lad os derfor for en kort stund kigge nærmere på, hvilke tre betingelser, en person ifølge Rorty må opfylde, før denne kan betegnes som værende en liberal ironiker. Det drejer sig om, at:

- I) den pågældende nærer en vedvarende tvivl om det vokabular og dermed de begreber og kategorier, som denne har til rådighed til at begribe tingenes tilstand ud fra.
- II) den pågældende er klar over at det pågældende vokabular ikke kan opløse denne vedvarende tvivl om tingenes tilstand.

III) den pågældende er sig bevidst om, at det vokabular, denne betjener sig af, kun er ét af mange andre vokabularer, man kan anvende til at beskrive tingenes tilstand med.³³

Med det in mente bliver det vigtigt at kunne forholde sig til det vokabular, man har til rådighed, og de diskurser, man kobler sig på og reproducerer i praksis. Trods det at læreren mødes med forskellige vokabularer og diskurser i aftale- og styringsdokumenter samt i såvel faglige som organisatoriske henseender, er det jo ikke sikkert, at de er *træfsikre* i forhold til at kunne konceptualisere, hvad der foregår i det undervisningsmæssige træf. Og i samme ombæring man giver sig i kast med at konceptualisere en given praksis, så er det vigtigt, at man holder sig for øje, at man bidrager til både en konstruktion og en rekonstruktion af den. Lige så vigtigt at holde sig for øje er, at uanset hvilke bestræbelser man gør sig på at beskrive praksis, som den synes 'at være', så siges også noget om, hvordan den 'bør være'.³⁴

Aktionsanalytisk forskning abonnerer på samme 'ydmyghed' i forhold til at beskrive virkeligheden som Rortys liberale ironiker. Det betyder, at aktionsanalytisk forskning adskiller sig fra 'traditionel' aktionsforskning. Til sidstnævnte knytter sig ofte 'fornuftige' emancipatoriske bestræbelser på at komme 'ufornuftige' undertrykkende og dominerende magtforhold til livs i fx det sociale undervisningsmæssige træf. Trods alskens gode intentioner og viljer opereres der aktionsanalytisk med præmissen om, at det aldrig er muligt at erstatte ufornuft med fornuft, idet det fornuftige jo altid kan være ufornuftigt afhængigt af, hvem man spørger, og hvilket perspektiv man anlægger. Derudover opereres der med præmissen om, at det aldrig er muligt installere et 'magtfrit' rum uden undertrykkende mekanismer.³⁵

Når der tales om aktionsanalytisk forskning og ikke

aktionsforskning, så er det fordi, de forskellige aktioner/tiltag er tæt knyttet til de beskrivelser og analyser, som har dannet afsæt for de pågældende tiltag/aktioner. Med tilføjelsen af 'analytisk' betyder det samtidig, at der installeres en analytisk distance. Det skal forstå således, at det *ikke* blot handler om at beskrive afsættet for aktionerne, udførelsen af aktionerne og konsekvenserne af aktionerne. Derimod handler det også om at forholde sig analytisk til måden, disse forhold beskrives på, samt hvad denne måde at beskrive på har af konsekvenser analysemæssigt set.³⁶

Overskridelsen af dikotomier

Den aktionsanalytiske tilgang opponerer mod den traditionelle rationalitetsforestilling og dens god/dårlig dikotomi. Betyder det så, at der ikke er noget, der er bedre end andet. Er alt så lige godt eller lige dårligt? Nej, selvfølgelig ikke. Aktionsanalytik handler ikke om at opgive den kritiske forholden sig til noget eller nogen mhp. på at forbedre noget.³⁷ Derimod handler det om ikke at erstatte gamle sandhedsregimer med nye sandhedsregimer, der ikke kan anfægtes og problematiseres. Det gode og det dårlige er *aldrig* noget entydigt, men altid afhængig af tid, sted og perspektiv. Derudover kan noget vise sig at være godt og dårligt på en og samme tid.

Hvornår det så er henholdsvis det ene eller det andet eller begge dele afhænger som sagt af, hvilke kriterier der vurderes ud fra. Ved at få sat ord på de ofte selvfølgelige kriterier, der ligger bag vurderinger, så er det tesen, at det kan styrke lærerens kvalificerede valg eller skøn, som læreren er nødsaget til at foretage, fordi denne ikke kan undgå at stå i uforudsigelige og foranderlige situationer.³⁸ Omend lærerne altid har skullet forholde sig til uforudsigelige situationer, så kan det hævdes, at graden af uforudsigelighed næppe er blevet mindre. For på mange måder synes det sværere at kunne 'regne med hinanden', fordi vi er mere usikre på, hvad vi overhovedet *skal* og *kan* forvente af hinanden.

Selvom ærindet med den aktionsanalytiske tilgang er at udfordre den 'traditionelle' aktionsforsknings enten-eller-tænkning, er det ikke sådan, at man ikke støder på denne tænkning i praksis. Tværtimod konstrueres der i praksis altid en social orden, der rangordner og værdsætter nogen/ noget mere end andre/ andet. Men det handler om ikke at forankre sig i disse dikotomier, men om at udfordre disse. Bl.a. ved at beskrive og analysere, *hvad* der fremmer forskellige typer dikotomiske distinktioner i praksis, og *hvordan* de influerer på, hvad der betragtes som godt/skidt, værdifuldt/ ikke-værdifuldt og legitimt/illegitimt heri og med hvilke social inklusions-/ eksklusionskonsekvenser.

Et aspekt, som den aktionsanalytiske forskning er særligt opmærksomhed på, er samtidens tilbøjelighed til at individualisere mangt og meget samt til at ville kontrollere lærerprocesser. Diskursen om den *reflekterende praktiker* har gjort sit hertil. En diskurs, som på mange har haft lærerens kontrol med læreprocesser som sit genstandsfelt.³⁹ Denne diskurs bygger på præmissen om, at læreren ved at arbejde undersøgende med egen praksis kan skabe større *transparens* for, hvad der foregår heri. På den baggrund skulle læreren i princippet kunne skabe den 'ideelle' undervisningspraksis. Spørgsmålet, der *ikke* stilles i den sammenhæng, er: Den ideelle undervisningspraksis for hvem, hvornår og hvordan?

Som Alex Moore anfører, så har denne diskurs ligeledes ført til, at fokus har været rettet mod aktøren (her læreren) i praksis og dennes succes/ ikke-succes heri.⁴⁰ Udebliver succes tilskrives det ofte lærerens mangel på refleksiv formåen. Meget står og falder med lærerens måde at reflektere på. Her sluttes, helt ublu, at tænkning fører til handling. Men dette må siges at være en fejlslutning. Fordi tænkning *kan* føre til handling, så er det *ikke* ensbetydende med, at den gør det. Hvad der mere negligeres og fortrænges i denne diskurs er, hvorledes strukturelle forhold altid spiller ind på, hvad der foregår i det undervisningsmæssige træf. Dette har den aktionsanalytiske tilgang blik for, ligesom

den har blik for, hvordan *andre* end læreren, fx kursister og ledelsen, også influerer på, hvad der foregår i dette træf. I næste afsnit præsenteres, hvordan der konkret er blevet arbejdet med denne tilgang.

Afsæt for udarbejdelse af tiltag/aktioner

Til at begynde med blev de fire lærere, som har deltaget i projektet, på baggrund af et oplæg om aktionsanalytisk forskning bedt om at gøre sig overvejelser over, hvilke inklusions-/eksklusionsproblematikker de ville beskæftige sig med. Som inspiration hertil kunne lærerne orientere sig i rapporten *Social inklusion/eksklusion i tale og handling på HF & VUC – tendensanalytisk forskningsprojekt*. Efter de havde truffet et valg mht. til den sociale inklusions-/eksklusionsproblematik, de ville arbejde med, blev de bedt om at forholde sig til følgende spørgsmål: Hvori består det problematiske, og hvordan tager det sig ud? For hvem er det problematisk og med hvilke konsekvenser? Tanken var, at lærerne skulle forholde sig analytisk reflektivt til den problematik, de ville arbejde med.

I næste ombæring skulle de så byde ind med det tiltag eller den aktion, de ville arbejde med i praksis. I den forbindelse skulle de forholde sig til følgende spørgsmål: Hvad skal min aktion/mit tiltag bestå *i* og *af* og hvorfor? Herved ekspliciteres, hvilke problematikker der tages afsæt i, hvordan de tager sig ud, og hvilke overvejelser lærerene har gjort sig mhp. at arbejde med dem. Således kan lærernes afsæt og overvejelser gøres til genstand for diskussion, ligesom den observerende lærer har noget at fokusere på. For en del af opgaven for lærerne i dette projekt er, at de skal observere hinandens undervisning. Dernæst skal den observerende lærer give den observerede lærer observationsfeedback. Dvs. beskrive hvad han/hun har set aktionen/tiltaget *gøre* i undervisningen. Dette skal lægge op til en diskussion lærerne imellem gående på, hvad aktionen/tiltaget synes at have af såvel inklusions- såvel som eksklusionsmæssige konsekvenser for noget eller nogen.

De forskellige aktioner tager afsæt i forskellige problematikker.

Disse vil kort blive beskrevet nedenfor.

Lærer A vil arbejde med CL⁴¹ i undervisningen. Begrundelserne herfor er flere. For det *første* vil lærer A udfordre sin gængse måde at undervise på. En måde, hvor det er hende, der hovedsageligt er den ansvarlige, aktive og styrende part. Dette søges ændret ved hjælp af CL. For det *andet* vil lærer A undersøge, hvad CL kan bidrage med i forhold forskellige inklusions-/eksklusionsproblematikker.

Lærer A's aktion består konkret i, at kursister i grupper skal arbejde med en psykologitekst. I den forbindelse tildeles kursisterne forskellige roller: en *sekretær*, som skal tage noter undervejs; en *oplæser*, som skal læse teksten op; en begrebsfinder, som finder de begreber/pointer, der skal forklares; en *begrebsforklarer*, som skal forklare begreberne.

Lærer B vil arbejde med at reducere polariseringen mellem kursisterne med den 'rette' vilje og indstilling og dem med den 'urette' vilje og indstilling.⁴² Den pågældende vil arbejde med at nedtone den dominerende eksamensdiskurs i perioder for at øge motivationen hos de kursister, der ikke umiddelbart kobler sig på denne diskurs. Derudover vil lærer B arbejde mere bevidst og systematisk med grupperoller og gruppedannelser. Aktionen 'lektiefri mandag med fast struktur' skal bl.a. afstedkomme, at kursisterne møder op med et nogenlunde ens fagligt og mentalt udgangspunkt, der kan danne basis for arbejdet i grupperne.

Lærer C tager afsæt i, at der bruges meget tid i undervisningen på repetition af pensum på niveau C og B. Det gør det vanskeligt at nå alt stoffet på A-niveau. Lærer C vil have kursisterne til i grupper at lave et repetitionsforløb eller et undervisningsforløb med afsæt i en opgave fra niveau C-pensum. Forløbet skal optages på video og uploades til et web-2 værktøj fx Youtube eller Screencast-o-matic. Så kan kursisterne altid hente disse eksempler frem, hvis de ikke kan huske, hvordan en given opgave skal løses.

Lærer D vil tage fat i en problematik, der handler om kursisters manglende tolerance og samarbejdsvilje over for hinanden. Den pågældende lærer har oplevet, at kursister med samme modersmålsprog anvender dette, når der arbejdes i grupper. Derudover har lærer D oplevet, at kursister udviser *afsmag* over for andre kursisters levevis samt for de kursister, som har svært ved det faglige. Lærer D har bl.a. valgt, at kursisterne skal beskrive forskellige billeder på for hinanden med afsæt i en billedbeskrivelsesmetode. Sigtet er at skabe grobund for diskussioner på kryds og tværs, hvor man introduceres for hinandens synspunkter og forskellige måder at forholde sig til billederne på. Dette skal bidrage til at styrke forståelsen for forskelligheder på holdet og få dem til at tale med hinanden.

Lærersamarbejde

De ovenfor beskrevne aktioner har dannet basis for lærernes aktionsanalytiske arbejde og samarbejde. Lærerne skulle tale sammen om hinandens aktioner/tiltag, ligesom de skulle observere hinandens undervisning og beskrive, hvad der sker, når der arbejdes med de pågældende aktioner/tiltag. De fire lærere blev opdelt i to grupper, som de skulle arbejde i projektet igennem. Først skulle de i grupperne præsentere hinanden for den problematik, de ville arbejde med, og hvordan de ville det jf. ovennævnte. Dernæst skulle de aftale, hvornår de skulle observere hinandens undervisning. Lærerne skulle observere hinanden fire gange hver. To gange i efteråret 2012 og to gange i foråret 2013. Efter den anden observationsgang i henholdsvis efteråret og i foråret skulle lærerne mødes. Her skulle den observerende lærer præsentere sine observationer for den observerede lærer og på den baggrund stille nogle spørgsmål, som den observerede lærer skulle forholde sig til. Sigtet var som førnævnt at få startet en dialog om det observerede og de problematikker, der i den forbindelse blev bragt på banen.

Sammenfatning

Det analytiske arbejde handler *ikke* om at beskrive tingenes tilstand, som de 'er', men derimod om at få skabt fokus på,

hvordan tingenes tilstand beskrives. For måden, hvorpå noget beskrives, har betydning for, hvilke nogle handlinger/tiltag der sættes i værk. Hermed også sagt, at hvis noget beskrives på en anden måde, så afføder det alt andet lige anderledes handlinger/tiltag.

