

Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik

Ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Syddansk Universitet
Efterår 2002

Kierkegaard Programmet
Kritik
Eksistens
Erkendelse

Gymnasiepædagogik
Nr. 36. 2002

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 36

Februar, 2002

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 50 28 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-038-7

Indhold

| | |
|--|------------|
| Forord | 5 |
| Aase Haubro Bitsch Danske gymnasieelevers historiebevistheder som baggrund for gymnasieskolens historieundervisning | 7 |
| Torben Spanget Christensen Evaluering af undervisning og læring | 19 |
| Lene Nielsen Læseforståelse på sprogligt grundlag i gymnasiet og hf | 77 |
| Torben Kure Marker Fra videns-portaler til virtuelt lærende fællesskaber | 99 |
| Vår i Ólavstovu Færøskfagets didaktik i den nationale diskurs | 111 |
| Ida Schwartz Socialpædagogisk støtte og børns udvikling af social deltagelse på døgninstitution | 129 |
| Seminarkalender Forskerskolen efterår 2002 Forskerskolen forår 2003 | 143 151 |

Forord

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik blev indviet i april 1999 og har som det eneste i landet den opgave at specialisere sig i almenpædagogik og fagpædagogik i relation til de gymnasiale uddannelser. Instituttet driver forskning, uddannelse og dokumentationsvirksomhed. Forskeruddannelsen varetages af Forskerskolen i Gymnasiepædagogik, som fra efteråret 1999 er vokset fra otte til godt 30 Ph.D.-studerende. De første seks Ph.D.-projekter blev præsenteret i GYMNASIEPÆDAGOGIK 11, februar 2000. Herefter er projekter og undervisningsprogrammer lagt frem i GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 21 og nr. 28.

Hermed fremlægges endnu seks projektbeskrivelser. Som de øvrige er også disse snapshots af projekterne i en fase, hvor der endnu rester 2 ½ år til gennemførelsen indenfor den berammede stipendietid.

Udover projektbeskrivelserne har instituttet tilbudt forelæsninger i relation til projekterne. Forelæsningerne kan rekvireres via instituttet uden beregning for undervisningen. Emner og nærmere betingelser fremgår af det aktuelle forelæsningsbibliotek, senest forelæsningsbibliotek 2002, publiceret i GYMNASIEPÆDAGOGIK 35, 2002.

DIG's undervisning omfatter 4 programmer, opkaldt efter danske kulturpersonligheder med aktuel og internationalt anerkendt indflydelse på opfattelsen af personlighedsdannelse, undervisning og faglighed.

Forskeruddannelsen ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik er opkaldt efter Søren Kierkegaard med henvisning til hans afgørende bidrag til nyere personlighedsfilosofi, men også fordi han er kendt for kompromisløs kritik og erkendelsessøgen. Uddannelsen omfatter et forskerseminar, hvor fastansatte og Ph.D.-stipendiat mødes, og hvor gæster inviteres til at holde forelæsning og

workshops. I nærværende hæfte findes en oversigt over aktiviteterne i efteråret 2001.

1. februar 2003

Finn Hauberg Mortensen
instituttleder, professor

Aase Haubro Bitsch

Danske gymnasieelevers historiebevistheder som baggrund for gymnasieskolens historieundervisning

1. Problemformulering

Hvad karakteriserer danske gymnasieelevers historiebevistheder i begyndelsen af det 21. århundrede? Som perspektivering opstilles modeller for at anvende undersøgelsens resultater i historieundervisningen.

2. Uddybning af problemformuleringen

Målet er at undersøge, hvilke former for historiebevistheder unge gymnasieelever har med sig – både bevidst og ubevidst. Med inspiration fra Bourdieu kan man kalde dette for elevernes >historiehabitus=. Denne historiehabitus er betinget af alle de kulturer, som eleverne befinder sig i og af elevernes private biografi.

Resultatet af undersøgelsen vil blive brugt til perspektivering af, hvordan man i undervisningen metodisk kan udnytte elevernes historiebevistheder.

Det forgangne eksisterer i en nutid kun gennem spor og tyndninger af disse spor. Fortiden konkretiseres derfor både gennem historievitenskaber, erindringer, myter, symboler, genstande og historiefortællinger. Bådesmå og store fællesskaber hares så kaldt kollektiv erindring. Det vil sige grundlæggende enighed om, hvordan det fortidige bør tolkes og bruges i fællesskabet. Enhver form for historietolkning er således resultat af sprog, diskurser og magtforhold – ligegyldig om det er den officielle nationale *eller* den private. Sammenkoblingen af den kollektive erindring og den personlige biografiske betingede tolkninger af det fortidige kaldes historiebevisthed. Viden, hukommelse, glemsel og erindringsforyskydning er afgøren-

de for historiebevidsthedernes karakter. Det er væsentligt at påpege, at alle har en historiebevidsthed, og den hidrører mange steder fra.

Fortidsforståelserne legitimerer i alle kulturer og delkulturer bestemte værdier og handlingsmønstre i nutiden med henblik på fremtiden. Undersøgelser har vist, at mange, også elever, almindeligvis vil mange opfatte ordet >historie= som faget historie og samfundets store historie, hvorimod betegnelsen >fortid= forbindes med alt før nutiden, også den individuelle erindring og små fællesskabers historie.¹ En undersøgelse af elevers historiebevidsthed handler også om, hvordan de unge opfatter, at deres identitet er knyttet til disse begreber.

3. Undersøgelsestemaer

Projektet vil afdække, hvorledes gymnasielevs historiebevidsthed kommer til udtryk i deres almindelige liv. Jeg vil fokusere på følgende temaer:

- Bevidsthedsmæssige og kommunikative former for historiebrug, sprogformer og refleksivitet over for egen historiekultur.
- Elevernes meninger og værdier, identitetsforståelser samt nutidsforståelser og fremtidsforventninger.
- Elevernes egen opfattelse af forholdet mellem den store og lille historie.
- Elevernes materielle kultur.

4. Forskningsspørgsmålet

Det afgørende forskningsspørgsmål er, hvorledes iagttagelser og interview i felten omsættes til gyldige forskningsresultater angående elevernes historiebevidsthed.

Elevernes bevidsthed er i princippet utilgængelig for forskning. Min undersøgelsestese er imidlertid, at elevernes materielle kultur afspejler bevidsthed, tanker og refleksion, og bevidsthedsmæssige forestillinger bliver materialiseret i de fysiske omgivelser. Sproglige udtryk og artefakta anses således for tegn og koder, der ved hjælp af søgeord og modeller kan afkodes.¹ (Se videre under empirien)

5. Relevansen: Historien som handlingsbaggrund

Det nye fagbilag pointerer i sin formålsparagraf vigtigheden af, at historiefaget arbejder med temaerne i historiebevidsthedsbegrebet. Problemet er, hvordan det gøres.

>Historien= og fortidstolkningerne har gennem tiden ændret sig i takt med forandringerne i samfundets politiske og værdimæssige mål. Man må i nutidens polykulturelle samfund være opmærksom på de ikke-autoriserede historietolknings betydning som handlingsbaggrund for unge mennesker. Historieundervisningen kan således ikke overse elevernes personlige fortidstolkninger, men heller ikke uden videre autorisere dem. Selvom man overser dem, fjerner man ikke dermed deres betydning.

Men hvordan medtage et utal af små og private historier i et gymnasiefag uden at havne i en kalejdoskopisk faglighed? Forholder historiefagets sig omvendt ikke til de unges historiebevidstheder, kan politisk manipulerende og populistiske tolkninger af fortiden måske ende med at få magten over elevernes historie-tolkninger og dermed blive ureflekterede handlingsbaggrunde.

Det konkrete mål med mit projekt er at undersøge, om der ikke skulle gives >en tredje vej= og dermed løsning på problemet. Min tese er, at man kan kvalificere elevernes historiebevidsthed, hvis historieundervisningen metodisk udnytter elevernes medbragte fortidsforståelser. Med kvalificering af elevernes historiebevidsthed menes at udvide deres refleksive erkendelse af historiens mangfoldighed og betydning for menneskers værdisætninger og handlinger i nutidens og fremtidens fællesskaber. Etableringen af en sådan >tredje vej= forudsætter viden om, hvordan elevernes historiebevidsthed er opstået og fungerer B også uden for skolen.

6. Det efterfølgende i denne projektbeskrivelse vil bestå af:

- En karakteristik af projektet – herunder teoribaggrund og begreberne historiebevidsthed og historiekultur.
- Projektets forskningsmæssige tilknytning.
- Empirien.

- Metoder.
- Konkret om empiriindsamlingen.
- Historisk didaktiske konsekvenser af undersøgelsen.

7. Karakteristik af projektets teoribaggrund

Teoretisk og metodisk må projektet benytte teorier hentet fra forskellige videnskabsdiscipliner. Overordnet er der tale om et historisk vinklet kulturstudium, der knytter an til kultursociologi, forskning om historiebevidsthed og historiekulturer samt lærings-teorier.

Det er min opfattelse, at historiebevidsthed og historiefagets faglighed ikke kan adskilles fra den tid og det sted, den fungerer i. Derfor må nyere teoridannelse angående sociologi indgå i teori-grundlaget. Det drejer sig specielt om Anthony Giddens, Niklas Luhmann og Pierre Bourdieu, der hver ud fra deres vinkel analyserer strukturer, videnskabelse, emergens og den menneskelige kapital i det hyperkomplekse samfund.

7 b. Mikrohistorien som del af projektets historieopfattelse

Den historieopfattelse, som ligger bag mit projekt, er inspireret af historiske antropologi og den mikrohistoriske tilgang. Den antropologiske historie opstod som et opgør mod institutionshistorien, og denne historietilgang lægger vægt på at Aforstå, hvorfor folk ikke kun handler på baggrund af rationelle (økonomiske) overvejelser, men i nok så høj grad ud fra de kulturelle rammer, som de lever i«. De traditionelle historiefremstillinger, som tager udgangspunkt i ret faste opfattelser af institutioner og strukturers betydning for historiens gang, synes for de antropologiske historikere ikke at stemme med den kaotiske og differentierede moderne virkelighed. Det polycentriske samfund har ikke længere et magtcentrum, hvorfra værdier sættes, handlinger defineres og fortiden tolkes.

8. Projektets forskningsmæssige tilknytninger

I Norden inklusive Danmark er forskningen i børns og unge historieopfattelse mest synligt foregået i forbindelse med læreruddannelsesinstitutioner. Således er projektet: >Humanistisk historieformidling i komparativ belysning= udgået fra en kreds med tilknytning til den tidligere Danmarks Lærerhøjskole. Ved forskellige institutter og >højskoler= i Norden arbejdes der med problemstillinger omkring historiefagets didaktik. Der foreligger tillige visse kvantitative undersøgelser om børns forhold til historien i Europa. En sådan større kvantitativ undersøgelse blev lavet i midten af 1990'erne. I Tyskland er forskere optaget af det teoretiske indenfor det didaktiske område.

Imidlertid har verden forandret sig fundamentalt inden for de sidste 10 år. Den er blevet >ontologisk usikker= og multikulturel på tværs af traditionelle kulturgrænser. Dertil kommer, at den ændrede videns- og kommunikationskultur på afgørende vis har påvirket mange >delkulturers= værdisætninger, sprogspil og virkelighedsopfattelser. Disse forhold har afgørende indflydelse på historiebevidsthederne og historiekulturerne og må derfor også have det på historieundervisningen.

Intet større dansk forskningsarbejde har fokuseret specifikt på historiebevidstheder i den gymnasiale ungdomsgruppe og på forbindelsen mellem elevernes fortidsforståelse og skolens historieundervisning. Projektet vil ligge i forlængelse af de studier, som Marianne Poulsen har gjort i sin Ph.D.-afhandling om elevers historiebevidstheder. Marianne Poulsen har undersøgt elevers historiebevidstheder i tre skoleklasser – dog kun én gymnasieklasse. Mit projekt vil specielt fokusere på gymnasieunges historiebrug uden for skolen og perspektivere resultatet i forhold til den gymnasiale historieformidling.

9. Empirien

9.a Metoder

En undersøgelse af unge menneskers historiebevidsthed må bygge på flere typer af empiri. Med Per Aage Brandts udtryk kan de

betegnes som Ategn, ting og tanker«. Det vil sige både materielle, konkrete data og noget ikke konkret, forstået som elevernes/de unges meninger, symbolbrug og sprog/tegn.

Hvor historikeren traditionelt og primært vil efterspørge tekster og genstande som kildegrundlag, vil antropologisk historisk metode *også* tillægge myter, fortællingerne, individuelle erindringer og sociale erfaringer væsentlig empirisk værdi.

Der er i projektet ikke tale om at tegne et helhedsbillede af ungdomskulturerne, men min søgning vil målrettet fokusere på de unges historiebevidstheder.

De unge mennesker, jeg har valgt at arbejde med, befinder sig i ret forskellige miljøer. Disse hverdagssammenhænge er sociale kulturer, der kommunikerer gennem forskellige sprogspil, symbolske genstande, traditioner og fortælle-mønstre. Det vil sige gennem >menings-sætninger= og relevanser, der udfoldes gennem fælles aktioner, og som gør den givne sammenhæng forståelig for deltagerne i fællesskabet.

9 b. Empiriindsamling:

Det empiriske materiale (gymnasieelever) må nødvendigvis være begrænset. At dette har indvirkning på resultaternes repræsentativitet er naturligvis et problem.

Empirien vil bestå af følgende hovedgrupper:

Kvalitative interviews: elevinterviews (gruppe og enkeltvis), – samtaler / interview med rektorer og historielærere (baggrund), – samtaler med forældre til eleverne (baggrund).

Materielle genstande: >artefakta= (elevernes værelse m.m),– elevernes hjem (Forgrund).

Elevfrembragt materiale: Dagbøger angående mødet med det historiske i hverdagen og svar på mindre spørgeskemaer. (Forgrund)

Nedenfor følger en uddybende oversigt over empiriindsamlingen.

Elevergrupper og skoler

Det er min opfattelse, at det danske samfund kan karakteriseres som flerkulturelt – ikke blot på grund af mange forskellige etniske

grupper, men tradition og kulturkoder varierer tillige i forhold til geografiske og sociale forhold.

Der vælges derfor elever fra tre skoler: i Vestjylland, København og Odense. Der startes med pilotprojekt på Odense Katedralskole. Der er valgt skoler fra regioner, hvor man i udgangssituationen kan forvente markante forskelle i den socio-kulturelle baggrund og identitetsdannelse. Eleverne vil fra hver skole bestå af 6-10 unge i 2.g. Alder 17-19 år. Udvælgelsen kan ske efter tilfældighed, tilmelding eller udpegning. Alle tre metoder giver metodiske problemer, som jeg vil forholde mig til i projektet. 1. gruppeinterview med pilotskolens elevgruppe er afviklet (15-11-02).

Besøgene hos eleverne

Besøgene vil foregå ad to-tre omgange med nogle måneders interval. Begrundelsen er, at 2. og 3. besøg kan korrigere 1. besøg, da visse elementer går igen i ny >indpakning.= Samtidig forudsætter visse dele af undersøgelsen en stor tillid mellem undersøgeren og eleverne. Denne tillid vil man ikke kunne forvente er tilstede ved første møde.

1. Besøgsrunde: Historiekultur, fortid og kollektiv erindring hos elever og på skolerne

Skolens egne kultursignaler: Beliggenhed og kontakter i lokalområdet, arkitektur, traditioner m.v.

Interview med rektor angående skolens historiekultu.(baggrund).

Interview med elevgruppen: Åbne gruppeinterview: Hvor kommer jeres viden om fortiden fra? – Hvordan oplever I jeres eget liv i sammenhæng med andre mennesker? – Ser I en sammenhæng mellem jeres fremtid og fortiden? Hvordan forholder skolens historiefag sig til jeres fortidsoplevelser?

Elevgruppen anmodes om at skrive historiedagbog over 14 (selvvalgte) dage. Historiedagbogen er en idé hentet fra Diana Britton. Eleverne skriver i tidsrummet hver dag, hvor og hvordan de mener, at de møder noget historisk i dagligdagen – både i fritiden, på skolen og hjemme.

2. og 3. besøgsrunde: Historiekultur som i 1. besøg samt hjemmebesøg

Små (åbne) spørgeskemaer til eleverne enkeltvis.

Store personligheder i fortiden, hvem synes du er vigtige? – Vigtige fortidige personer for dig og dit liv. Vigtige historiske steder for fællesskab, samfund og dig osv.

2. omgang af gruppeinterviews .

Associeringsøvelse. Jeg fremlægger konkret historisk materiale (billeder, genstande og tekster). Hvordan associerer eleverne?

Besøg hos eleverne hjemme. Observation af hjemmets historiekultur. Samtale-interview (enkeltvis) med forældre. Deltagelse ved middagsbordet, familiefester.

Enkeltinterview med elevernes historielærere om historiesyn.

Jeg vil udarbejde hjælpeskemaer og modeller for behandlingen af det empiriske materiale.