Rortys liberale ironiker er blevet introduceret, idet dennes tilgang til verden minder om den tilgang, der søges fremmet med det aktionsanalytiske projekt. Her gælder det om at skabe bevidsthed om, at det vokabular og de diskurser, man forankrer sin gøren og laden i, altid kunne være anderledes. Eftersom der ikke gives en objektiv og neutral beskrivelse af tingens tilstand, må man installere en vedvarende tvivl gående på, om fx 'diagnosen', der stilles, er træfsikker, og om den forslæde 'kur' er det.

Fx har der i uddannelsessystemet manifesteret sig en tendens til at forankre sig i en *minusdiskurs*, der handler om, hvad de lærerende ikke kan. Det regimerer blikket for, hvad man kan få øje på, og hvad man ikke kan. Forankrer man sig derimod i en *plusediskurs*, så er det jo noget helt andet, man har blik for, ofte til mere gavn og mindre savn for noget eller nogen.

På hf og VUC er det ikke usædvanligt at høre lærere omtale kursister som umotiverede kursister, SU-ryttere, ADHD-kursister, varmestue-kursister samt gode og dårlige kursister. En sådan omtale kan bidrage til, at kursisternes væren 'naturliggøres', hvorved de udstyres med en bestemt identitet samt bestemte egenskaber, intentioner og motiver. Problemet kan blive, at man beskriver kursisternes i nogle på forhånd opstillede abstrakte og generelle kategorier, som ikke nødvendigvis er træfsikre i forhold til at beskrive deres *gøren* i den konkrete praksis. Ved at beskrive, hvad denne eller hin kursist konkret gør, så kan det udover at tegne et mere nuanceret billede af, hvem man har med at gøre, *også* give et klarere billede af, hvad der fx synes at gøre den konkrete kursist motiveret, og hvad der ikke gør. Dette kan erstatte tilbøjeligheden til at begrunde den konkrete kursists manglende motivation med, at denne er en SU-rytter. En sådan begrundelse gør jo ingen

klogere på, hvordan det konkret kommer til udtryk, og hvorfor det egentlig gør det.⁴³

Det kan være svært som lærer at få øje på, hvad forskellige tiltag/aktioner gør ved nogen eller noget. Af den grund er der i projektet lagt op til, at en lærerkollega deltager i undervisningen og beskriver, hvad der sker i inklusions- såvel som i eksklusionsøjemed, når der arbejdes med de forskellige tiltag/aktioner. Tesen er, at sådanne beskrivelser – udover at give den udøvende lærer et billede af, hvad der foregår i klasserummet – kan danne afsæt for at få problematiseret en række sagsforhold såsom de selvfølgeligheder og det vokabular, man omgiver sig med. Således kan det foranledige lærerne til at stille spørgsmål som: Hvad nu hvis...? Kan man forestille sig...? Og hvis ja/nej hvad så? Hvad sker der, hvis jeg gør sådan...?

At arbejde aktionsanalytisk handler som nævnt ikke om at blive bedre til at kontrollere læreprocesser, der synes at være ukontrollerbare. Derimod handler det om at fremme læringsmiljøer, hvor læreprocesser kan opstå, og hvor muligheden for det *anderledes* dyrkes og ses som værende en mulighed og ikke umulighed, der skal bortelimineres og erstattes med kontrol og entydige handleforskrifter.⁴⁴

V. Metodiske begrundelser og refleksioner

I dette kapitel præsenteres de metodiske overvejelser samt de respondenter, der har deltaget i undersøgelsen. Undervejs præciseres begrundelserne for de forskellige valg, der er blevet truffet, og hvad de har af konsekvenser forskningsmæssigt set.

Respondenter

Lad mig starte med at præsentere de fire lærere, der har arbejdet aktionsanalytisk, og som er blevet observeret og interviewet i den forbindelse. De har alle tilkendegivet, at de har haft lyst til at arbejde med samt forholde sig kritisk analytisk til egen og andres praksis. Et yderligere udvælgelseskriterium har været, at lærerne skulle indvillige i at deltage i et så langtrækkende projekt som dette, der har forløbet over halvandet år, samt afsætte den fornødne tid til arbejdet. Der er en kvalitativ spredning i den deltagende gruppe. Tre af lærerne underviser på hf-enkeltfagsdelen, og en af lærerne underviser på avu-delen. Begge køn er repræsenteret i undersøgelsen (3 kvinder og 1 mand). Derudover underviser lærerne i forskellige fag. På hf-enkeltfagsdelen drejer det sig om dansk, matematik og psykologi. På avu-delen drejer det sig om dansk som andetsprog. Lærerne underviser forskellige steder på HF & VUC FYN og ikke nødvendigvis på samme matrikelnummer.

Ligesom i den foregående rapport er sigtet at kunne sige noget *tendentielt* om det, der gør sig gældende i lærernes tale og handlinger på tværs af deres fag, køn og geografiske tilknytning.

Mht. kursisterne har udvælgelseskriterierne været, at de skulle have lyst til at fortælle om de tiltag / aktioner, de har været 'udsat' for i undervisningen. Videre har udvælgelsen af kursister sigtet mod en vis kvalitativ spredning. Således har begge køn været repræsenteret i undersøgelsen, ligesom kursister fra hver af de fire læreres hold er repræsenteret. Det skal nævnes, at der ikke skelnes mellem avu-kursister og hf-enkeltfagskursister i rapporten. Også her er der fokus på, hvad der *tendentielt* gør sig gældende i kursisternes forholdsmåder på tværs af de

uddannelsesmæssige tilhørsforhold og fag mv.

Fokusgruppeinterview

Eftersom jeg er interesseret i, hvordan mening og betydning dannes og forhandles i det sociale, så har jeg valgt at benytte mig af fokusgruppeinterview. Når jeg beder lærerne såvel som kursisterne om at forholde sig til forskellige de temaer, bliver jeg i stand til sige noget om de diskurser, de er medproducerende af og kobler sig på. Ikke mindst ved at lytte til de begrundelser, argumenter og forståelser de bringer i spil, og som de diskuterer i dette sociale træf.⁴⁵ Dermed kan jeg sige noget om, hvad de forskellige aktører danner henholdsvis *smag* og *afsmag* for, og hvilke tendenser der gør sig gældende i den forbindelse.

Der er blevet foretaget *et* fokusinterview af 90 min. varighed med de fire lærere. I den forbindelse blev lærerene bedt om at forholde sig til forskellige sagsforhold knyttet til det aktionsanalytiske arbejde. Bl.a. hvad de har fået ud af at arbejde aktionsanalytisk med forskellige inklusions-/eksklusionsproblematikker i praksis. Herudover er de blevet bedt om at sætte ord på, hvad de synes, de har lært, og hvad de kan tage med sig fremadrettet. Men de er også blevet bedt om at beskrive, hvordan de har oplevet det at skulle observere en kollegas undervisning og lade en kollega observere deres egen undervisning.

Går vi til kursisterne, blev der udvalgt *fire* kursister fra hver af de fire læreres hold. Således blev der oprettet fire fokusgrupper med fire kursister i hver. De fire fokusgruppeinterview varede i gennemsnit ca. 45 min. I forhold til kursisterne er det blevet tematiseret, hvordan de har oplevet arbejdet med de forskellige aktioner / tiltag. De spørgsmål, der er blevet stillet til materialet, er: Hvad taler de frem i den forbindelse, og hvordan gør de det? Hvad undlader de at tale om og forholde sig til osv.?

Alle interviewene er efterfølgende blevet transskriberet. I denne proces er interviewene blevet kondenseret, hvorfor meningsforstyrrende pauser og gentagelser mv. er udeladt.

Observationsstudier

De observationer, der er blevet foretaget, har været rettet mod at undersøge, hvilke forskellige diskurser der 'udspiller' sig i det sociale undervisningsmæssige træf. Følgende analytiske spørgsmål er stillet i den forbindelse: Hvem gør hvad ved hvem og med hvilke inkluderende såvel som ekskluderende konsekvenser? Udover at beskrive så konkret som muligt, hvad der foregår i undervisningen, så har jeg samtidig noteret mig egne personlige indtryk og stemningsoplevelser. Sidstnævnte er ikke-uinteressante i analyse-mæssig forstand, fordi det kan hjælpe til at skabe mening og betydning i forhold til det observerede.⁴⁶

For lærerens vedkommende har fokus i særlig grad været rettet mod, hvordan de forholder sig til det at skulle arbejde på en anderledes måde i praksis, samt på måden de håndterer arbejdet med deres aktioner på. Hvad synes de at danne *smag* og *afsmag* for? Hvilken *social orden* er de med til at producere og reproducere qua deres gøren og forholder sig på en bestemt måde til noget eller nogen? Hvad synes denne sociale orden at have af inkluderende såvel som ekskluderende konsekvenser for nogen eller noget?

For kursisternes vedkommende har fokus været rettet imod, hvordan de forholder sig til de aktioner/tiltag, som lærerne 'udsætter' dem for. Hvad synes kursisterne af have *smag* for, og hvad synes de at danne *afsmag* for? Hvad synes deres gøren og laden at betyde for den sociale orden i det undervisningsmæssige træf, og hvordan tager det sig ud?

Der er ligeledes blevet foretaget observationsstudier af de observerende lærers måde at observere på samt deres måde at give observationsfeedback på. De observationer, der er blevet foretaget af den observerede lærer, har handlet om, hvordan den pågældende forholder sig til de observationer, denne præsenteres for. Dvs.: Hvilke reaktioner kan observeres hos den observerede? Hvad bliver italesat, og hvad gør ikke? Hvilke

sagsforhold bringes frem, og hvilke skubbes i baggrunden af den observerede? Samlet set har observationsstudierne udgjort ca. 24 timer.

Sammenfatning

De metoder, som har været anvendt, har givet mulighed for at skabe viden om, hvordan lærerne *forholder* sig til det at arbejde aktionsanalytisk i praksis. Derudover har metoderne kunne anvendes til at genere viden om, hvordan lærernes samarbejde har taget sig ud, og hvordan lærerne taler om dette, både som observerende lærer og som observeret lærer.

I forhold til kursisterne har de anvendte metoder (observationsstudier og fokusgruppeinterviews) ligeledes kunne danne basis for at få noget at vide om deres oplevelse af arbejdet med de forskellige aktioner/tiltag, og om hvordan de har forholdt sig hertil i praksis.

VI. At arbejde på en anderledes måde

Ude og hjemme

Det at arbejde med social inklusion/eksklusion har, som det illustreres undervejs i rapporten, bidraget til, at man som lærer er blevet opmærksom på den uundgåelige samtidighed af disse forhold i praksis. Lærerne nævner hver især, at de har fået øje for nogle ting, som de ikke tidligere har haft øje for. Bl.a. hvordan de *altid* inkluderer såvel som ekskluderer på én og samme tid.

Lærerne synes ikke-uenige om, at projektet udover at have kastet nyt lys på deres praksisser også har afstedkommet, at de er begyndt at forholde sig anderledes til deres praksis. Lærer D beretter om, at projektet har skærpet hendes blik for forskellige typer samarbejds- og toleranceproblemstillinger, der kan øge graden af eksklusion og mindske graden af inklusion. Generelt fremhæver samtlige lærere projektet som aktuelt og vedkommende. Dels fordi man opfordres til at kigge på sig selv og sin praksis, og dels fordi man opfordres til at kigge på, hvad det 'er', man kigger på sig selv og sin praksis med. Ellers kommer man til, som lærer A udtaler:

...at have de samme blinde pletter, når man kigger på sig selv, som man har til dagligt. Og på den måde synes jeg, at det har været godt, fordi det har været sådan en meget praksisnær måde at arbejde med mine egne værdier på. Hvad er det egentlig jeg står for? Og sådan et spørgsmål, det går jeg ikke og stiller mig selv hvert år. Altså: "stemmer mine værdier overens med VUC's offentlige værdier? Eller hvad er det egentlig, jeg vil med de her unge mennesker? Hvad vil jeg med mine fag? Og hvad vil jeg overhovedet som lærer?"

Som det illustreres, har det været givtigt at blive bevidst om,

hvad man kigger 'med', når man kigger på egne og offentlige værdier. I den forbindelse har lærer A spurgt sig selv, om hendes værdier stemmer overens med VUC's værdier, om hvilket ærinde hun er ude i, om hvad hun vil med sine fag, om hvad hun vil som lærer.

At stille sådanne spørgsmål kan medføre, at man bliver i stand til at forholde sig til, hvad det egentlig er, man går og gør. Dette er ikke uvæsentligt, eftersom man i praksis går og gør en række ting, som man ofte ikke er synderligt bevidst om, og som man måske slet ikke er klar over, man gør.

Som lærer B udtaler i forlængelse heraf, så har denne måde at arbejde på også medvirket til, at man er kommet ud over det med altid at skulle vurdere noget ud fra, om det er godt eller dårligt:

Jeg synes, at det er så misforstået og så ærgerligt, at man her på stedet kan høre, at når man bliver superviseret eller får feedback fra en kollega, så er det noget med, om man gør det godt eller dårligt. Men det er jo ikke det, det handler om. Og det er det, jeg synes er så dejligt ved det her projekt. Her handler det om, hvad det egentlig er, man går og gør, og hvad det betyder i den kontekst, man er i.

Udsagnet siger noget om, at den pågældende billiger, at der har været fokus på, hvad man gør som lærer. Det har ikke handlet om det, man gør, er godt eller dårligt, men om hvad det er man egentlig går og gør, og hvad denne gøren fører til i den konkrete kontekst. Dette er man nemlig ikke vant at have fokus på ifølge lærer B.