Informanternes beskrivelser, værdisætninger og materielle omgivelser vil blive analyseret ved hjælp af en række teoretisk baserede søgeord, der skal fungere som tolkningsnøgler. Derefter vil materialet blive kategoriseret i sociokulturelle elementer og tidsbetingede elementer. Målet er opstilling af strukturer, mønstre og sammenhængende konklusioner.

10. Historiedidaktiske perspektiver af undersøgelserne angående elevernes historiekultur og historiebevidsthed

Men hvordan kan disse undersøgelser udmøntes i didaktiske overvejelser og teorier, der kan benyttes i gymnasiets historiefag? Denne del af projektet kan anskues som en konkluderende teoriomsætning af de empiriske elevundersøgelser, og der hentes inspiration fra moderne teoretikere. Eksempelvis Jerome Bruner, Ole Thyssen, Kenneth Gergen og Gregory Bateson og andre sociologer, psykologer og læringsteoretikere, der arbejder med erkendelsesteorier, læringsteorier og sociologiske vinkler på og kommunikation i det moderne samfund.

Mine foreløbige ideer på dette område er, at historieundervisningen skal anskues som en bevidsthedsmæssig konstruktionsproces. Når elevernes historiebevidstheder og det foreliggende undervisningsmaterialer (lærebog, billeder, historiefortolkning læreren o.a) sammenstilles i undervisningen kan dette fremme elevernes historiske refleksivitet. Historiefagets konstruktionsproces må foregå efter metodisk opstillede spilleregler, således at undervisningen stadig er forankret i det historiske videnskabsfag.

Plan for Ph.D.-projektets afvikling

Efterår 2002

- Deltagelse i 8. Nordiske diaktikkonference på Island 13-18. august
- Projektbeskrivelse og plan (færdig 1. november)
- Teoriopsamling
(Historiebevidsthed, sociologiske, etnografiske, didaktisk/pædagogiske tilgange)
(Erkendelsesteori og videnskabsteori. Mikrohistoriske tilgange)
(Kulturhistoriske og empiriske metoder)
- Kontakter til skoler, elever og forældre
- Aftaler angående miljøskift. Muligvis hos May-Brith Ohman Nielsen i Kristiansand
- Seminarer og anden undervisning/forelæsninger
- Undervisningstime på Harry Haues historiehold
- Skrive artikel til Islandskonferencens publikation
- 1. besøg på pilotundersøgelsen (Odense Katedralskole)
- bearbejdning af pilotundersøgelsens 1. besøg
- Rapport om forsøgsundervisning i historie i gymnasiet til Undervisningsministeriet

Forår 2003

- Forskningsoversigt – (forskningsfronten)
- Deltagelse i seminarer
- 2. besøg på pilotskolen
- Bearbejdning af 2. besøg på pilotskolen

- 1. besøg på én af undersøgelsesskolerne
- Bearbejdning af resultater fra første besøg
- formidling/undervisning? Oplæg på pædagogisk dag på Odense Katedralskole medio januar

Efterår 2003

- Miljøskift – Kristiansand – september og oktober
- 2. og 3. besøg på undersøgelsesskolerne
- bearbejdning af materialer fra 2. og 3. besøg
- bearbejdning af opholdet i Kristiansand
- formidling: foredrag/undervisning i Norge

Forår 2004

- Fortsat bearbejdning af materiale fra 2. og 3. besøgsrunde
- Begynde på sammenlignende analyser af de tre skoler

Efterår 2004

- Forsat bearbejdning af de empiriske materiale
- Afhandlingen

Forår2005

- Afhandlingen færdiggøres

Note

1. Den historiske antropologi og mikrohistorikerne kan her inspirere. Ikke mindst har mikrohistorikeren Carlo Ginzburg anvist tilgange. Ginzbrug 1999:102

11. Inspirationskilder – litteratur

Ahornen, Sirkka (2002): *Historiekultur i förändring – på gatan och i skolan*. Utrykt konferencepapir til den 8. historiedidaktiske konference. Island

Andersen, Ib & Borum, Finn & Kristensen, Peter Hull & og Karnøe, Peter (1992): *Om at bedrive feltstudier*. Frederiksberg

Anvik, Magne, Bodo von Borries (Eds.)(1997): *Youth and History*

- Bourdieu, Pierre (1998): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge
- Brandt, Per Aage (1998): *Tegn, ting og tanker*. Århus
- Britton, Diana (1997): Public History and Public Memory i *The Public Historian*, Vol.19 ,no 3. 1997. Berkeley, California
- Bruner, Jerome (2000): *Mening i handling*. Århus
- Bryld, Claus (2001): *Kampen om historien*. Roskilde
- Christiansen, Palle Ove (1995): *Kultur og historie*. København
- Christiansen, Palle Ove (2000): *Kulturhistorie som opposition*. Viby J.
- Drotner, Kirsten (1998): *At skabe sig selv*. 2. udg. København
- Fink, Hans (1988) Et hyperkomplekst begreb. Kultur, kulturbegreb og kulturel relativisme i Hans Hauge og Henrik Horstbøll (red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus
- Foucault, Michel:(1998) Vilje til viden. Frederiksberg
- Gergen, Kenneth J. (2000): *Virkelighed og relationer*.2.oplag. København
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitetens konsekvenser*. København
- Ginzburg, Carlo (1999): *Spor*. København
- Gullestrup, Hans (1998): *Kultur, kulturanalyse og kulturetik*. København
- Harbsmeier, Michael (1999): Mikrohistorie – et plaidoyer i *Den jyske historie*. Århus
- Hastrup, Kirsten (1990): Sandheden i den historiske antropologi i *Den Jyske historiker 1990*. Århus
- Jensen, Bernard Eric (red.) (2000): Historie som erindring. i *At bruge historie*. Roskilde
- Jensen, Johan Fjord (1988): Det dobbelte kulturbegreb. Fra Hans Hauge og Henrik Horstbøll (red.):*Kulturbegrebets kulturhistorie*. Århus
- Kölbl, Carlos og Straub, Jürgen (2001):. Historical Consciousness in Youth. sep. 2001 i *Forum Qualitative Sozialforschung* Vol.2 no.3
- Levi, Giovanni (1998): The Origins of the Modern State and the Microhistorical Perspektiv i Jürgen Schlumbohm (red.) *Microgeschichte Makrogeschichte*. Göttingen
- Luhmann, Niklas: Erkendelse som konstruktion i Mads Hermansen (red.)(1999): *Fra læringens horisont*. Århus
- Mills, C. Wright (1959?) *The sociological Imagination*. London
- Mordhorst, Mads (2000): Historie – i et universitetsperspektiv i Bernard Eric Jensen (red.) (2000): *At bruge historie*. Roskilde
- Neergaard: Peter (1984) Indsamling og behandling af kvalitative data – et alternativ til båndoptagne interview. I Harald Enderud (red.)(1984): *Hvad er organisations-sociologisk metode? bd.2* København
- Nielsen, Henrik Skovgaard (2000): Historie i et gymnasieperspektiv i *At bruge historie*. Bernard Eric Jensen 2000
- Nielsen, May-Brith Ohman (2002): Historiens røst. ved. *Svensk historisk tidskrift*. 2002 nr. 2. Særtryk

- Vagn Oluf Nielsen (red.) (1998): *Ungdom og historie i Norden*. Bergen-Sandviken
- Olsen, Mette Geisler: (2000): *Det er ens eget univers@. Pigeværelser og identitet i senmoderniteten*. Odense
- Poulsen, Marianne (1999): *Historiebevidstheder*. Roskilde
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund*. København
- Qvortrup, Lars (2002): *Det lærende samfund*. København
- Rasmussen, Jens (1996): *Socialisering og læring i det refleksiøt moderne*. København
- Rosenzweig, Roy og David Thelen (1998): *Popular Uses and History in American Life* New York
- Schumbohm, Jürgen (1998) : Mikrogeschichte-Makrogeschichte: Zur Eröffnung einer Debatte. I Schumbohm (red.). *Mikrogeschichte Makrogeschichte*. Göttingen
- Schutz, Alfred (1975): *Hverdagslivets sociologi* København
- Tilly, Carles: Micro, Macro, or Megrim i Jürgen Schlumbohm: *Mikrogeschichte Makrogeschichte* Göttingen
- Thyssen, Ole (2000): *Iagttagelse og blindhed*. København
- Thyssen, Ole (red.) (2000): *Æstetisk kommunikation*. København
- Ziehe, Thomas (1998): God anderledeshed i Anne Knudsen og Carsten Nejt Jensen (1999): *Ungdomsliv og læreprocesser*. Værløse

Torben Spanget Christensen

Evaluering af undervisning og læring

Del 1. Den faglige evaluerende lærer-elevsamtale – et undersøgelsesdesign.

Del 2. Gennemgang af evalueringsbegrebet med fokus på undervisningsevaluering.