Sikkerhed og usikkerhed

Dette fokus på den enkeltes praksisgøren kan ud over at fremme nyt syn for sagen også skabe usikkerhed i forhold til, hvad det egentlig er, man går og gør. Derfor bliver man ifølge lærer B af og til nødt til at sige til sig selv: "Okay, nu kører du altså lidt igen på de sikre heste, for ellers bliver du helt rundtosset. Uden at vende

tilbage til det samme udgangspunkt, som man startede med.” At sætte fokus på sin praksisgøeren kan altså afstedkomme, at man skal til at forholde sig til noget, man måske ikke har været vant til at forholde sig til. Det kan afføde usikkerhed, hvorfor man har brug for at vende tilbage til de “sikre heste”, omend de måske er blevet mere “usikre”. For som det anføres, så vender man ikke tilbage til samme udgangspunkt, som da man startede. Noget er forandret.

Blandt de fire lærere er der altså ikke-uenighed om, at projektet har betydet, at de i nogen grad forholder sig anderledes til deres praksis. Samtidig har deltagelsen i projektet bidraget til øget forståelse for en række af de sociale inklusions- såvel som eksklusionsmæssige forhold, der altid gør sig gældende i praksis. Deltagelsen i projektet har imidlertid ikke været omkostningsfri. Det har kostet noget på sikkerhedskontoen. Nogle af lærerne synes, at det har været ‘dyrere’ end andre. Hvor nogle synes, at prisen har været værd at betale, så er andre mere i tvivl herom.

Nogle tilkendegiver altså at prisen for at deltage i projektet har været høj, fordi det har affødt både frustrationer og ubehag. Det kan skyldes, at det *ukonkrete* i projektet ikke korrelerer med det at være et konkret menneske, som det udtrykkes af lærer C: *“Jeg har været meget frustreret, fordi jeg er et meget konkret menneske, og det er stadigvæk ukonkret for mig det her. Ja, det er ikke sådan, at nu gør vi sådan, og nu gør vi sådan, og så går vi i gang.”* Vi hører her, at der er noget i projektet, der ikke umiddelbart går så godt i spænd med den måde, hvorpå den enkelte ser og opfatter sig selv.

Begrundelsen er, at den pågældende “er et meget konkret menneske”. Den pågældende subjektiverer her sig selv på en bestemt måde ved at tilskrive sig en identitet som værende et ‘konkret menneske’. Af den grund bliver det svært at forholde sig til noget ukonkret. Tingene skal således være konkrete eller kunne konkretiseres, hvis den pågældende skal kunne forholde sig til dem. Hvad mere er, så efterspørger lærer C flere konkrete handlingsanvisninger, så hun ved, hvad hun skal gøre, og

hvordan hun skal gøre det.

Nu kan det være ganske belejligt at få tildelt en 'opskrift' med konkrete handlingsanvisninger. For det *første* så undgår man selv at skulle tænke dybere over tingene og dermed over de handlinger, man skal foretage. Det kan der være en god grund til. Tænkning kan nemlig afføde frustration og afstedkomme uønskede tanker, trods det at tænkning også kan afføde det modsatte. For det *andet* frisætter det den enkelte for at skulle træffe valg om dette og hint. Dette kan måske være belejligt i en hektisk dagligdag, hvor mange andre opgaver trænger sig på.

Hvad kigges der på, og hvem kigger med?

Et andet sagsforhold, der tales frem, og som flere er enige om, har fremmet en vis form for usikkerhed og ubehag, er det at blive observeret. Man har føles sig 'nøgen' som en af lærerne udtaler det, fordi det er uklart, hvad der kigges på, hvem der – udover kollegaen og forskeren – skal kigge med og med hvilke begrundelser. Hvorfor synes det grænseoverskridende? Er det, fordi man er bange for, at man ikke lever op til glansbillederne af samtidens læreridealer? Eller er det, fordi ens lærermæssige blufærdighed krænkes, når andre udover de tilstedeværende kan kigge med, fordi projektet afrapporteres?

Lærerne synes ikke-uenige om, at projektet har været en smule uklart – sådan italesættes det i hvert fald. Flere stiller spørgsmål ved formålet med projektet. Lærer B udtaler:

...hvorfor gør vi det her? Er det, fordi vi skal lære og kigge på vores egen praksis, eller er det, fordi vi faktisk skal lave noget om social inklusion og fastholdelse, er der noget mere i det? Hvad er dagsordenen? Der er ingen, der har været i stand til at kunne svare klart og tydeligt på det. For der er en dagsorden fra VUC, og der er måske mere end én dagsorden. Og så er der jo en fra Syddansk Universitet, og så der måske én for dig. Der er masser af dagsordener, kan man mærke.

Lærer B beskriver her projektet som uklart. Hvorvidt det handler om, at man skal lære at kigge på egen/andres praksis, eller om man skal arbejde med social inklusion og fastholdelse, eller om der er noget andet på spil, ja, det fremgår ikke klart ifølge den pågældende. Ligeså understreges det, at der flourer mange forskellige dagsordner. Udsagnet artikulerer en usikkerhed i forhold til, hvad formålet med projektet er. Dette afstedkommer usikkerhed i forhold til, om det har været hensigten at *bedømme* den enkelte lærers undervisning.

Skal det vise, hvem der underviser på en progressiv og pædagogisk 'korrekt' måde, eller skal det vise, hvem der underviser på en klassisk og traditionel lærerstyret 'ukorrekt' måde? En større afklaring i forhold til, hvad det er hf & VUC, ledelsen og Syddansk Universitet vil med projektet, synes flere at have savnet. Sådan italesættes det.

Sammenfatning

Som vi hørt har projektet afstedkommet, at man er begyndt at forholde sig anderledes til sig selv og sin praksis. Ifølge lærerne er det positivt. De tilkendegiver alle sammen, at de har fået noget med. Det italesættes på forskellig vis. Men det, lærerne også hæfter sig ved, er, at projektet også har skabt usikkerhed og frustrationer. Flere af lærerne indikerer, at projektdeltagelsen kan tolkes som om, at de i en vis forstand skal stå til 'regnskab' for deres gøren og laden.

Selvom der ikke er noget nyt i, at man som lærer *kan* og *skal* afkræves begrundelser for sin gøren og laden, så er samtidens individualiseringsdiskurs – hvor meget kommer til at stå og falde med den enkeltes formåen – ikke uskyldig i den henseende. Nu behøver lærerens formåen imidlertid ikke at have noget som helst med kursisterne formåen at gøre, uanset hvor ønskværdigt det måtte være. Der er – og har altid været – forhold, der influerer på kursisterne formåen, som læreren ikke har den store indflydelse på. Hvad kursister gør, behøver således ikke have noget at gøre med, hvad læreren gør. Ikke

desto mindre kan læreren i dag ikke undgå at forholde sig til, om dennes gøren og formåen fx har indflydelse på kursistens læring, motivation, fravær og frafald.

I disse uddannelsesstider kan det nemlig være svært for læreren at kapere, at ikke alle er lige interesserede i den uddannelsesmæssige vare, de nu tilbydes at erhverve sig. For hvem vil da ikke tage i imod et sådant tilbud? At nogle afviser tilbuddet, kan føre til den konklusion, at der er noget galt med den 'vare', der sælges – hvilket der for så vidt også kan være.

Følger vi for en stund den markedslogik, som gør sig gældende med overgangen til selveje, så har dette bidraget til opkomsten af et uddannelsesmæssigt 'købmandspil', hvor det bliver afgørende at kunne sælge en vare til en køber. Problemet i en sådan logik er, at når man sælger en vare på markedet, så skal den ideelt set være let tilgængelig, problemfri og klar til brug med det samme.⁴⁷ Den uddannelsesmæssige vare, der sælges, har imidlertid svært ved at leve op til sådanne idealer.

Den er jo ofte svær tilgængelig, fyldt med problemer og kan sjældent bruges med det samme. Samtidig er det typisk omkostningsrigt både i kognitiv, social og emotionel forstand at erhverve sig en uddannelsesvare. Dette er ikke typisk, når man erhverver sig en vare på markedet i gængs forstand.

Dette kan være en begrundelse for, hvorfor den uddannelsesmæssige vare måske slet ikke er så interessant for alt og alle, som vi har en tendens til at bilde os ind. Det er da heller ikke alle kursister på hf & VUC, der frivilligt søger at erhverve sig varen, da de er tvunget til det af forskellige omstændigheder. Dette kan som anført frustrere lærerne.

Ligeså frustrerende kan det være at skulle forholde sig analytisk til sin praksis og forsøge at forandre den. Ikke mindst fordi man kan opleve et 'indbrud' i *hjemmet*.⁴⁸ Det, man troede, man kendte så godt, kan vise sig som noget helt andet, når det anskues i et andet perspektiv. Det, man tidligere har været tryk ved og

fornemmet som værende i orden, kan man pludselig blive utryg ved og fornemme som værende i uorden. Der er altså en 'risiko' forbundet med det at være nysgerrig og forholde sig analytisk og eksperimenterende til sin praksis. Men lige såvel som at noget kan tabes, kan noget *vindes* i den proces. Det, der kan *vindes*, er eksempelvis nye forståelser, nye indsigter og nye didaktiske handlerum. Det kan måske hjælpe den enkelte til at håndtere såvel inklusions- som eksklusionsproblematikker på nye og anderledes måder til *mere gavn* og *mindre savn* for noget eller nogen.

VII. Det aktionsanalytiske arbejde

Lærer A's tiltag/aktion

Noget af det, lærer A forholder sig til i forbindelse med det at arbejde på denne måde, er, hvor usikker man kan blive, når man kaster sig ud i noget nyt. Dette kan være negativt i den forstand, at usikkerheden kommer til at fylde meget. Men det kan også være positivt, idet det giver forståelse for, hvor usikre andre, fx kursisterne kan blive, når man som lærer: *“tit forlanger, at de bare skal kaste sig ud i det uden at være bange”*. Lærer A understreger samtidig, hvor svært det har været at skulle forlade det ‘gammelkendte’. Som det italesættes, så har lærer A da heller ikke oplevet: *“at have leveret en så elendig undervisning i så mange år, som det var tilfældet i arbejdet med aktionerne”*. Lad os kigge med på, hvad der gik for sig i undervisningen:

Timen starter med, at lærer A fortæller kursisterne, at de skal prøve noget nyt og arbejde på en anderledes måde de næste par undervisningsgange. Lærer A begrundet det med, at hun gerne vil prøve noget nyt og ikke stå så meget ved tavlen samt være mindre lærerstyret i undervisningen. Kursisterne får at vide, at de skal arbejde med CL. De bliver bedt om at flytte borde og stole rundt, så der dannes fire øer, hvor de fire dannede grupper skal sidde og arbejde. Hver gruppemedlem tildeles en bestemt rolle, de skal ‘spille’. Trods lidt startvanskeligheder, fordi flere har glemt deres bøger med teksten i, og fordi ikke alle har lige meget lyst til at spille den rolle, som de har fået tildelt, så er alle i gang i løbet af ca. 15 min. Lærer A går rundt og kigger til grupperne og synes at have svært ved at skulle indtage en mere passiv rolle. Flere gange går den pågældende over til en gruppe og ‘blander sig’. En kursist fra én af grupperne siger: “Kan vi ikke selv få lov at prøve

at arbejde med det, uden du står og lytter med?”. Der bliver talt frem og tilbage i grupperne, om hvad forskellige begreber i teksten betyder, hvad man skal notere ned, og hvordan det skal gøres. Aktivitetsniveauet er højt, ligesom de fleste synes at deltage aktivt i arbejdsprocessen. Det virker som om, at kursisterne finder det sjovt at arbejde på denne måde. Der bliver talt og diskuteret aktivt i grupperne.

Til trods for, at det har taget lidt tid at få de praktiske forhold på plads fx bord- og stoleopstilling, gruppedannelser og uddelegering af roller i grupperne, så synes lærerens mål med at højne aktivitetsniveauet og deltageraktiviteten at blive indfriet. Stort set ingen kursister indtager en passiv og tilbagetrukket rolle i grupperne. Alle synes på forskellig vis at være i gang med at ‘spille’ deres rolle. På et tidspunkt spørger undertegnede lærer A om, hvordan hun oplever, hvad der sker. Lærer A udtaler:

Der er nogle, der er lidt stille, og jeg synes, at det tager lang tid at arbejde på denne måde. Nogle af de ting, som de arbejder med, synes jeg, at de bruger for lang tid på. Det har jeg ikke temperament til. Jeg savner noget mere dynamik. Det går nogle steder for langsomt, ligesom jeg tror, at nogle har svært ved at spille deres roller. Og nogle har måske ikke lyst til at læse op, fordi de måske ikke er så hurtige, og fordi de måske synes, at teksten er for svær.

Der bliver fokuseret på, at arbejdsformen er tidsskrævende, ligesom kursisterne ifølge lærer A bruger for lang tid på tingene. Der savnes noget mere dynamik. Men hvad nu hvis arbejdsopgaven fordrer, at kursisterne har tid til at sidde og tænke sig om samt diskutere opgaven frem og tilbage? Hvis læreren havde styret slagets gang, havde kursisterne så nået mere? Havde de nået det samme? Eller havde de nået noget

andet? Det, lærer A har fokus på, er ikke, hvad kursisterne når, men hvad de ikke når.

I samme ombæring taler lærer A om, hvad hun ikke har temperament til, og hvad hun savner. Lærer A's behov, ikke kursisternes behov tales frem. En tvivl installeres ligeledes i forhold til CL-foretagenet. For ikke alle kursister er måske i stand til at 'spille' deres roller, som hun anfører. Og det er måske slet ikke alle, der har lyst til fx at skulle 'spille' rollen som oplæser for de andre i gruppen. For ifølge lærer A kan teksten være for svær for nogle af kursisterne. Men det har vel ikke noget med CL-konceptet at gøre? Har det ikke snarere noget at gøre med lærer A's valg af tekst?

Det er tydeligt, at lærer A ikke er begejstret for CL-konceptet. På spørgsmålet om, hvorfor hun så har valgt at arbejde med CL, svarer hun:

Jeg er jo nødt til at udfordre mig selv mht. at arbejde med Cooperative Learning, fordi alle andre snakker om det og gør det. Og selvom jeg ikke synes, at det passer til mig, så synes jeg altså, at jeg er nødt til at prøve det. Og nu kunne jeg gribe chancen, for nu er der sgu nogen ude at kigge på min undervisning".

Lærer A har ikke den store tiltro til CL, men synes ligesom, at hun er nødt til at prøve det. Særligt fordi der bliver kigget på undervisningen:

Jeg vil godt prøve CL, men jeg skal ikke gøre det på den her måde. Det, jeg skal i min undervisning, skal simpelthen komme indefra. Det er mig og min personlighed, der skal arbejde med det her. Det kan simpelthen ikke nytte noget, at jeg overskrider mine egne grænser på denne her måde.

Oplevelsen af arbejdet med CL har ikke været positiv for lærer A, som på mange måder synes at virke udviklingspresset og

stresset. Men hvad siger udsagnet mere? Siger det ikke også noget om, at lærer A ikke er tilhænger af dét, der kommer udefra? Hun udtaler jo, at "det jeg skal i min undervisning, det skal simpelthen komme indefra". Hvad vil det sige, at noget skal komme indefra? Hvordan gør dét det? Gøres undervisningen ikke her til et indre anliggende, som *ikke* korrelerer med ydre anliggender? Hvis der kan svares ja hertil, så installerer det en ikke-uproblematisk dikotomi mellem det ydre og det indre. Ikke mindst fordi man som lærer jo *skal* forholde sig til ydre krav og forventninger i forbindelse med sin undervisning.

Videre siger udsagnet noget om, at fordi CL ikke 'smager godt' for lærerens vedkommende, så smager det tilsyneladende heller ikke godt for kursisternes vedkommende. Der antages, at man deler smag. Så hvad der passer godt til hende, passer tilsyneladende også godt til kursisterne? Således nivelleres forskellen mellem hende og kursisterne.

Det problematiske heri er, at læreren gør sig selv til begrundelsesinstans for, hvorvidt der skal arbejdes på den ene eller anden måde. Men hvor er kursisterne henne? De glimrer ved deres fravær i lærer A's vokabular. Kunne det ikke tænkes, at CL-arbejdet kunne have inkluderende potentialer for nogle kursister, som måske ekskluderes, når der arbejdes på den 'traditionelle' måde? Det kan ikke afvises. Men det er ikke noget, lærer A hæfter sig ved eller er opmærksom på.

I pausen spørger undertegnede nogle af kursisterne om, hvad de synes om at arbejde med CL. En kursist giver udtryk for sin *afsmag*, som han begrundes med, at han får meget mere ud af det, når læreren står ved tavlen og styrer 'slagets gang'. De andre kursister har derimod *smag* for CL. Flere fortæller, at det er positivt, at der er tid til at sidde og tale om forskellige begreber, og hvad de betyder. En kursist udtaler, at de i hendes gruppe har brugt en del tid på at forstå begrebet adskillellesproces. En anden udtaler, at de i hendes gruppe har talt om, hvad man skal forstå ved en symbiose. En tredje udtaler, at hun endelig har fundet ud af, hvad emotionel betyder. Kursisterne er med undtagelse af førstnævnte enige om, at det er afvekslende at

arbejde på denne måde, ligesom det giver mulighed for, at man kan spørge hinanden om ting, som man måske ikke ville spørge om foran hele klassen.

Lærer A hæfter sig ikke ved det mulighedsrum, CL synes at åbne. Derimod hæfter hun sig ved, at CL tager for lang tid, hvilket ikke korrelerer med hendes temperament. Men hvor den 'langsommelige' proces ikke bekommer læreren vel, så synes den imidlertid at bekomme kursisterne vel. De får nemlig tid til at tale om de begreber, de ikke forstår, ligesom de får mulighed for at stille spørgsmål, de ikke ville have stillet foran hele klassen.

Ligeså bekymrer det hende, at ikke alle kursister måske *kan* eller *vil* spille den tildelte rolle. Dette er ikke noget, kursisterne hæfter sig ikke, om end enkelte tilkendegiver, at de foretrækker visse roller frem for andre. Men lad os rette blikket mod, hvad lærer A's kollega har hæftet sig ved i undervisningen.

Ét kollegialt blik

Et af de forhold, som den observerende lærer B tager fat i, er, hvordan lærer A 'smitter' kursisterne med sin usikkerhed. Det gør hun ifølge lærer B ved at bruge tid på at fortælle, at det er en ny måde at arbejde på, som hun ikke har prøvet før og derfor ikke kender udfaldet af. Ligeså hæfter lærer B sig ved lærer A's tilbøjelig til at være den styrende og blande sig i gruppernes arbejde og ikke lade dem arbejde selv. Dette er til gene for nogle af kursisterne:

Jeg oplevede, at du (lærer A) var bange for, at de lærte noget forkert, fordi du ofte forsøgte at korrigere og rette på dem i grupperne. Det irriterede nogle af kursisterne, fordi du jo havde sagt til dem, at de selv skulle prøve at arbejde med teksten i grupperne. Flere af kursisterne sagde jo direkte til dig, at de syntes, at du blandede dig for meget.

Lærer A's begrundelse for denne indblanding skyldes ifølge hende selv: "at hvis de skal være mere selvforvaltende, så skal de være

mere fagligt dygtige og selvstændige. Derfor er jeg nødt til at have snor i dem, så jeg ved, hvor de er henne". Lærer A får her sagt, at det at blive selvforvaltende forudsætter, at man er fagligt dygtig og selvstændig. Men kunne man ikke forestille sig det omvendte? At det at blive selvstændig og fagligt dygtig forudsætter, at man får lov at være selvforvaltende? Med metaforen "at have snor i dem" får hun også sagt, at hvis hun ikke holder dem fast, så løber de væk. Kursisternes bevægelsesfrihed i læringsmæssig forstand afhænger altså af, hvor lang 'snor' der gives. Hermed sættes der grænser for, hvad de læringsmæssigt kan 'snuse' til.

Et andet forhold, den observerende lærer B tager fat i, er brugen af ros. Lærer A bliver spurgt hertil, fordi den pågældende oplevede, at en gruppe 'lyste helt op', da de fik ros for deres arbejde. Men det virkede ikke klart, om gruppen kunne afkode rosen. Var det motiverende ros, eller var det ros, fordi de havde gjort et godt stykke arbejde? Lærer B spørger lærer A mere indgående til brugen af ros, og hvordan hun benytter sig af ros i den daglige undervisning.

Det kom der en interessant diskussion ud af gående på, hvornår og hvordan man *skal, kan* og *bør* bruge ros. At det er interessant, skyldes jo, at ros kan være vejen til *anerkendelse* af noget eller nogen, ligesom den også kan være vejen til det modsatte. Det er jo afhængigt af måden, den gives på, samt hvornår den gives. Forskellen mellem generel og kollektiv ros og så den konkrete og individuelle ros må i denne sammenhæng ikke negligeres. Benyttes udelukkende førstnævnte, kan det føre til et individuelt 'underskud' af anerkendelse, hvorfor den enkelte kan føle sig overset og lidet værdsat. Dette kan bidrage til tilblivelsen af forskellige typer patologier. Dette kan også medføre at forskellige modstandskulturer opstår, hvori den enkelte kan opnå anerkendelse, som denne ikke ellers ville kunne opnå. En vis balance mellem kollektiv og individuel anerkendelse er derfor vigtig, ligesom det er vigtigt at være bevidst om, hvornår, hvordan og hvorfor noget eller nogen anerkendes.⁴⁹

Lærer B beskriver desuden lærer A som værende meget

nursende, dvs. hurtig til at servicere dem, der har glemt deres bøger, samt hurtig til at sørge for computere til dem, der ikke har fået deres egen med. Lærer B stiller følgende spørgsmål til lærer A: "Hvordan hænger denne tilgang sammen med, at du gerne vil have kursisterne til at være mere selvforvaltende?". Som indikeret har lærer B's observationsbeskrivelse og spørgsmål affødt en række interessante diskussioner. Noget tyder på, at det kan hjælpe lærer A med at anlægge et distanceret og analytisk blik på sig selv og sin praksis. Et blik, der i bedste fald kan sætte nye og interessante tiltag/aktioner i gang samt skabe ny mening og betydning.

Lærer B's tiltag/aktion

Noget af det, lærer B forholder sig til, da talen falder på det konkrete aktionsanalytiske arbejde, er, at det manglende kursistfremmøde, og det, at mange kursister kommer dryssende på må og få efter undervisningens start, vanskeliggør forholdet mellem intention og virkning. Dels fordi man *ikke* ved, hvilke kursister det er, man skal undervise: Hvem møder frem, og hvem gør ikke? Og dels fordi det gør det vanskeligt at udføre og arbejde med det intenderede. For hvem kommer til tiden, og hvem gør ikke?

Lad os tage et kig på undervisningen hos Lærer B. Til start er der mødt syv kursister op (ud af 16 tilmeldte). Den pågældende lærers aktion/tiltag handler om, at kursisterne ikke har haft lektier for i weekenden. De kan derfor møde uforberedt op. Ligeledes handler tiltaget/aktionen om at arbejde mere bevidst med kursistroller og gruppedannelser. Lærer B starter med at dele kursisterne op i grupper, hvor de skal arbejde med dagens tipskupon. Der er indbygget en konkurrence i opgaven. Når året er omme, gælder det om at have klaret sig bedst som gruppe, dvs. at have svaret rigtigt på flest spørgsmål.

Der bliver arbejdet med opgaven i grupperne, og kursisterne synes at være i godt humør. Der bliver grinet og diskuteret frem og tilbage. Aktivitetsniveauet er højt. Ingen sidder og ser passivt til. Trods den

umiddelbare gode stemning, så er der alligevel nogle kursister, der virker lidt frustrerede. De fortæller, at det er træls med det meget svingende fremmøde, som gør, at det er svært at arbejde i de samme grupper fra gang til gang og med de forskellige roller i grupperne. Derfor synes det ikke at give mening at arbejde med tipskuponen på den nuværende måde, hvor det gælder om at være den gruppe, der har den højeste rigtige svarprocent, når året er omme. En kursist udtaler: "Vi er jo aldrig i de samme grupper, fordi der er så meget fravær. Så vi skal jo så arbejde sammen med andre, end dem vi oprindeligt skulle arbejde sammen med".

Der er en kursistvilje til at arbejde med de aktionsmæssige sagsforhold. Men viljen lider et knæk pga. af det manglende kursistfremmøde, som skaber frustration, fordi den indbyggede konkurrence grupperne imellem ikke giver mening, da gruppernes beskaffenhed ændrer sig fra gang til gang. Lad os kigge på, hvad lærer A har hæftet sig ved.

Ét kollegialt blik

Lærer A starter med at sætte fokus på, hvordan lærer B indleder undervisningen med at italesætte, hvad der skal ske i løbet af dagen. Lærer A noterer, at lærer B begynder at tale hurtigere og hurtigere efter ca. 10 min. Dette synes at hægte nogle kursister af, idet de retter blikket andetsteds hen. Herefter forholder lærer A sig til opgaven med at skulle lave nye kursistgrupper samt ved kursistenes joken med pointsystemet, som ikke giver mening for dem. Et yderligere sagsforhold, lærer A tager fat i, er lærer B's store fokus på *dén* kursist, der spørger om noget. Det fører ifølge lærer A til, at mange af de *andre* kursister begynder at lave noget andet, fx tjekker Facebook, sms'er eller taler om andre forhold end de undervisningsrelaterede. Lærer A siger i den forbindelse:

Jeg observerer en lærer, der udstråler 'kom og vær med', og som står til rådighed og forsøger at besvare

de spørgsmål, som kursisterne rejser. Jeg ser også en lærer, der arbejder med at variere undervisningen og forsøger hjælpe kursisterne med tingene. Men det er også en lærer, der styrer og taler rigtig meget. Og ofte kun taler til dén, der spørger om noget, og ikke til de andre. Måske man med fordel kunne besvare flere spørgsmål i plenum og dermed aktivere flere ad gangen, så kommunikationen ikke kun er lærer-kursist, men i højere grad lærer-kursister.

Lærer A tager fat i nogle forhold, som lærer B med fordel kan forholde sig til og måske bør ændre på. Fx tale til flere kursister af gangen. Flere kunne jo sidde med de 'samme' problemer og have brug for den 'samme' hjælp som dén, der spørger. Noget tyder på, at bestræbelserne på at inkludere den enkelte kan komme til at ekskludere de andre. Lad os nu rette opmærksomheden mod Lærer C.