0. Indledning

Dette Ph.D.-projekt handler om undervisningsevaluering og læreprocesser i den gymnasiale undervisning i Danmark. I denne præsentation har jeg valgt at fokusere på evalueringsbegrebet. Det er ikke fordi det er det vigtigste begreb i projektet. Den plads må det dele med læringsbegrebet, herunder især læreprocesbegrebet og dialogbegrebet. Årsagen til prioriteringen skyldes at læringsbegrebet er mere velbeskrevet i den litteratur der beskæftiger sig med gymnasiale undervisnings- og læreprocesser end evalueringsbegrebet. Den relevante litteratur om evalueringsbegrebet findes, men den er næsten fraværende i den danske gymnasiepædagogiske debat. Begrebet benyttes – til trods herfor – rask væk i mange gymnasiepædagogiske sammenhænge og evaluering er et bekendtgørelsesmæssigt krav til undervisningen. Krav om undervisningsevaluering kommer også fra mange andre sider og der produceres evalueringsrapporter som aldrig før. I den situation er der et stort behov for at gennemtænke begrebet i tilknytning til undervisning og læring.

Disponeringen er derfor todelt. Første del giver en kort præsentation af det konkrete forskningsprojekt jeg arbejder med, herunder en præsentation af de vigtige grundbegreber. Anden del beskæftiger sig med evalueringsbegrebet. De to dele kan læses uafhængigt af hinanden.

Del 1. Den faglige evaluerende lærer-elevsamtale – et undersøgelsesdesign

1.1 Projektets ide og udgangspunkt

Det igangsættende spørgsmål har været om undervisning og læreprocesser kan evalueres på egne betingelser, dvs. uden at blive underlagt en evalueringslogik med rod i helt andre sammenhænge og med formål der ikke er specielt relevante for undervisning og læring? Projektet er båret af en tro på, at det kan lade sig gøre at udvikle evalueringsformer, der tilgodeser undervisningen og læringen, så evalueringer kan blive både meningsfulde og integrerede i undervisningen, hvad det undertiden kniber med.

Derfor er valget her faldet på en undersøgelse af selve kernen i det at drive skole, nemlig via undervisning at sætte gang i og påvirke læreprocesser hos elever og lærere.

Det er umiddelbart indlysende, at elevernes læreprocesser må stå centralt, for de går jo i skole for at lære noget. Men lærernes læreprocesser er faktisk lige så afgørende. De er nemlig forudsætningen for at der kan ske en udvikling (og forhåbentlig en forbedring) i undervisningen fremover. Hermed er evaluering, undervisning og læreprocesser tænkt nøje sammen fra start. Undervisningsevalueringen skal imidlertid ikke kun tjene de interne aktører (lærere og elever) også eksterne aktører, f.eks. skoleledelsen, forældre, politikere, videregående uddannelser, erhvervsliv mv. gør krav gældende. Derfor må uddannelsesevalueringen indrettes, så den kan kaste information fra sig til disse eksterne aktører. Uddannelses- og evalueringsforskeren Ole Harrit¹ har følgende præcise formulering af tankegangen »...evalueringen (må) opfattes som en del af en professionel arbejdsform, der på en og samme tid giver anledning til at arbejde med evalueringen som en delproces for personlig læring, vækst og udvikling for alle implicerede parter i organisationen, og som samtidig kvalificerer en målrettet synliggørelse, information og dokumentation som grundlag for en demokratisk og kvalificerende diskussion i offentligheden« (Harrit 1999 : 126). Undervisningsevalueringen skal altså både kunne lære eleverne og læreren noget og kunne kaste information fra sig, som en bredere offentlighed kan få gavn af. Det vi ofte ser i evalueringer er, at de involverede ikke lærer noget. De udfylder f.eks. bare nogle

spørgeskemaer og afgiver på den måde ensidigt oplysninger til omverdenen. Selv har de ingen umiddelbar gavn af processen. De bliver så at sige blot 'malket'.

Projektet er afgrænset til at omfatte den mundtlige undervisning, ikke fordi den skriftlige ikke er relevant, men der findes der faktisk allerede en del undersøgelser om skrivepædagogik i gymnasiet (se f.eks. Esmann m.fl. 2000). Det er endvidere således, at den mundtlige dimension næsten altid er tilstede i undervisningen, også i den skriftlige undervisning. Endelig kan det fremhæves, at den netbaserede undervisning er i en vis fremmarch og de erfaringer jeg selv har gjort hermed² siger entydigt, at den bør understøttes af mundtlig undervisning. Den mundtlige undervisning står således meget centralt og den er nødvendig til understøtning af både skriftlig undervisning og netbaseret undervisning.

Men selv afgrænsningen til mundtlig undervisning er for bred til en egentlig undersøgelse. Derfor er denne undersøgelse yderligere afgrænset til det jeg har kaldt den faglige evaluerende lærer-elevsamtale (se nærmere nedenfor). Denne afgrænsning er begrundet både indholdsmæssigt og metodisk:

Den første indholdsmæssige begrundelse har med det dialogiske at gøre og ligger i en forestilling om, at en dialog med en anden person er det tætteste mennesker kan komme på at deltage i hinandens læreprocesser. Derfor må dialogen være en ønskerelation for en lærer, der gerne vil lære sine elever noget. Samtale er udveksling. Man kan ikke deltage i en dialogisk udveksling uden at lære af det.

Den anden indholdsmæssige begrundelse har med det faglige at gøre. Man lærer ikke bare, man lærer noget om noget bestemt. Læreprocesser har altid et konkret stofligt indhold. Der er et meget vigtigt ord her, nemlig 'faglig'. Den personlige faglige samtale betyder, at to personer taler med hinanden om et fagligt emne, ikke et privat emne!

Den tredje indholdsmæssige begrundelse har med det evaluerende at gøre. Både lærer og elev vil være nødt til at reflektere over det de selv siger og det den anden siger. Her ligger meget oplagte muligheder for evaluering. Læreren får direkte besked på hvor meget eleven har forstået og ikke forstået. Elevens grundlæggende

forforståelser afdækkes og inddrages i evalueringen af om undervisningen formår at kommunikere fornuftigt med dem. Der er tale om en meget direkte feed-back mekanisme som 'udstiller' undervisningen, hvis den har forfejlet sit mål, nemlig at igangsætte og påvirke elevens læreproces.

Den metodiske begrundelse ligger i ønsket om at kunne komme med så præcise udsagn som muligt om hvordan en velbeskrevet mundtlig undervisningsform virker på elevernes læreprocesser og undervisningsevalueringen. Hvis man 'bare' undersøger hvordan den mundtlige undervisning hos lærer nn virker, så får vi problemer med generaliseringerne. For lærer nn underviser ikke som lærer mm og slet ikke som lærer hh osv. Der vil selvfølgelig være mange elementer fælles for lærerne, men lige nøjagtig hvilke, det er svært at sige. Og det kan da slet ikke afgøres på forhånd. Dette er den metodemæssige begrundelse for konstruktionen af den faglige evaluerende lærer-elevsamtale som et særligt undervisningselement eller -modul.

Det forhold at den undervisningsmetode der indgår i undersøgelsen er konstrueret af forskeren indebærer et videnskabsmetodisk problem. Da undervisningen således på forhånd er påvirket af forskningen – i sin grundidé ligefrem konstrueret af forskeren – kan der på ingen måde siges at være uafhængighed mellem forskningen og undervisningen, tværtimod. Derfor kan undervisningen heller ikke være undersøgelsens genstand eller uafhængige variable. Forandringen i undervisningen er jo netop forårsaget af forskningen. Undersøgelsens genstande – eller uafhængige variable – kan derimod være elevernes læreprocesser og undervisningsevalueringen. Det sidste kan betragtes som lærerens læreproces. Også læreprocesserne og undervisningsevalueringen bliver formentlig påvirket af at forskningen finder sted, men de er ikke ligefrem defineret af forskningen selv. Så her har vi at gøre med et mere velkendt metodeproblem, nemlig at forskningen i et eller andet omfang påvirker sin egen genstand.

Den valgte metode har derfor ført til at projektet er blevet defineret som et aktionsforskningsprojekt, der både består af pædagogisk udvikling og forskning. Det var faktisk ikke hensigten fra start, men er et nødvendigt resultat af ønsket om så præcise resultater som muligt og formentlig også en konsekvens af ønsket om at

lave forskning så tæt på undervisningens almindelig hverdag som muligt.

Afgrænsningen til den mundtlige undervisning peger helt oplagt på, at dialogen skal stå centralt i undersøgelsen. Det peger igen på at interessen må samle sig om dialogiske læringsteorier.

1.2. Forskning i gymnasiepædagogiske spørgsmål

Det har været vigtigt for mig at lave en almenpædagogisk undersøgelse, der ligger tæt på lærernes og elevernes daglige undervisning frem for en fagdidaktisk undersøgelse, der tager udgangspunkt i formidling af et fag, fordi der næsten ikke findes nogen forskning på det område i den danske gymnasieskole. Den gymnasiale undervisning er ikke forvænt med videnskabelige undersøgelser, der går tæt på undervisningen og læreprocesserne, så der er ikke meget litteratur at tage direkte udgangspunkt i. Jeg har ikke et samlet overblik over hvad der findes af forskning på området, men vover alligevel her at antyde nogle tendenser af de seneste 20-25 års forskning på gymnasieområdet. Den forskning som beskæftiger sig med det danske gymnasium handler ofte om andre ting end selve undervisningen, f.eks. om faget (Mortensen 1979 og Hansen 2001), om eksamen/karakterer (Kvale 1980), om den sociale rekruttering (Hansen 1968 og 2000), om køn (Frimodt-Møller m.fl. u.å. og Beyer m.fl. 1983), om ungdomskulturer (Illeris m.fl. 2002) og om lærerne (Heise 1998). Først i de senere år er der offentliggjort danske forskningsresultater som for alvor baserer sig på selve undervisningen (se Beyer m.fl. 2001). Der kan sikkert nævnes andre, men det centrale her er at fremhæve, at den forskning der er i og omkring det danske gymnasium ikke er omfattende og kun i beskedent omfang vedrører selve undervisningen og læreprocesserne. Gymnasielærerne orienterer sig kun i ringe grad i forskningslitteraturen om gymnasiet, når der er brug for inspiration til fornyelse af undervisningen. Derimod er der en ret omfattende debat om det forsøgsarbejde der udfoldes rundt på skolerne og efterhånden ligger der evalueringer af en del forsøg tilgængelig i forskellige udgivelser, men nogen egentlig forskning er der ikke tale om. Går vi uden for gymnasiets snævre ramme er der forskning på både folkeskoleområdet og på universitetsområdet at trække på, f.eks. Karen Borgnakkens pædagogiske feltforskning og evalu-

ringsforskning (Borgnakke m.fl. 1991 og Borgnakke 1996) og går vi uden for landets grænser har specielt den norske klasserumsforsker Olga Dysthe gjort sig gældende (Dysthe 2000) i dansk sammenhæng.

1.3. Beskrivelse af den faglige evaluerende lærer-elevsamtale

Samtalen er konstrueret af elementer som allerede benyttes i dialogen i gængs undervisning. Den er således ikke mere 'kunstig' end al anden mundtlig undervisning som eleverne møder. Og der er som sådan ikke noget egentlig nyt i den i forhold til sædvanlig undervisning, hvilket heller ikke er hensigten. Den afgørende forskel ligger i, at undervisningsdialogen almindeligvis foregår mellem læreren og mange elever. Det spørgsmål den ene elev ikke kan svare på kan en anden elev måske, og den tanke den anden ikke kan fuldføre fuldføres måske i fællesskab. Denne lærerstyrede klassedialog har mange fordele, men den muliggør at den enkelte elev kan 'gemme' sig i flokken og herved kan vildlede både læreren og sig selv mht. det faktiske faglige niveau.

Rammeprincipper for den faglige evaluerende lærer-elevsamtale:

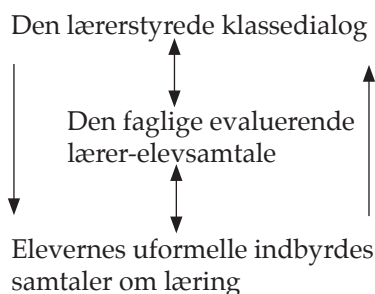
- a. Samtalen er mellem en lærer og en elev.
- b. Samtalen har et fagligt emne fra undervisningen. Alle faglige emner er gode, små som store. Det kan være et grammatisk problem, koordinatsystemet, et økonomisk begreb, en biokemisk proces etc.
- c. Læreren bestemmer hvorledes emnet vælges og hvem der vælger det.
- d. Samtalen varer max. 5 minutter.
- e. Samtalen foregår med (de) andre elever som tavse og aktivt lyttende tilhørere.
- f. Samtalerne opfattes som en undervisningsform.
- g. Læreren stiller åbne og rettede spørgsmål med det formål at udforske elevens viden og især søge grænserne for denne.
- h. Samtalen skal ikke forberedes indholdsmæssigt. Forberedelsen ligger i træning af det håndværksmæssige, dvs. den åbne spørgeteknik, det ikke at være belærende men at lytte meget opmærksomt efter svagheder i elevens viden og at rette sine spørgsmål i den retning.

- i. Samtalen afrundes ikke, den afbrydes bare.
- j. Samtalerne gennemføres over længere perioder med en eller to elever om ugen, så der er tale om en fortløbende aktivitet.
- k. Umiddelbart hver samtale udfylder læreren et analyseskema.
- l. Samtaleeleven skal udfylde to rubrikker på skemaet eller læreren udfylder disse på grundlag af mundtlige svar fra eleven.

Når disse grundregler for samtalen følges vil undervisningen hos lærer nn kunne sammenlignes med undervisningen hos lærer mm hvad dette specifikke modul angår. Ved vedvarende at benytte korte indslag af den faglige evaluerende lærer-elevsamtale i løbet af skoleåret vil der produceres markante indput til klassedialogen og til den uformelle samtale om læring, der finder sted mellem eleverne indbyrdes (se fig. 1.1). Den faglige evaluerende samtale er – som f.eks. gruppesamtalen – en undervisningsform der fremmer elevernes selvstændige refleksion. I lighed med gruppediskussionen lægger den også op til en kollektiv refleksion, men i modsætning til gruppediskussionen er den fokuseret på og tager udgangspunkt i læreprocessen hos den enkelte elev.

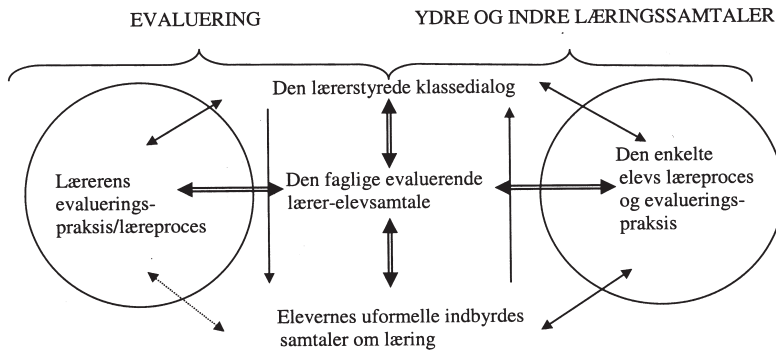
- a. Et af formålene med at introducere faglige evaluerende lærer-elevsamtaler er at facilitere, inspirere og understøtte læringsmiljøet, dvs. både den daglige samtale i undervisningen og elevernes uformelle indbyrdes samtaler. Den faglige evaluerende samtales placering i klassens fælles faglige og læringsmæssige samtale er illustreret i nedenstående figur 1.1.

Fig. 1.1. Klassens fælles faglige og læringsmæssige samtale



- b. Det er endvidere et formål med introduktionen af faglige evaluerende lærer-elevsamtaler i læringsmiljøet, at bringe den individuelle læreproces direkte i samspil med klassens fælles læreproces, altså at koble den indre med den ydre samtale og hermed koble den individuelle læreproces med den fælles læreproces, hvilket er søgt illustreret i fig. 1.2 nedenfor. Det har et dobbelt formål, nemlig dels at stimulere og skærpe den indre læreproces, hvilket antages at ske når eleven skal formulere sig herom overfor tilhørere og skal lytte til andres fremstilling af deres indre læreproces og dels at stimulere og skærpe den fælles læreproces, ved at gøre enkeltelevers læreproces til genstand for fælles opmærksomhed.
- c. Endelig har introduktionen af faglige evaluerende lærer-elevsamtaler det formål at bidrage til at evaluere undervisningen og læreprocesserne. Det sker ved at gennemførelsen af den faglige evaluerende lærer-elevsamtale kaster information fra sig både til læreren om undervisningen og elevens læreproces. Den information søger læreren systematisk i samtalerne og læreren søger at fremme en evalueringspraksis hos eleven.

Fig. 1.2. Kobling mellem evaluering og læringsamtaler



1.4. Undersøgelsens gang

Undersøgelsen omfatter alle de gymnasiale uddannelser. Den foregår konkret i Grenaa og har deltagelse af VUC-Djursland (Grenaa afd.), Grenaa Gymnasium og HF, Grenaa Tekniske Skole og Grenaa

Handelsskole i skoleåret 2002/2003. Der ligger flere overvejelser bag valget af Grenaa som undersøgelsesområde.