Lærer C's tiltag/aktion

Til forskel fra en del af de andre lærere er det ikke fravær, og det at kursisterne kommer for sent, der optager Lærer C. Muligvis fordi det slet ikke er et problem på dette hold. Men at det ikke optager lærer C synderligt, skyldes ifølge hende selv, at hun ofte er så optaget af sin undervisning, at hun slet ikke lægger mærke til, hvem der kommer og går. Det, der optager lærer C, er derimod, hvis man langt henne i forløbet opdager, at der er kommet nye kursister til. Kursister, som man ikke har fået noget at vide om skulle komme til. Og det med ikke at kende til kursisterne og deres faglige formåen er ikke uden problemer, som vi skal se i dette observationseksempel:

Denne dag skal kursisterne ud i grupper og lave en opgave fra niveau C-pensum. Dette skal optages på video, så andre kursister kan se det på Youtube etc. Grupperne har fordelt sig i forskellige klasselokaler. Inde i et klasselokale står tre ud af fire kursister og taler sammen. De tre kursister har løst den matematiske opgave og taler nu om, hvordan det skal fremvises og

optages. Der grines, og tre af kursisterne ser ud til at have det sjovt med opgaven. Men ikke den fjerde kursist. Han siger ikke noget og har ikke deltaget i løsningen af opgaven. De tre deltagende kursister kommer op med kreative bud på, hvordan de skal optage sekvensen. Den fjerde kursist glimrer ved sin manglende deltagelse og sin tavshed. Det virker ikke til, at han føler sig bekvemt i situationen. Han tjekker hele tiden Facebook, sms'er og synes at have travlt med at se optaget ud af noget andet.

Hvad sker der her? Jo, hvor de tre kursister synes at more sig, så synes den fjerde kursist ikke at more sig. Derimod forsøger han at se travlt optaget ud med alt muligt andet end opgaven. Hvorfor så det, kan der spørges? Måske er han ikke inviteret til at deltage. Måske er han blevet inviteret, men har *ikke* taget imod invitationen. Eller måske er han ikke i stand til at deltage. Sidstnævnte er ikke usandsynligt, idet lærer C efterfølgende fortæller, at den pågældende kursist, som i øvrigt er kommet sent ind på holdet, har meget svært ved matematik. Ikke desto mindre er han blevet placeret på et niveau A-turbohold i matematik. Så det er ikke-utænkeligt, at han ikke vil vise sine matematiske mangler over for medkursisterne og udstille sig selv.⁵⁰ Aktionen/tiltaget giver mulighed for at sætte fokus på, hvorvidt hf & VUC's forretningslogik (så mange kursister igennem som muligt) overskygger den faglige logik (kursistens faglige formåen). I det næste afsnit skal vi kigge nærmere på lærer D og det tiltag/den aktion, hun har arbejdet med.

Lærer D's tiltag/aktion

Lærer D er ikke uenig med flere af sine kolleger om, at kursisternes manglende fremmøde til tiden og deres store fravær gør det vanskeligt at arbejde på nye og anderledes måder i og med praksis. Lærer D italesætter det sådan:

... det er møgirriterende. Jeg synes, at det er irriterende, at folk ikke kommer eller kommer dumpende, efter jeg

har startet min undervisning. Og de, der kommer for sent, kan jo reelt ikke være med, fordi de ikke har været der fra starten af. Man kan sjældent følge op på noget, man bliver nødt til at afslutte hver time og sige, nu er vi færdige. Du kan ikke have den der løbende proces, og det, synes jeg, er et stort minus her på stedet.

Udsagnet fortæller, hvor frustrerende det opleves, at en del kursisterne dels ikke møder op hver gang, og dels kommer for sent til undervisningen. Det gør, at man som lærer kan have svært ved at køre undervisningsforløb, der ikke afsluttes fra gang til gang, ligesom man ikke kan nøjes med at starte undervisningen én gang, men må starte den flere gange. Udsagnet siger også noget om den kultur og sociale orden, der gør sig gældende på stedet. En kultur og en social orden, der, til trods for lærer D's *afsmag* overfor denne, gentagende produceres og reproduceres. Ved at kursisters fravær og kommen for sent til undervisningen gentagende finder sted, så kan det signalere: "at det bare er noget, man gør her på stedet".

Hvordan det kan tage sig ud, kan følgende observationseksempel tydeliggøre:

I undervisningen skal der arbejdes med billeder i grupper. Lærer D's sigte har været at arbejde med tolerance for andres synspunkter og forståelser. Dette antages at kunne fremme kursisters indbyrdes samarbejde og forebygge eksklusion. Da undervisningen skal til at starte, er der mødt tre kursister op (ud af 13 tilmeldte). I løbet af den næste halve time dukker der yderligere tre kursister op. Det tvinger lærer D til at omgruppere flere gange, ligesom de kursister, der er kommet til, skal have forklaret, hvad dagens opgave går ud på. De to grupper får hver især en række billeder, de skal arbejde med. Kursisterne skal i grupperne beskrive de forskellige billeder for hinanden med afsæt i en metode til billedbeskrivelse, som de er blevet introduceret for. Herefter skal de i fællesskab udvælge et billede, som

de skal præsentere for hele klassen. I grupperne bliver der talt om de forskellige billeder, og undervejs stiger lydniveauet. Til at starte med hvísker kursisterne til hinanden, men efter nogen tid så begynder de at tale højere til hinanden. Der bliver grinet og diskuteret i grupperne. Lærer D går hen til en af grupperne og spørger, hvad de har talt om. "bl.a. det her billede", er der en af kursisterne, der siger, "fordi vi synes, det er grimt". Lærer D spørger til begrundelserne for deres værdidom, og kursisternes forskellige begrundelser bliver præsenteret, ligesom de tanker, de har gjort sig, gør det.

Hvad gør eksemplet her? Det fortæller noget om undervisningens 'beskaffenhed', nemlig at den hele tiden må justeres i forhold til fremmødet af kursister. Lærer D tvinges til mange gentagelser og må hele tiden, i takt med at der møder flere kursister op, forklare dem dagens program og sørge for at de placeres i en gruppe. Det skaber en smule uro, ligesom det tvinger de andre kursister i grupperne til at forholde sig til dem, der kommer for sent, og forsøge at inkludere dem i opgaven.

Men lad os kigge på, hvad lærer D's aktion gør? Den sætter gang i diskussionerne i grupperne. Forskellige holdninger til billederne diskuteres, og der lyttes til hinandens argumenter og begrundelser for de forskellige beskrivelser af billederne. Ved at introducere kursisterne for en metode til at beskrive billeder med,⁵¹ får lærer D etableret et 'fælles afsæt' for kursisterne. Introduktion fra lærer D's side synes at få 'alle' inkluderet i den forstand, at ingen umiddelbart har besvær med at gå til opgaven. Sådan virker det. Det virker også til, at kursisterne er interesserede i hinandens beskrivelser og analyser. Spørgsmålet er, hvad den observerende lærer C hæfter sig ved, og hvordan det tager sig ud. Dette skal vi kigge på i det følgende.

Ét kollegialt blik

Indledningsvist nævner lærer C, at hun *ikke* har vidst, hvad der

skulle kigges efter. Det understreges, at det har været svært at skulle foretage en deskriptiv observation af, hvad der foregår i klasserummet. Hvad kan det skyldes? Kan det skyldes, at det har været svært at skulle forholde sig i ro og blot sidde *stille* og *se* på? Har det været svært ikke at gøre noget? Noget kunne tyde på det, idet lærer C gav sig til at rette opgaver, samtidig med at hun skulle observere i klassen. Men måske kan denne forholden også skyldes, at den pågældende er tidspresset og foretager en prioritering i situationen af, hvad der er vigtigst: at rette opgaver fremfor at observere undervisning. Men det kan også skyldes, at den pågældende synes, at man som observant influerer alt for meget på det, der foregår i klasserummet, hvorfor det kommer til at virke en smule meningsløst:

... jeg synes, at det var meget karakteristisk, da vi observerede, hvor meget vi forstyrrede kursisterne [...] det var jo et lille hold ik, og de ville hinanden det godt alle sammen. De ville jo have det godt alle sammen. Og så sad de bare mere eller mindre og kiggede på os og ville gerne have lidt anerkendelse fra os. De var sgu utrygge ved os, det ved jeg ikke, om du kunne mærke, men det kunne jeg mærke.

Der tages her fat en i 'gammelkendt' problemstilling gående på, hvad det betyder, at man er til stede i undervisningen som observant. At det ikke er uden konsekvenser, er det vigtigt at være opmærksom på. Ligeså vigtigt er det at være opmærksom på, hvilke konsekvenser det har, og om de for alvor er med til at ændre praksis.

Interessant er imidlertid lærer C's antagelse om, hvad kursisterne vil have, dvs. "anerkendelse fra os". Hvordan kommer det til udtryk? Omend det ikke kan afvises, så bliver det vanskeligt at forholde sig til. For hvilken form for anerkendelse er der tale om? Hvordan kommer kursistbehovet herfor til udtryk? Er det kursisternes egne behov, der er tale om? Eller er det lærer C, der *udstyrrer dem* med disse behov? Og hvad det er, lærer C kan mærke i forhold til kursisternes utryghed, fremgår

ikke. Det fremgår kun, at de er "utrygge ved os". Det er ikke en observationsbeskrivelse, som lærer D får forelagt. Det er derimod en række normative udsagn og statements:

Jeg synes alle er inkluderet og er inkluderende i klassen. De virker til at være super søde ved hinanden. At arbejde med tolerance med nogle, der er dybt tolerante ved hinanden, ja det er... Jeg synes altså, det hele er godt, som det er.

Stemningen er god, der er meget humor i klassen.

Jeg oplever en inkluderende stemning, jeg føler det gik godt.

Spørgsmålet er, hvad der menes med, at alle "er inkluderet og er inkluderende i klassen". Hvad vil det sige? Hvem er alle? Samtlige kursister der udviser engagement? Eller enhver, der blot er til stede uanset deres engagement?

Hvordan lærer C når frem til den inkluderende konklusion fremgår ikke. Ligeså fremgår det ikke, hvad det vil sige, at kursisterne udviser tolerance for hinanden, og hvordan de gør det. Vi får heller ikke noget at vide om, hvad der gør, at det hele er godt, som det er. Dette konstaterer lærer C blot.

Ikke uinteressant er det, at vi på én og samme tid får 'alt' og 'intet' at vide. 'Intet' om, hvad der rent faktisk foregår i klassen, og hvad lærers D's arbejde med aktionen/tiltaget gør. 'Alt' om, hvad lærer C synes og mener. Hun installerer sig selv som begrundelsesinstans. Det er således en personlig diskurs, hun trækker på.

Lærer C forholder sig *ikke* distanceret og analytisk til det, der foregår i undervisningen. Et enten-eller verdensbillede fastholdes. På den måde fremstilles et entydigt, idyllisk og harmonisk billede af lærer D's undervisning. For lærer C synes alt at være i skønneste orden. Men hvorfor det er det, ja, det får

lærer D ikke at vide. Det må hun gætte sig til. Det springende punkt er, hvorfor lærer C synes alt er i skønneste orden, når fx kursistfremmødet er så begrænset. Er dette ikke tegn på uorden?

Nu er det altid nemt efterlods at pege på, hvad lærer C kunne have gjort anderledes. Ikke desto mindre kan en beskrivende måde at forholde sig til lærer D's tiltag/aktion informere om, hvad tiltaget/aktionen rent faktisk synes at gøre i den konkrete kontekst. Det kan fortælle noget om, hvilke inkluderende- og ekskluderende processer tiltaget/aktionen synes at afføde, og det kan fortælle noget om, hvordan det tager sig ud.

Sammenfatning

I dette kapitel har der været fokus på, hvordan der er blevet arbejdet med forskellige aktioner/tiltag, og hvordan det har taget sig ud. Vi har *hørt* om, hvor svært det har været at følge den oprindelige aktionsplan, fordi fraværet på nogle af holdene har været stort. Men vi har også *set*, hvordan nogle aktioner/tiltag synes at bidrage til, at kursisterne forholder sig på inkluderende måder til hinanden, trods det at også ekskluderende forholdsmåder kommer til udtryk.

De fleste af lærerne har som nævnt bevidst valgt at arbejde med nogle aktioner/tiltag, som de har vurderet kan bidrage til at udvikle deres praksis mhp. at kunne imødekomme forskellige inklusions-/eksklusionsproblematikker. En enkelt af lærerne, lærer A, har dog valgt at arbejde med noget, som hun ikke har haft de store forhåbninger til, men snarere har følt sig 'tvunget' til at prøve. Her er det interessant at hæfte sig ved, hvad det har betydet, at lærer B har været med inde og observere lærer A's undervisning. For hvor lærer A ikke mener, at hun har leveret "en så elendig undervisning i mange år", så er lærer B af en noget anden overbevisning. Han beskriver bl.a., hvordan han har oplevet at CL-arbejdet aktiverede kursisterne og skabte dynamik i klasserummet.

Hvor lærer B gør *kursisterne* til målestok for sine vurderinger af udfaldet af CL-arbejdet, så gør lærer A *sig selv* til målestok for udfaldet af CL-arbejdet. Dette viser, hvordan

forskellige bedømmelses- og vurderingskriterier kan få 'virkeligheden' til at tage sig meget forskellig ud.

Derudover får lærer B problematiseret en række forhold, fordi han hæfter sig ved noget *andet*, end lærer A gør. Mange forskellige sagsforhold bliver bragt frem, diskuteret og problematiseret. Det kommer frem, at arbejdet med CL har efterladt lærer A i en rolle, hun ikke har følt sig 'hjemme' i. Det er svær at skulle gå fra at være i en 'aktiv rolle' som den styrende til at skulle være i en 'passiv rolle' som den ikke-styrende.