Selvom byen næppe kan siges at være repræsentativ for Danmark som sådan, så er der alligevel træk der gør, at en undersøgelse i byens gymnasiale miljø vil have vis gyldighed for landet som helhed. Der er således kun en uddannelsesinstitution for hver af de gymnasiale uddannelser. Det medfører at elevgruppen er sammensat så den repræsenterer hele byens og oplandets befolkning, hvilket mindsker sociale, etniske og geografiske skævheder. En tilsvarende undersøgelse i Århus eller København ville løbe ind i det problem, at der ville være en overrepræsentation af nogle elevtyper og en underrepræsentation af andre på den enkelte skole, f.eks. en overrepræsentation af middelklasse-parcelhusdanskere eller af nydanskere eller en underrepræsentation af landbobefolkningen etc. På uddannelsesinstitutionerne i Grenaa mødes de alle.

Et andet træk som har gjort Grenaa interessant for denne undersøgelse, er den store interesse både skolerne og de deltagende lærere har vist projektet på forhånd. Som nævnt ovenfor er der i praksis tale om to projekter. Et pædagogisk udviklingsprojekt og et forskningsprojekt. Skolerne har ansvaret for det pædagogiske udviklingsprojekt og jeg har ansvaret for forskningsprojektet. Det er meget vigtigt for det samlede projekts succes, at det pædagogiske udviklingsprojekt drives af skoler og lærere, der er interesserede og engagerede.

1.4.1. Spørgeskemaundersøgelse

I foråret 2002 er både lærerne og udvalgte klasser på de deltagende skoler blevet bedt om at udfylde spørgeskemaer om evaluering af undervisning og af fagligt standpunkt på deres skole. Hensigten hermed er at opnå et kendskab til evalueringspraksis på skolerne og en indsigt i lærernes og elevernes holdninger hertil. Herved vil der kunne siges noget om hvilken evalueringskultur(er) undersøgelsen foregår i

1.4.2. De faglige evaluerende lærer-elevsamtaler i praksis

Der indgår 8 klasser og 8 lærere og 6 fag i undersøgelsen. Fra hf på VUC indgår biologi og samfundsfag, fra det almene gymnasium indgår matematik og dansk, fra htx indgår matematik og engelsk og fra hhx indgår afsætning og dansk.

Undersøgelsen er lagt tilrette således, at de 8 lærere indgår i en forskergruppe sammen med mig. Her diskuteres undersøgelsens gang løbende.

Den faglige evaluerende samtale gennemføres i de 8 klasser således, at alle elever er 'på' efter tur. Målet er to samtaler pr. elev i løbet af et skoleår. Afhængig af klassestørrelse og timetal svarer det til 1-2 samtaler om ugen. Samtalerne gennemføres som personlige samtaler mellem læreren og en elev ad gangen i noget af det faglige stof klassen arbejder med eller tidligere har arbejdet med. Personlig må ikke her forveksles med privat. Når den personlige samtale benyttes som undervisning i en klasse indebærer det som noget meget vigtigt, at hele klassen lytter med. Selvom klassen ikke deltager direkte i samtalen vil det at lytte til en kammerat, der bliver presset til grænsen for sin faglige viden, være meget lærerigt. Læreren har til opgave at udforske elevens viden og forsøge at bringe denne til grænsen for sin viden. Det indebærer, at eleven er nødt til at fortælle om sine hele og halve tanker om det faglige emne. Det at skulle formulere sine faglige tanker kan være en meget stærk oplevelse fordi man indser hvor lidt man egentlig ved og hvor dårligt ens viden hænger sammen. At gøre det i en personlig samtale med et fagkyndigt menneske kan være en endnu stærkere oplevelse, fordi man er klar over at alle ens svagheder bliver blotlagt og at det sker foran alle kammeraterne indebærer, at al selvforherligelse og selvhøjtidelighed fordufter. Man er nødt til realistisk og åbent at erkende sit faktiske faglige niveau. Det lyder som en meget hård cocktail og vil formentlig virke direkte blokerende for al samtale (og dermed for læreprocessen), hvis ikke det er lagt i trygge rammer, hvor tillid og solidaritet er nøgleord. Men lagt i de rette rammer kan det omvendt virke som en decideret befrielse.

I gennemførelsen af den faglige evaluerende samtale skal læreren rette sin opmærksomhed mod fire forskellige elementer:

- om det er *fagligt korrekt*, hvad eleven siger. Det volder næppe problemer for læreren. Det vil sikkert være det naturlige udgangspunkt for samtalen.
- om det er *relevant* for faget/emnet, hvad eleven siger. Det kan gøres ved at stille spørgsmål i retning af, hvad der er de mest

- udbredte opfattelser af et emne, hvad der er de vigtigste træk ved et emne, om det eleven taler om er noget der har betydning inden for emnet, hvordan det eleven taler om hænger sammen med/ er i slægt med andre vigtige emner inden for faget etc. Kort og godt. På hvilken måde og i hvilken grad er det relevant.
- om dets *sprogligt genkendeligt* inden for faget/ feltet. Det gøres ved at spørge til den fagligt anerkendte sprogbrug, bede eleven om at forklare hvorledes man inden for faget taler om det pågældende fænomen, hvilke centrale begreber og termer der anvendes etc.
 - hvilke *koblinger* der findes til andre fag og felter, eller andre områder inden for samme fag. Der kan være tale om koblinger til tidligere erhvervet faglig viden, hverdagsbaserede erfaringer etc.

Efter samtalen udfylder både eleven og læreren et analyseskema, som indgår som datagrundlag i undersøgelsen. Skemaet er gengivet nedenfor som figur 1.3. Især de første fem og de to sidste felter er centrale og forholdsvis lette at gå til. De tre midterfelter (sammenhængsforståelse, læringsfase og kritiske hændelser) er noget mere komplicerede og kræver en uddybning for at blive forstået. De har også vist sig svære at håndtere i praksis, så de glider muligvis ud af analysen og skal derfor ikke gennemgås her. De to sidste handler om at omsamle information til evaluering af undervisningen. Alle klasser rapporterer skemaoplysninger for hver enkelt samtale.

To klasser observeres og samtalerne i disse klasser optages på bånd til nærmere analyse. I startfasen er der blevet optaget samtaler i alle klasserne. I de klasser der observeres er de væsentlige observationspunkter 1. den lærerstyrede klassedialog og elevernes uformelle indbyrdes samtale om læring.

Endelig er det hensigten at følge op med interviews af lærere og udvalgte elever og evt. spørgeskemaer til eleverne. Fokuspunktet i disse undersøgelser vil også være samtalerne påvirkning af læringsmiljøet i klassen, forstået som den lærerstyrede klassedialog og elevernes uformelle indbyrdes samtale om læring og ikke mindst vil det være elevernes individuelle læreprocesser og lærernes lærerprocesser, som opfattes som undervisningsevalueringen. Fig. 1.3. Analyseskema til karakteristik af viden på et specifikt fagligt felt.

| | |
|--|---|
| Sikker viden | Her noteres oplysninger om den viden eleven viser stor fortrolighed med. |
| Usikker viden | Her noteres oplysninger om den viden som eleven godt ved findes, og måske også har lidt fat på, men som eleven ikke er fortrolig med og ikke har forstået helt. |
| Mangel på viden | Her noteres den viden læreren mener er nødvendig i det pågældende faglige stof – men fraværende hos eleven. |
| Beskrivelse af den fagligt acceptable forforståelse | Her noteres de forforståelser der ligger til grund for elevens udsagn/viden og som nogenlunde er i overensstemmelse med fagets forståelse |
| Misconceptions/ Fejlagtig forforståelse Ikke acceptabel forforståelse | Her noteres den viden som eleven decideret har misforstået og de grundopfattelser der er grundlæggende forkerte. |
| Sammenhængsforståelse (Rosenberg m.fl.) | Her noteres om elevens udsagn er udtryk for er sekventiel, lineær eller systematisk tænkning. |
| Læringsfase (Rogers) | Her noteres i hvilken læringsfase eleven befinder sig på det pågældende stofområde (indifference, udforskning, forståelse, handling) |
| Kritiske hændelser (Flanagan) | Her noteres det som eleven <i>husker bedst</i> fra selve læreprocessen, dvs. der hvor der har været markante følelser involveret, f.eks. overraskelse, entusiasme, modstand etc. Evt. beskrevet som elevens 'historier' fra undervisningen. |
| Information til evaluering af undervisningen | Her noteres alt som, på grundlag af ovenstående punkter, har relevans for bedømmelsen af den hidtidige undervisning i det pågældende stof. |
| Information til planlægning af fremtidig undervisning | Her noteres ideer til den fortsatte undervisning. Behov der skal opfyldes o.l. |