Det kommer også frem, at lærer A ikke har været tryk ved at arbejde med sig selv og sin praksis på denne måde. Lærer A's fokus har heller ikke været på, hvad der kunne vindes ved at arbejde med CL, men snarere på, hvad der tabes.⁵² Det, der tabes, synes at være *kontrol* og *tid*. Noget, som fylder meget i lærer A's vokabular. Dette er måske ikke så mærkeligt i en tid, hvor 'time is money' og en 'mangelvare', samtidig med at det gælder om at kontrollere kursisterne mhp. at få dem 'hurtigt ind og hurtigt ud'.

At lade *andre* kigge med i undervisningen har betydet, at flere af lærerne har fået et anderledes 'billede' af, hvad det egentligt er, de går og gør. På den ene side har det været en kærkommen mulighed for at kunne forholde sig til sig selv og sin praksis på en distanceret og analytisk måde. For lærer B's vedkommende kan det bl.a. medføre, at han bliver mere bevidst om kommunikationen i det sociale undervisningsmæssige træf. Dvs. kommunikerer der fra *lærer til kursist* eller fra *lærer til kursister*. Altså hvem inddrages, når der kommunikeres? Hvornår, hvordan og hvorfor gør den/de det?

Lærer C er bl.a. blevet gjort opmærksom på, hvordan og hvorledes kursister kan handle og agere, når de ekskluderes i et umiddelbart tilforladeligt og 'uskyldigt' gruppearbejde. For lærer D's vedkommende synes det imidlertid sværere at pege på, hvad hun så at sige kan tage med sig i forhold til sin undervisning, idet hun ikke har fået en beskrivelse heraf. Hun

har fået at vide, at hendes undervisningsmiljø er inkluderende, uden det dog begrundes yderligere. Hun får også at vide, at alt er godt. Men hun får ikke at vide, hvad der er godt, hvordan det er godt, hvorfor det er godt, og for hvem det er godt. Det rejser spørgsmålet, om lærer C har været usikker på, hvordan hun skulle beskrive lærer D's praksis. Har lærer C manglet et vokabular hertil? Har den pågældende simpelthen savnet et professionelt pædagogisk fagsprog til at etablere den fornødne *analytiske distance* til praksis med? Måske, måske ikke.

Uanset hvad, så betyder den enten-eller dikotomi, som lærer C forankrer sig i, at det bliver svært at åbne op for at tænke nyt og anderledes over tingene. Ifølge Britzman kan det ligefrem "... destroys the mind's capacity to think".⁵³ For hvem gider tænke over tingene, hvis alt er godt, som det nu engang er? Så i stedet for at *åbne op* for spørgsmål, så *lukkes ned* for spørgsmål.

VIII. Og hvad så?

Kollegial feedback

På spørgsmålet om, hvad lærerne synes, at de har fået ud af at blive præsenteret for en kollegas undervisningsobservationer, er der flere, der svarer, at det har givet dem stof til eftertanke. Lærer C kommer ind på, hvordan hun har ændret syn på sin undervisning og sine hold. Hvor hun altid har oplevet at have med relativt ukomplicerede hold at gøre, så har hendes kollegas observationsbeskrivelser fået hende gjort opmærksom på, at tingene måske ikke er så ukomplicerede som antaget. Ikke uenig herom er lærer A, som fortæller, hvordan hendes kollega har gjort hende opmærksom på, hvor styrende hun er i undervisningen, samt hvor kontrollerende hun er. Videre forholder hun sig til beskrivelsen af, at hun er meget nursende i sin måde at forholde sig til kursisterne på. Hun understreger, at det har fået hende til at blive:

... opmærksom på det og reflektere over det. Altså, hvorfor jeg gør det og det, ja, det kører altså i bagehovedet på mig. For hvor meget kontrol vil jeg egentlige gerne have over det, der foregår i klasserummet? Hvad får jeg ud af at have rigtig meget kontrol? Og hvad sker der, hvis ikke jeg kontrollerer, hvad der sker klasserummet? Hvad er der med mit omsorgsgen? Hvor meget skal jeg 'nurse' dem?

Udsagnet viser, at lærer A her forholder sig distanceret til sin måde at gøre tingene på. Hun får dermed *uselvfølgeriggjort* en række sagsforhold. Med andre ord spørges til den etablerede sociale orden i undervisningen, og hvad den egentligt synes at afstedkomme for hende. Hvad det afstedkommer for kursisterne, siges der ikke noget om.

Ikke desto mindre kan denne *spørgen* til den selvfølgelige orden gøre det det muligt for lærer A at forholde sig problematiserende og distanceret til sig selv og sin praksis. Dette kan måske informere hende om, hvad hun fokuserer på, og hvad hun måske ikke fokuserer på, fx kursisterne.

Ikke alle lærerne synes at have opnået denne distancerethed i forhold til den konkrete praksis. Der gives en række begrundelser herfor. Lærer D udtaler fx:

... det, jeg vil karakterisere vores feedback som, er, at den er foregået på et mere alment plan. Den har ikke været så konkret. Det er mere nogle almene ting, vi har givet hinanden feedback på. Så den har ikke været så struktureret, som jeg kan høre, at jeres (de andre læreres) har været. Men jeg synes alligevel, at det har fungeret godt for mig.

Dette tilslutter lærer C sig, idet hun understreger, at systematikken og strukturen i feedbacken har manglet. Men det har ikke betydet, at de ikke har fået noget med. Noget, som man kan have behov for i forskellige situationer. Lærer C beskrev en situation, hvor en af kursisterne havde stået og lavet en nazihilsen bag hendes ryg, fordi han ikke gad arbejde i grupper, som de skulle. Dette havde hun ikke selv set, men blev gjort opmærksom på det efterfølgende af lærer D. I en sådan situation er det ifølge lærer C positivt, at der har været én kollega at vende dette med "bare sådan som mennesker ik'? Lærer C indikerer, at denne oplevelse var en 'emotionel' af slagsen, som vakte ubehag. Derfor kan det være nødvendigt sammen med en kollega ikke blot at forholde sig professionelt hertil, men også forholde sig personligt/emotionelt hertil.

Det er imidlertid ikke altid, at der levnes lige meget plads og rum til dette. I hvert fald ikke i de formelle settings. Derimod skal der ofte uformelle settings til. Lærer A og lærer B italesætter, hvordan de efter mødet i den formelle setting mødtes på parkeringspladsen, hvor de fik talt om en række personlige/emotionelle forhold forbundet med det at være lærer. Forhold, som der ikke blev talt om i den formelle setting. Som lærer B beskriver det:

... jeg kan ikke rigtigt huske, hvordan vi kom ind på det, men på en eller anden måde så røg hele det der lag, man render rundt med om sig, det røg væk ik'. Og vi var bare helt inde,

hvor vi var fuldstændig ærlige ik', og sagde nogle ting til hinanden, som man måske ikke lige siger til alle sine kollegaer.

I det uformelle kollegiale træf opstod der en mulighed for at få talt om noget, man angiveligt ikke ville tale om det i formelle kollegiale træf. Tilsyneladende fordi det ikke er normen at gøre det. Noget tilbageholdes således i dagligdagen. Imidlertid kan det medføre, at en række sagsforhold overlades til den enkelte *selv* at håndtere. Sagsforhold, der måske ville have bedst af at blive håndteret sammen med *andre*.

Nu er det ikke en ny pointe, at rationelle professionelle sagsforhold *ikke* altid korrelerer med personlige/emotionelle sagsforhold. Dette skyldes den vesterlandske tendens til at anskue sidstnævnte forhold som værende irrationelle og ikke mulige at studere videnskabeligt.

... emotion has been traditionally opposed to reason, truth, and the pursuit of objective knowledge. The assumption, held since the time of Socrates, that affect and emotion are irrational and cannot be studied scientifically (as all sciences should be) and Cartesian dualism of mind and body contributed to a false polarization of reason and emotion. In addition, issues of affect and emotions have been usually associated with women and feminist philosophies, and they therefore have been excluded from the dominant rationalist structures as worthwhile knowledge.⁵⁴

Men fordi emotionelle forhold ikke lader sig indskrive i den herskende videnskabelige rationalitetsformel, er det jo ikke ensbetydende med, at de kan negligeres og ikke indvirker på noget eller nogen. Denne dikotomi må overskrides, hvis ikke en vigtig dimension ved lærergerningen skal gå tabt. Hvis det opfattes som legitimt at diskutere emotionelle problemstillinger, kan det medføre, at læreren ikke alene skal forholde sig til dette og hint problem, men at der er andre at forholde sig til dette

sammen med. Andre, der kan give en 'hjælpende hånd' med til at flytte problemet et håndterbart sted hen.

Med reference til Schmidt⁵⁵ kan det jo hævdes, at vi alle i en eller anden forstand er afmægtige og har brug for den anden/de andre. Afmagten er så at sige selve porten til den anden/de andre. Spørgsmålet er så, om – og i givet fald i hvilket omfang – den institutionelle orden tillader, at man som lærer udtrykker sin afmægtighed til den anden/de andre. Hvilke emotionelle sagsforhold er det eksempelvis legitimt/ikke-legitimt at tale om? Ofte er det legitimt som lærer at give udtryk for den glæde, begejstring og fryd, man oplever. Det er ofte ikke legitimt som lærer at give udtryk for det ubehag, den vrede og skyld, samt de skuffelser og frustrationer, som også opleves.⁵⁶

Sidstnævnte bliver ikke mindre vanskeligt at tale om i en tid, hvor det konstant handler om at signalere overskud og fremstille sig selv på den 'fede måde' og undgå at signalere underskud og fremstille sig selv på den 'ufede måde'.⁵⁷

Kursisternes forhold til sig tiltagende/aktionerne

Flere af lærerne italesætter, at de generelt har oplevet, at deres kursister har taget godt imod de forskellige tiltag/aktioner. Lærer B fortæller, at kursisterne har taget positivt imod den lektiefri mandag. Lærer D beretter også om, at hun har oplevet positive tilkendegivelser fra sine kursister. Samme mønster tegner sig for lærer C. For lærer A's vedkommende synes egne oplevelser at skygge for kursisternes oplevelser. Men hvad siger kursisterne selv?

Lærer A's kursister synes ikke umiddelbart begejstret for CL. Det svarer de fleste på spørgsmålet om, hvordan de har oplevet det at arbejde med CL. De synes ikke uenige om, at det har været for tidsskrævende at komme i gang. Ligesom de ikke er uenige om, at der skulle gøres en stor indsats for at få det til at fungere:

Som en af kursisterne udtaler: *“Det var noget forvirret noget. Ja, jeg er jo nok mere til det traditionelle med tavleundervisning, hvor man bare sidder og lytter og læser lidt og laver nogle opgaver”*.

Kursisterne synes at skulle gøre en større indsats for at få det til at fungere, end de plejer. Spørgsmålet er, hvilken indsats kursisterne er vant til at skulle gøre. I ovennævnte citat lyder det ikke til, at de skal gøre andet end at sidde, lytte og læse lidt samt løse nogle opgaver.

Kursisterne kommer også ind på, at de foretrækker at sidde og arbejde individuelt med tingene. En kursist udtaler, at det for hende er for ‘pædagogisk’ at arbejde på denne kollektive måde. En anden kursist fortsætter i samme spor og udtaler:

... jeg syntes, at det var sådan lidt som at sidde i en folkeskole. Der var for meget leg i det, hvis man kan sige det sådan. Og da jeg startede på VUC, var det for at arbejde selvstændigt og ikke for at være afhængig af andre [...] lad os sige, at ham der sidder og skal være sekretær, han staver af helvede til ik’, så går det udover min undervisning. Og det er jeg slet ikke fan af overhovedet. Der er jeg egoist på det punkt.

Kursistens *afsmag* kommer her til udtryk i forhold til det at være afhængig af andre. Det er han ikke tilhænger af.

Går vi til lærer B’s kursister, synes de enige om, at det fungerer med den lektiefri mandag. Det er rart, at man kan møde op uden at skulle have forberedt sig i weekenden. Mht. arbejdet i grupperne med de faste roller og tipskuponen, så er der enighed om, at dette ikke fungerer. Der er, som flere siger, for mange væk fra gang til gang. Og det er: *“pinligt, ja det bliver jo ligegyldigt, det vi laver”*⁵⁸, som en kursist udtrykker det. Samtlige af kursisterne forholder sig til, at det generelle fravær og det at mange kursister kommer dryssende til undervisningen, som udover at virke forstyrrende også kan være med til at spolere det, man har gang i. Ligeså gør det, som en kursist siger: *“at det*

hele bliver lidt slasket. Alle kommer og går jo stort set som det passer dem". Det synes at frustrere kursisterne her. Som én kommer ind på, så skaber det en stemning, hvor det hele synes ligeegyldigt, hvorfor det kan være svært at tage tingene seriøst. Det lyder som om, at tingene er for grænseløse på stedet, og at der savnes flere faste grænser.

Lærer C's kursister synes, ligesom kursisterne på lærer A's hold, at aktionen/tiltaget ikke har været relevant. De har også mere smag for den 'traditionelle' måde, tingene gøres på, ligesom de ikke synes, at det bør være aktuelt at skulle arbejde med matematisk stof på niveau C og B. Da slet ikke, når man er på et niveau A-turbohold, hvor tingene jo skal gå stærkt. Et par kursister udtrykker sig herom:

For mig at se, så er det her et turbohold, det er et halvårshold, der er vinterferien, der er påsken og sådan nogle ting. Vi skal snart til eksamen. Den 24. maj, der skal vi være klar. Og der er altså nogle ting, vi skal igennem. Og det er for lang tid at bruge tre timer på at lave et bevis, som er C-stof. Jeg synes måske, at det er knapt så relevant på sådan et hold her.

Og for mig er det lidt som om, at læreren bare kan krydse af i sit skema, at det er en moderne lærer, der bruger medier i sin undervisning, og så kan vi komme videre derefter.

De to kursistcitatater siger noget om, at kursisterne ikke har fundet tiltaget/aktionen meningsfuld. De begrunder det forskelligt. Den ene har svært ved at se, hvorfor man skal arbejde med noget andet end det, man snart skal bruge til eksamen. Særligt på et turbohold. Den anden hæfter sig ved brugen af medier, som ikke giver mening. Det synes mere meningsfuldt for læreren, fordi hun så ifølge kursisten kan krydse af, at hun "bruger medier i sin undervisning".

Det med at skulle lave beviser sammen med andre, fører ifølge en anden kursist til, at det kun er nogle få og ikke alle, der

deltager. Det uddybes sådan her: *“Med sådan nogle beviser, der skal optages, så er det typisk, synes jeg, at det hurtigt bliver en eller max. to, der sidder og arbejder med det”*.

Det er heller ikke alle kursisterne, der synes, at det at arbejde sammen med andre i grupper er en positiv ting. Lyt blot til disse to citater, som stammer fra to forskellige kursister:

... jeg synes ikke, at gruppearbejde hører hjemme i matematik. Her skal der arbejdes selvstændigt. Sådan er det i dette fag.

... jeg vil også mene, at matematik ikke er et fag, der lige appellerer til gruppearbejde.

Citaterne præsenterer et bestemt syn på, hvad matematik er, og hvad det ikke er. Det er et fag, der lægger op til selvstændigt arbejde og ikke lægger op til kollektivt arbejde. M.a.o. egner det sig ikke til gruppearbejde. Det er et fag, der determinerer, hvordan der kan undervises i det og arbejdes *med* det.

Sådanne statements kan man ofte støde på, når faget matematik tematiseres. Med sådanne udsagn *naturaliggøres* en række forhold, som kan gøre, at det synes apriorisk givet, hvordan matematikundervisningen skal tage sig ud. Men afhænger det ikke også af deltagerne? Tilsyneladende ikke, hvis de nævnte statements skal danne præcedens for undervisningen.

Imidlertid er der studier, der kan pege på, at fordi man ikke kan matematik i skoleregi, så er det ikke ensbetydende med, at man ikke kan matematik uden for skoleregi. Hvad kan det fortælle os? Ja, bl.a. at nogle godt kan lære i nogle typer praksisser, men ikke i andre typer.⁵⁹ Således kan nogle praksisser være inkluderende over for noget nogen, ligesom de kan være ekskluderende over for andre. Dette er et argument for, at undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse *ikke* kan og må tænkes uafhængigt af de kursister, man har med at gøre. I hvert fald ikke hvis man skal reducere eksklusion og fremme inklusion.

Lærer D's kursister har oplevet det som værende positivt at sidde i grupper og tale med hinanden om de forskellige billeder. Det beskrives som sjovt at skulle analysere billeder og tale sammen om analyserne i grupperne. Trods det er der flere, der synes, at det tager for lang tid at arbejde på denne måde. Særligt fordi ikke alle er lige gode til at udtrykke sig på dansk, hvorfor tingene godt kan tage lang tid: *"Jeg kan bedst lide, når vi i gruppen alle sammen er på det samme niveau"*, er der en kursist, der nævner. En anden kursist beretter om, at det med at arbejde i grupper er noget helt nyt for ham: *"Jeg er slet ikke vant til at arbejde i grupper. Der, hvor jeg kom fra, var vi sådan nogle individualister, og der var slet ikke gruppearbejde. Så det er først her i Danmark, jeg har prøvet at arbejde sådan. Og det med at skulle tage hensyn til hinanden, er noget helt nyt for mig"*. På spørgsmålet om, hvilke undervisningsform de foretrækker, svarer hovedparten af kursisterne, at de foretrækker en form for lærerstyret undervisning. Citaterne nedenfor illustrerer dette:

Jeg kan bedst lide, når vores lærer står og underviser os.

Jeg synes, at det er bedre, når vores lærer fortæller og forklarer tingene for os. Så er det også meget nemmere. Jeg synes, vi bruger meget tid eller spilder tiden, hvis vi arbejder i grupper. Det er bedre, at vi selv kan arbejde med tingene, når vores lærer underviser os. Det er det bedste for os.

At kursisterne foretrækker en undervisningsform, hvor læreren er den styrende, kan der være mange grunde til. Det kan hænge sammen med, at måden, der gøres skole på, samt de krav/forventninger der knytter sig hertil, er fremmede for en del af kursisterne. Dette aktualiserer et behov for megen lærerstøtte. Derudover at det ikke sikkert, at kursisterne er i stand til at forholde sig på en selvstændig måde i undervisningen, hvorfor gruppearbejde kan forekomme at være en vanskelig praksis.

Ligesom det for nogle kan være en stor hjælp, at mangt og meget overlades til læreren og dennes dispositioner, kan det for andre blot være bekvemmeligt. Det kan jo være ganske belejligt ikke hele tiden *selv* at skulle forholde sig til dette og

hint, men at kunne forlade sig på lærerens måde at forholde sig til tingene på.

For andre igen kan det dræbe virkelysten til selv at give sig i kast med noget, hvis læreren tager for meget over.

Sammenfatning

Lærerne pointerer, at det kollegiale samarbejde har været givende på forskellig vis. Også selvom det har været en udfordring at samarbejde på denne måde. Det fremgår som givtigt, at man har haft en *anden* at vende forskellige sagsforhold med. Der er ikke-uenighed om, at samarbejdet har gjort, at man er blevet i stand til at se *på sig selv* og *sin praksis* på en anderledes måde. En måde, der kan kalde på andre tiltag/aktioner i inklusionsmæssig forstand.

Lærerne forholder til, at praksis kan beskrives på ganske mange forskellige måder, ligesom de forholder sig til, at man aldrig får det 'hele' med, når noget eller nogen beskrives. Dette er ikke-uinteressant, eftersom en beskrivelse af noget eller nogen er altid selektiv. For når der lægges mærke til noget, ses der samtidig bort fra noget andet, ligesom det gælder, at man altid lægger mærke til noget ved hjælp af noget. Det noget, det anvendte vokabular kan være mere eller mindre træfsikkert til at beskrive noget eller nogen med. Hermed også sagt, at det ikke kun handler om at lave beskrivelser, men at det også handler om at beskrive, hvad beskrivelserne laves med.

Sådanne *erfaringer* synes lærerne at have gjort sig. Dette kommer til udtryk i de forskellige udsagn. Imidlertid er det ikke givet, *hvad* lærerne så har lært af disse erfaringer. For erfaringer 'taler' jo ikke af sig selv. Hvad der gøres til erfaringer, og hvordan de håndteres, afhænger igen af det vokabular, lærerne har til rådighed til at fatte og begribe disse ud fra. Det anvendte vokabular influerer jo på, hvilke erfaringer der gøres betydningsfulde, og hvilke der ikke gør.⁶⁰ At ikke alle erfaringer er betydningsfulde, må i denne sammenhæng ikke neglieres. For der er jo erfaringer, man kunne ønske at være foruden,

ligesom der er erfaringer, man simpelthen har haft *bedst* af at være foruden.⁶¹

Kigger vi på kursisternes udsagn, så synes begejstringen til at overse. Det er påfaldende, at hovedparten af kursisterne synes, at det har taget for lang tid at arbejde med de forskellige tiltag/aktioner. Spørgsmålet er, om det skyldes, at de forskellige tiltag/aktioner udfordrer det billede, kursisterne har af, hvad 'god' undervisning *er og bør* være.

Enkelte kursister danner imidlertid smag for nogle af tiltagene/aktionerne. Men det påpeges også, at ikke alle tiltagene/aktionerne – fx at arbejde i faste grupper med nogle, som ikke møder fast op – giver meget mening.

Kursisternes måde at tale om og forholde sig til undervisningen på, kan samtidigt lærer ikke sidde overhørig. For det *første* udstyres kursisterne i dag med en 'stemme', som det forventes, at læreren lytter til. For det *andet* ønsker læreren jo at have tilfredse og ikke utilfredse kursister. Det kan medføre, at læreren henfalder til at udbyde det, kursisterne efterspørger.

Det betyder ikke, at det, der efterspørger, nødvendigvis er det rette at udbyde. For kursisterne er vel næppe med deres viden og indsigt for alvor i stand til at ytre sig om, hvad der er det 'rette' og 'urette' i uddannelsesmæssig forstand?

Så selvom det i et demokratisk perspektiv er vigtigt at lade kursisterne komme til orde, så er det ikke ensbetydende med, at man skal tage dem på ordet så at sige.

IX. Konklusion

Dette projekt har haft hensigt at sige noget om, hvilke tendenser der gør sig gældende i forhold til samtidens lærergerning. Med Lars-Henrik Schmidts ord kan det hævdes, at det at være lærer i dag indebærer en grundlæggende 'hjemløshed', fordi man ikke kan forblive, hvor man er, idet man hele tiden forventes at være undervejs.⁶²

Som anført flere gange så fører forandring ikke nødvendigvis til det bedre, hvorfor der kan være grunde til ikke at forandre blot for forandringens skyld. Derfor kan det være klogt at forholde sig til, hvad forandring betyder, og hvilke konsekvenser forskellige forandringsformer og -tiltag synes at *have* og kunne *få* for noget eller nogen. Det er bl.a. det, aktionsanalytisk forskning handler om: at arbejde eksperimenterende, systematisk og analytisk med egen og andres praksis mhp. at kunne vurdere, hvad forskellige former for forandringstiltag / -aktioner synes at kunne afstedkomme i inklusions- / eksklusionsmæssig forstand.

Som vi har hørt, har deltagelsen i det aktionsanalytiske projekt skabt en vis usikkerhed og et vist ubehag, ligesom deltagelsen også har gjort det modsatte. Nogle lærere kan godt genkende sig selv og deres praksis i de beskrivelser, kollegaen har introduceret dem for, og andre kan ikke. De fleste synes dog at have revurderet det billede, de har haft af dem selv og deres praksis.

Imidlertid kan mangel på korrelation mellem måden, man ser sig selv på, og så måden, andre ser én, være positiv såvel som negativ. Positiv, fordi det fortæller, at der ikke er én måde at se tingene på. Negativ, fordi man aldrig kan være sikker på, hvad det er, de andre ser. Dette kan skabe en form for paranoia gående på, at alt det positive, der gøres, ikke ses, mens alt det negative, der gøres, ses.⁶³

Noget, der er blevet klart i projektet, er, at det ikke er lige

menings- og betydningsfuldt for alle kursister at gå på hf & VUC. Mangt og meget gøres – og er blevet gjort – for at få kursisterne til at møde op og ikke droppe ud. Spørgsmålet er, om man bør kigge på, hvordan man kan gøre skoleopholdet menings- og betydningsfuldt for flere. Kunne man ikke bruge mere tid og flere ressourcer på at fortælle kursisterne, hvad de kan få ud af at møde op. Her tænkes ikke blot på et eksamensbevis – omend det ikke skal forklejnes. Snarere tænkes der på at fortælle kursisterne, hvordan og hvorfor uddannelse kan give mening i forhold til deres konkrete liv og situation. Det springende punkt er, om 'alle' kursister på nuværende tidspunkt kan se det.

For selvom man på hf & VUC skal arbejde anvendelsesorienteret med praktiske og virkelighedsnære problemstillinger i undervisningen, der tager udgangspunkt i deltagernes livssituation og forudsætninger, så synes det ikke altid tilfældet. Meget af undervisningen på stedet synes at være den abstrakte, teoretiske og skolastiske af slagsen, som kursisterne forventes at tilpasse sig til. I stedet for kunne det være, at pensum og undervisningen skulle tilpasses kursisterne. Dette kan ikke udelukkes at kunne føre til mindre eksklusion og mere inklusion.⁶⁴ Derfor kan der være god ræson i at tage det gamle danske ordsprog på ordet: "hvo intet vover, intet vinder".

Nu er det at arbejde aktionsanalytisk ikke ligetil og bare noget, man gør. Det kræver bl.a. et professionelt pædagogisk vokabular, der muliggør, at man kan artikulere, undersøge og reflektere analytisk over sin/andres lærerpraksis og sin/andres lærergerning⁶⁵. Et sådant vokabular er *ikke* givet i og med det fagfaglige vokabular, som lærerne har til rådighed. Noget andet skal altså til. Dvs. et professionelt pædagogisk vokabular, der kan sætte lærerne i stand til på kvalificeret vis at *se* og *tale* om, hvilke dilemmaer og problematikker der kan opstå, når man arbejder med inklusion/eksklusion, sociale relationer og frafaldsproblematikker, samt når forskellige arbejdsformer og metoder anvendes og afprøves.