1.5. Om læreprocessen

Inspirationen til en forståelse af hvad læreprocessen er for noget kommer mange steder fra. Alene det at beslutte sig for hvilken term der skal benyttes rummer mange overvejelser. Hedder det indlæring, læring eller læreprocesser for blot at nævne de mest centrale? Og hvordan forholder de sig til erfaring og erkendelse? For slet ikke at tale om udvikling og dannelse. Termen indlæring er den der umiddelbart er mest mundret, fordi den har en lang historie i vores sprog. Men den antyder at det at lære noget foregår ved at et stykke viden eller kundskab ligger parat i verden og 'blot' skal føres ind i den lærendes hjerne på en eller anden måde, hvilket er i skarp modstrid med den mest fundamentale antagelse jeg gør om fænomenet. Ifølge denne er viden og kundskab noget hvert enkelt menneske selv konstruerer i et samspil med omgivelserne. Man kan ikke bare overtage en anden persons viden og kundskab, man må lave sin egen. Denne konstruktivistiske tankegang peger på læringstermen som den mest anvendelige og det er sådan set også den jeg benytter. Men læring antyder både en proces og et produkt. Og det er ikke sådan at disse er tidsmæssigt adskilt. Man ved til enhver tid noget og det man ved, bliver hele tiden udfordret af noget der ikke stemmer hermed eller har forandret sig i forhold hertil, hvorved man må ændre sin viden. Projektet er mere interesseret i læreprocessen end i læringsproduktet. Det skyldes at undervisningen kun for alvor kan evalueres på hvilke processer den formår at sætte i gang eller påvirke. Slutproduktet, hvor meget en elev ved til eksamen, afhænger af mange andre ting end undervisningen, f.eks. hvor meget eleven vidste på forhånd og hvor begavet eleven er. Et fagligt niveau omkring beståelsesgrænsen kan være udtryk for en fremragende undervisning og et fagligt middelniveau kan være udtryk for en katastrofalt dårlig undervisning. Derfor benytter jeg oftest termen læreproces.

De teoretikere jeg trækker på i forbindelse med læringsbegrebet tilhører to hovedtraditioner, som kan kaldes den kognitive konstruktivisme (Piaget-traditionen) og socialkonstruktivismen (Vygotsky-traditionen) (Dolin 2001, Hermansen 1998, Dysthe 2001, Vejleskov 1999).

Der er også en mere omfattende konstruktivisme på spil, nemlig den erkendelsesteoretiske konstruktivisme, hvor især den tyske

filosof Hans Georg Gadamer har været en inspirationskilde. Gadamer rehabiliterer fordømmen, som han argumenterer for blev miskrediteret af oplysningstidens rationalisme. Fordømmen er iflg. Gadamer simpelthen nødvendig for at kunne erkende noget. Hvis man ikke har en forestilling om noget før man møder det, så opdager man det simpelthen ikke. Fordømmen, eller forforståelsen, er udtryk for det man har forstået før man møder det fremmede og som er grundlaget for at man kan erkende nyt. Fordømmen er den historie vi fortæller om verden, så den giver mening for os. Hvis vi ikke fortæller nogen historie om verden, så giver den ingen mening. Den er meningsløs og vi har ikke mulighed for at erkende noget (Gadamer 1975). Det peger på at undervisningen må interessere sig for elevernes forforståelser, også (og måske især) hvis de er fejlagtige.

Som det fremgår ovenfor, så er det en grundforståelse i projektet, at undervisningens ambition højst kan være at igangsætte og påvirke elevernes læreprocesser i en specifik faglig retning. Det er en urealistisk ambition at tro at undervisningen kan blive identisk med elevens læreproces. Elevernes læreprocesser er allerede i gang længe før de kommer til undervisningen og den er således relativt autonom i forhold til undervisningen. Det gælder under alle omstændigheder, men i hvert fald helt indiskutabelt når undervisningen – som den gymnasiale undervisning – skal bygge oven på tidligere undervisning. Og det gælder uanset om det eleverne tænker og tror om faget er korrekt eller forkert. Udgangspunktet er at de tænker og tror et eller andet på forhånd. Og hvis de ikke gør det er det umuligt at etablere en faglig dialog. Udgangspunktet må være at eleverne har gang i en læreproces når de ankommer til lektionerne og det er den undervisningen gerne skal have kontakt med og indflydelse på.

Det grundlæggende pædagogiske syn er, at der i en klasse skal være et godt læringsmiljø, hvis læreprocessen skal optimeres. Det er vigtigt at forstå, at der netop er tale om et miljø, altså en social kontekst, hvori læring finder sted. Termen *kontekst* skal ikke bare forstås som omgivelser til den enkelte elev. Kontekst skal forstås som det netværk eleven og læreprocessen er indvævet og indlejret i. Hvis vi tager eleven ud af konteksten, så forandres betingelserne

for læring fundamentalt. Konteksten skal altså forstås som læringsmiljøet. Derfor skal de fokuserede lærer-elevsamtaler heller ikke foregå udenfor konteksten/læringsmiljøet, men netop i konteksten/ læringsmiljøet.

Del 2. Gennemgang af evalueringsbegrebet med fokus på undervisningsevaluering

2.1. Kan undervisningskvalitet evalueres? – en lille advarsel

I udgangspunktet er evaluering et mangetydigt begreb der dækker over en lang række af aktiviteter, som vanskeligt kan sammenlignes. Selv hvis vi afgrænser os til undervisningsverdenen er begrebet mangetydigt. Det kan være evaluering af elevers faglige standpunkt, evaluering af undervisning, evaluering af undervisningens fysiske og sociale rammebetingelser, evaluering af lærerens faglige niveau, evaluering af lærerens pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen, evaluering af elevernes arbejdsindsats og faglige forudsætninger, evaluering af skolens samlede undervisningstilbud, evaluering af et helt fag etc. Undertiden er evaluering et styrings- og kontrolredskab og undertiden er det et udviklingsredskab og undertiden er det begge dele på samme tid. Ofte er det forbundet med frygt for økonomiske besparelser. Faktisk er det så mangetydigt hvad der menes med evaluering, at det er stærkt påkrævet med en præcisering af begrebet og en undersøgelse af dets anvendelighed i forbindelse med undervisning og læring.

En lille, men tankevækkende amerikansk undersøgelse (Peterson 1987 : 311-317) bestyrker en fornemmelse af at evalueringer meget let kan give så flertydige resultater, at deres målinger ikke kan bruges til håndfaste konklusioner.³

Peterson undersøgte et datamateriale fra Nebo School District i Utah, hvor man i 1985-86 forsøgte at evaluere lærere der søgte om løntillæg og forfremmelser. Evalueringen blev foretaget på grundlag af oplysninger fra 8 forskellige kilder/evaluatorer (lines of evidence), hvoraf hver lærer skulle bedømmes på mindst 5. Valgmulighederne var 1. elevudsagn (survey), 2. forældreudsagn (survey), 3. elevresultater (tests og eksamen), 4. lærertest (lærerens almene viden), 5. kollega observation (peer review), 6. administrator rap-

port (survey) 7. dokumentation af professionalisme (antallet af involveringsområder på skolen) og 8. andet (et selvvalgt område). Ud af 493 lærere (incl. skolebibliotikarer og vejledere), valgte 332 (67%) at indsende en ansøgning.

Der var en nogenlunde ligelig fordeling på køn, der var en spredning på anciennitet fra 4 til 29 år og der var nogenlunde ligelig repræsentation af lærere fra de forskellige klasseniveauer (grades).

Den eneste signifikante korrelation Peterson finder i materialet er mellem forældre- og elevudsagn (.584). Den næsthøjeste korrelation (mellem erfaring og testresultat) (.300) stiller Peterson sig meget tvivlende overfor. Han mener at en mellem-kommende variable (f.eks. forandring i rekrutteringsmiljøerne for ældre og yngre lærere) kan være på spil. Den gennemsnitlige korrelation er på 0.05, hvilket klart siger at der ingen sammenhæng er overhovedet. Evalueringen viser ikke hvilke lærere der er de bedste, tværtimod viser den at mange lærere er de bedste (eller mange er de dårligste). Det kommer helt an på hvilken evaluator man spørger.

| | Admin. | Pupil | Parent | Test | Experience |
|--------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Pupil | .013 n = 268 p = .44 | - | - | - | - |
| Parent | .094 n = 252 p = .08 | .584 n = 243 p < .01 | - | - | - |
| Test | -.115 n = 56 p = .19 | -.212 n = 53 p = .06 | -.129 n = 43 p = .20 | - | - |
| Experience | .130 n = 183 p = .04 | -.280 n = 173 p < .01 | -.125 n = 166 p < .05 | .300 n = 38 p = .03 | - |
| Professional | -.100 n = 214 p > .05 | -.012 n = 201 p = .44 | .043 n = 190 p = .29 | -.107 n = 37 p = .25 | .073 n = 139 p = .21 |

Der er en ganske indlysende grund hertil. Evaluering er nemlig en vurdering og en vurdering er i bund og grund en kvalitetsbestemmelse. Men først når vi ved hvilken kvalitet vi skal se efter kan vi afgøre om den er tilstede. Evaluatorene ser simpelthen ikke efter de samme kvaliteter. Evaluering af undervisning handler om at vurdere kvaliteten af undervisningen, men hvilken kvalitet skal vi kigge efter?