Hermed indikeres, at aktionsanalytisk forskning modsætter sig tidens hang til at forlyste sig med alskens aktioner/tiltag, som kan udskiftes med andre, såfremt de ikke umiddelbart fornøjer. At arbejde aktionsanalytisk er ikke ligesom at frekventere en 'forlystelsespark', hvor alt står til rådighed for én, og hvor det gælder om at prøve mest muligt, hurtigst muligt. Derimod kan aktionsanalytisk forskning sidestilles med det at frekventere et komplekst 'landskab', som man bliver nødt til at bruge tid på at sætte sig ind i, forstå og aflæse, hvis man skal forsøge at forandre det.⁶⁶

Som det gerne skulle fremgå, er alt ikke givet *i* og *med* lærernes forandringsvilje. For hvor der er vilje, er der ikke nødvendigvis vej. Andre ting end lærernes vilje til forandring er påkrævet, hvis praksis skal forandres. Det kræver en samlet organisationsvilje at ændre på tingenes tilstand. At udvise risikovillighed og prøve noget nyt og anderledes er ikke nemt, hvis den fornødne tid ikke er der eller afsættes. Det er heller ikke nemt, hvis noget ikke må mislykkes og ikke-lykkes, men skal lykkes. Det, indeværende projekt kan illustrere, er, hvordan noget altid lykkes mere eller mindre end andet. Men der kan jo læres noget af både det ene og det andet. Spørgsmålet er så, om viljen til forandring *er* der og *til* det.

Efterord

Læsningen af rapporten er ikke givet med de skrevne ord. Læsningen *gør* noget. Imidlertid er det ikke ligegyldigt, hvad den *gør*. Det er således mit beskedne håb, at læsningen kommer til at handle om at blive klogere på de muligheder og udfordringer, det aktionsanalytiske praksisarbejde afstedkommer, og *ikke* om, hvorvidt det lærerne har gjort er godt eller dårligt.

Noter

- 1 Carson & Sumara 1998, p. 4.
- 2 *At tale om lærergerningen som en praksis affære handler ikke blot om, at den så at sige udøves i en konkret praksis, men også om, at den altid kunne have været håndteret anderledes, uden at det helt anderledes er muligt (Schmidt 1999a & Schmidt 1999b).*
- 3 *Begrebet aktionsanalytik uddybes i kapitel IV.*
- 4 Rüsselbæk Hansen 2012b.
- 5 Rüsselbæk Hansen & Qvortrup 2013.
- 6 Rüsselbæk Hansen 2012a, p. 55.
- 7 *Kritisk og analytisk refleksion handler i indeværende projektet om være opmærksom på, at der altid kunne have været erkendt, handlet og tænkt anderledes i forhold til noget eller nogen. (Se fx Hammershøj 2009). Det er vigtigt i den forbindelse ikke at operere med et ufravigeligt normativt krav om, hvad den rette form for kritisk refleksion skal bestå i og af. Tværtimod handler det om at være åben over for mange måder at udøve kritisk refleksion på.*
- 8 Rüsselbæk Hansen 2011.
- 9 Schmidt 1988, p. 19.
- 10 Foucault 2001, p. 13.
- 11 Britzman 2003b, p. 22.
- 12 Schmidt 1991, p. 41-42 & Schmidt 2000, p. 57-58.
- 13 Schmidt 1991, p. 42-43.
- 14 *En psykoanalytisk pointe er, at der ikke kan finde nogen læring sted uden overføring. Men overføring kan også forhindre læring. Ligesom den lærerende kan overføre følelser og konflikter i relation til læreren, kan læreren også mod-overføre forskellige følelser og konflikter i relation til den lærerende. For den lærerendes vedkommende kn læreren minde denne om en person, som denne ikke er tryk ved, hvorfor den lærerende kan møde læreren med en vis utryghed. Modsat kan den lærerende minde læreren om en person, som denne har haft det svært med, hvorfor læreren kan møde den lærerende med en vis usikkerhed. Pointen er, at det er vigtigt ikke at negligere sådanne sagsforhold, eftersom de kan have afgørende betydning for måden, hvorpå læreren og den lærerende forholder sig til hinanden i det sociale undervisningsmæssige træf (Se Britzman 2009 & Britzman 2003a).*
- 15 Beck 2013.
- 16 Hjort 2012, p. 89-91.

-
- 17 Åkerstrøm Andersen 2012.
 - 18 Cochran-Smith 2004, p. 3.
 - 19 Fugl 2008.
 - 20 Bourdieu 2004.
 - 21 Huberman 1992, p. 13.
 - 22 Huberman 1992, p. 13.
 - 23 Qvortrup & Riisselbæk Hansen 2012a.
 - 24 Biesta 2011, p. 24.
 - 25 Schmidt 2005, p. 49-50.
 - 26 Datnow & Schmidt 2005.
 - 27 Brown; Atkinson & England 2006. P. 35-36.
 - 28 Schmidt 1999b, p. 233.
 - 29 Salecl 2010, p. 114.
 - 30 Hyldgaard 2010.
 - 31 Se fx Riisselbæk Hansen & Qvortrup 2013.
 - 32 Rorty 1992, p. 9.
 - 33 Rorty 1992, p. 77f.
 - 34 Brown & Jones 2001, p. 5.
 - 35 Brown & Jones 2001.
 - 36 Beck & Riisselbæk Hansen 2013.
 - 37 Jf. Derrida 1994.
 - 38 Hjort 2012, p. 49-50.
 - 39 Brown & Jones 2001.
 - 40 Moore 2004, p. 104.
 - 41 Cooperative Learning.
 - 42 Se Riisselbæk Hansen 2012a.
 - 43 Paugh & Dudley-Marling 2011.
 - 44 Dahlberg & Bloch 2006.
 - 47 McMurtry 1991, p. 213.
 - 48 Schmidt 1999a, p. 91.
 - 49 Willig 2006, p. 16.
 - 50 *Det har ikke været muligt at observere lærer D's observationsbeskrivelse samt feedback til lærer C. Dette er begrundelsen for, at disse sagsforhold ikke er inddraget ovenfor.*
 - 51 *Bl.a. skal kursisterne skal beskrive billedets genre, hvad billedet forestiller, hvad der er i forgrunden og i baggrunden på billedet, og hvilken synsvinkel der er anvendt.*
 - 52 Salecl 2012, p. 55.
 - 53 Britzman 2009, p. 40.
 - 54 Zembylas 2001, p. 81.

- 55 *Schmidt 1999a.*
56 *Zembylas 2001*
57 *Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012b.*
58 *Qvortrup & Rüsselbæk Hansen 2012b*
59 *Se fx Walkerdine 1990 og Walkerdine 1998.*
60 *Rüsselbæk Hansen 2011.*
61 *Hammershøj 2003, p. 274.*
62 *Schmidt 2000, p. 272*
63 *Bibby 2011.*
64 *Se Rüsselbæk Hansen 2012a; Rüsselbæk Hansen 2012b.*
65 *Hjort 2012, p.102.*
66 *Sumara 1998.*

Litteraturliste

- Beck, Steen (2013) Læring i psykodynamisk perspektiv. I: Erik Damberg; Jens Dolin; Gitte Holten Ingerslev og Peter Kaspersen (red.). *Gymnasiepædagogik. En grundbog* (2.udgave). København. Hans Reitzels Forlag (In press).
- Beck, Steen & Rüsselbæk Hansen, Dion (2013) *Aktionsanalytisk forskning*. (Working paper).
- Bibby, Tamara (2011) Education – ‘An Impossible Profession’? Psychoanalytical explorations of learning and classrooms. London. Routledge.
- Biesta, Gert J. J. (2011) *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus. Klim.
- Bourdieu, Pierre (2004) *Af praktiske grunde*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Britzman, Deborah P. (2003a) *After-Education. Anna Freud, Melanie Klein, and Psychoanalytic Histories of Learning*. Albany. State University of New York Press.
- Britzman, Deborah P. (2003b) *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. (Revised Edition). New York. State University of New York.
- Britzman, Deborah P. (2009) *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany. State University of New York Press.
- Brown, Tony & Jones Liz (2001) *Action research and postmodernism*. Congruence and critique. Buckingham. Open University Press.
- Brown, Tony; Atkinson, Dennis & England, Janice (2006) *Regulatory Discourses in Education. A Lacanian perspective*. Oxford. Peter Lang.
- Carson, Terrance R. & Sumara, Dennis J. (1998) *Reconceptualizing Action Research as a Living Practice*. In: Terrance R. Carson & Dennis J. Sumara (ed.). *Action Research As a Living Practice*. New York. Peter Lang Publishing Inc.

- Cochran-Smith, Marilyn (2004) Taking Stock in 2004: Teacher Education in Dangerous Times. In: *Journal of Teacher Education*, vol.55, No.1, January / February 2004 3-7.
- Dahlberg, Gunilla & Bloch, Marianne N. (2006) Is the Power to See and Visualize Always the Power to Control? In: Popkewitz, Thomas S; Peterson Kenneth; Olsson, Ulf & Kowalczyk, Jamie (eds.). *"The Future Is Not What It Appears To Be"* Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology. Stockholm. HLS Förlag.
- Datnow, Amanda & Schmidt, Michèle (2005) Teachers' sense making about comprehensive school reform: The influence of emotions. In: *Teaching and Teacher Education* 21, p. 949-965.
- Derrida, Jacques (1994) *The Deconstruction of Actuality. An Interview with Jacques Derrida*. Radical Philosophy 68, Autumn,
- Foucault, Michel (2001) *Talens forfatning*. København. Rhodos.
- Fugl, Marie (2008) Forskere giver opskriften på den perfekte lærer [interview med professor Sven Erik Nordenbo].I: *Asterisk*, nr. 41, juni 2008.
- Halkier, Bente (2009) *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hammershøj, Lars Geer (2003) *Selvdannelse og socialitet - Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hammershøj, Lars Geer (2009) Samtidsdiagnose som kritik. I: *Dansk Sociologi*. Nr. 4. 19. årg. Januar.
- Hjort, Katrin (2012) *Det affektive arbejde*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Huberman, Michael (1992) *Critical Introduction*. In: Fullan, Michael G. *Successful School Improvement*. Open University Press.
- Hyldgaard, Kirsten (2010) Fri os fra personligheder. I: Kirsten Hyldgaard (red.). *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999) *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København. Hans Reitzels Forlag.

- McMurtry, John (1991) Education and the Market Model. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 25, No. 2, 1991.
- Moore, Alex (2004) *The Good Teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. London. Routledge.
- Paugh, Patricia Cahill & Dudley Marling, Curt (2011) 'Speaking' deficit into (or out of) existence: how language constrains classroom teachers' knowledge about instructing diverse learners. In: *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15, No. 8, September.
- Rorty, Richard (1992) *Kontingens, ironi og solidaritet*. Modtryk.
- Rüsselbæk Hansen, Dion (2011) *Én socialanalytisk tendensanalyse af samtidens italesættelser af gymnasielærergerningen*. Odense. Syddansk Universitet. Ph.d. afhandling.
- Rüsselbæk Hansen, Dion (2012a) *Social inklusion i tale og handling på HF og VUC – et tendensanalytisk forskningsprojekt*. Gymnasiepædagogik 90. Odense: SDU/IFPR.
- Rüsselbæk Hansen, Dion (2012b) Har vi fortabt os i inklusion og er blevet blinde for eksklusion? I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr.4, 2012.
- Rüsselbæk Hansen, Dion & Qvortrup Ane (2013) Evaluerings- og synliggørelseskrav - undervisningskultur og lærerprofession. I: Steen Beck & Dion Rüsselbæk Hansen (red.). *Frihed & styring: En antologi om læringskulturer i forandring*. Odense. Syddansk Universitets Forlag. (In press).
- Salecl, Renata (2010) Respekt for den Anden. Uddannelsens diskurs. I: Kirsten Hyldgaard (red.). *Pædagogiske umuligheder. Psykoanalyse og pædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Salecl, Renata (2012) *Valgets tyranni*. Forlaget Philosophia. Aarhus Universitet.
- Schmidt, Lars-Henrik (1988) *Viljen til orden*. Århus. Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik (1991) *Smagens analytik*. Århus. Modtryk.
- Schmidt, Lars-Henrik (2000) *Det sociale selv*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.

-
- Schmidt, Lars-Henrik (1999a) *Diagnosis I - Filosoferende eksperimenter*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999b) *Diagnosis III- Pædagogiske forhold*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005) *Det socialanalytiske perspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sumara, Dennis J (1998) Action Research as a Postmodern Practice. In: *Interchance*, Vol 29/1, 33-45.
- Qvortrup, Ane & Rüsselbæk Hansen, Dion (2012a) Læreralkymisten og samtidens voyeurisme – om samtidens behov for synliggørelse. I: Katrin Hjort, Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae (red.) *Der styres for vildt – om paradokser i styring af pædagogik*. Aarhus. Klim.
- Qvortrup, A. & Rüsselbæk Hansen, D. (2012b). Samtidens spin: Konstruktionen af pseudovirkeligheder. I: *Turbulens.net*.
- Walkerdine, Valerie (1988) *The mastery of reason*. London. Routledge.
- Walkerdine, Valerie (1990) Difference, Cognition, and Mathematics Education. In: *For the Learning of Mathematics* 10, 3.
- Willig, Rasmus (2006) Indledning. I: Axel Honneth. *Kamp om anerkendelse*. København. Hans Reitzels forlag.
- Zembylas, Michalinos (2001) Constructing Genealogies of Teachers' Emotions in Science Teaching. In: *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 39, No 1.
- Åkerstrøm Andersen, Niels (2012, 14. januar) Autenticitetjagten i den emotionelle kapitalisme. *Information*.