Evaluerings- og uddannelsesforskeren Ole Harrit⁴ formulerer kvalitet som en bestemmelse af hvad vi vælger at opfatte som værdifuldt. I det syn er kvalitet fuldstændig afhængig af øjnene der ser. Derfor kan vi heller ikke forvente en enighed om hvad kvalitet i undervisningen er.

Således advaret vil den følgende gennemgang forsøge at give et overblik over de centrale problemstillinger der knytter sig til evalueringensbegrebet. Fokus vil blive holdt på undervisningsevaluering, men nabofelter til uddannelsesfeltet, især organisations- og forvaltningsfeltet inddrages i vidt omfang. Dette sker dels fordi meget af den relevante evalueringforskning og meget relevant materiale om evaluering findes her, dels fordi kravene om evaluering af undervisning – og mange af undervisningsevalueringerne i praksis – henter sin inspiration, mange begreber og sin evalueringforståelse herfra og dels fordi uddannelsesfeltet i praksis er sammenvævet med netop det organisatorisk, forvaltningsmæssige felt.

Der tegner sig et billede af et sammenhængende evalueringfelt, der spænder over flere sammenvævede praksisfelter, hvor uddannelsesfeltet blot er et blandt mange.

2.2. Evaluering er mange ting

Evaluering er i sin oprindelse et amerikansk begreb udviklet af den rationalistiske samfundsforskning. Det handler om at undersøge og vurdere effekten og kvaliteten af formålsbestemte handlinger, f.eks. undervisning. Der kan foretages evalueringer på mange forskellige niveauer i samfundet. Der er således en række internationale evalueringsprogrammer, der har til formål at kvalitetsbedømme og rådgive landene i bestemte spørgsmål. F.eks. laver OECD halvårlige evalueringer af medlemslandenes økonomi og de laver evalueringer af landenes undervisningssystemer og

præstationer (Pisa-undersøgelserne). Nogle gange er det nationale politikprogrammer man er interesseret i at evaluere, f.eks. uddannelsespolitikken. Andre gange er det organisationers evne til at løse bestemte opgaver, f.eks. om skolernes organisatoriske indretning og funktionsmåde er hensigtsmæssig i forhold til deres opgave. Andre gange igen er det bestemte fag der evalueres, f.eks. blev historie og fysik i det almene gymnasium evalueret af EVA (undervisningsministeriets evalueringsinstitut) i 2001. Det kan være bestemte produkter der evalueres, f.eks. elevernes læringsniveau (eksamen) og endelig kan det være bestemte processer der evalueres, f.eks. ledelse af skolerne eller undervisningskvaliteten i en bestemt klasse. Fælles for alle de forskellige typer af evaluering er, at de alle ideelt set undersøger virkningerne af noget der er igangsat med bestemte formål. Grundlæggende forstår evalueringer altså verden i et årsag-virkningsperspektiv. Men trods slægtskabet er der naturligvis store forskelle på hvorledes man foretager internationale evalueringer, nationale evalueringer, organisations-evalueringer, produktevalueringer og procesevalueringer. Ikke desto mindre antages det her, at det fælles udgangspunkt i det samme begreb (evaluering), den samme forskningstradition (amerikansk rationalistisk samfundsforskning) og det samme grundlæggende formål (effektmåling), gør det frugtbart at holde øje med udviklinger på hele feltet for evaluering, når begrebet skal diskuteres og gøres brugbart på det pædagogiske felt. Det antages ligefrem at ville være en uheldig begrænsning på begrebsafklaringen, hvis vi afgrænsede vores interesse til kun at omfatte det pædagogiske evalueringsfelt. Antagelsen styrkes yderligere af det forhold, at der på det pædagogiske felt, i lighed med det øvrige offentlige felt i Danmark, ikke findes nogen samlet evalueringspolitik. Det tvinger aktører på det pædagogiske felt til at hente ideer og inspiration fra tilstødende felter. Resultatet er, at forskellige evalueringsstrømninger planløst gør sig gældende på det pædagogiske felt. Denne tingenes tilstand illustreres udmærket af flg. citat af en af dansk evalueringsforsknings store profiler, Dahler-Larsen: »Det samlede evalueringsbillede minder (...) om dansk forvaltningspolitik generelt ved ikke at være præget af centralisme og teoretisk konsistens, men ved eksperimenter, afprøvninger og aflejringer af ganske forskellige elementer« (Dahler-Larsen & Krogstrup 2000 : 286)⁵.

Evalueringer der sættes i værk på det pædagogiske felt kan altså have ganske forskellige metodiske udgangspunkter, organisatoriske rammer og formål, afhængig af om de er initieret og gennemført af OECD, undervisningsministeriet, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)⁶, universiteter, kommuner, amter, skoler eller ligefrem de enkelte lærer selv. Evalueringsforskningen skelner mellem rationalistisk evaluering, som svarer til den klassiske evalueringsform og som knytter sig til det moderne målrationalle samfund og reflektiv evaluering, som knytter sig til det postmoderne, reflektive samfund (Dahler-Larsen & Krogstrup 2000). Der kan skelnes mellem mange formål og hensigter med evalueringer, lige fra målrationalle, instrumentelle mål som kontrol og læring over mere brede mål som oplysning, strategiske og taktiske manipuleringer til egentlige symbolske formål, hvor det er selve handlingen der er vigtig og ikke så meget resultatet. For nyere generelle indførelser, som har deres ståsted inden for det forvaltningsmæssige og organisatoriske felt, se Dahler-Larsen 1998 og Vedung 1998.

Evert Vedung definerer evaluering som »noggran efterhandsbedömning av utfall, slutprestationer eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiska beslutssituationer« (Vedung 1998 : 20).⁷ Selvom definitionen ikke umiddelbart peger på evaluering af undervisning og læring, så er den et godt udgangspunkt. Oversat til evaluering i pædagogisk sammenhæng kommer den til at lyde således: *en systematisk retrospektiv vurdering af elevens læring og undervisningens gennemførelse som resultat af den planlagte, som tiltænkes at spille en rolle for den fremtidige tilrettelæggelse af undervisningen.*

Det er især med hensyn til læring som konsekvens af undervisning at den pædagogiske evaluering har problemer. Læring er en kognitiv størrelse, som unddrager sig mulighederne for direkte måling og læring finder sted uanset om der finder undervisning sted.

I et amerikansk standardværk om evaluering defineres evaluering som »...the use of social research procedures to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs« (Rossi m.fl. 1999 : 4). Denne definition følger til Vedungs definition, at evaluering benytter sig af de undersøgelsesmetoder, der sædvanligvis benyttes indenfor samfundsvidenskaberne (kvantita-

tive og kvalitative metoder: spørgeskemaundersøgelser, interview og observation) og at evaluering drejer sig om undersøgelse af effektiviteten af programmer (indgreb – social interventions) der har til formål at skabe forandringer. En sådan forandring kunne være læring som resultat af undervisning. Men netop understregningen af at der er tale om en samfundsvidenskabelig undersøgelse stiller specifikke metodekrav til evalueringen, som ofte ikke opfyldes i undervisningsevaluering i praksis. Da der er tale om effekt-målinger må det også være underforstået, at resultaterne skal bruges til at træffe beslutninger vedrørende de sociale interventioner (undervisningen) i fremtiden.

Det er i øvrigt interessant, at iflg. Rossi m.fl. fandt de første egentlige samfundsvidenskabeligt baserede evalueringer sted før første verdenskrig og handlede om evaluering af læseundervisning og beskæftigelsestræning og af offentlige sundhedsprogrammer (Rossi m.fl. 1999 : 10).

2.3. Evaluering for at planlægge og forbedre

Der er en interessant spænding mellem opfattelsen af evaluering som effektmålinger som Rossi m.fl. taler om og evaluering som en kvalitetsbestemmelse som Ole Harrit taler om. Der behøver ikke at være nogen modsætning, men sprogbrugen indikerer, at den ene forståelse opererer med en kvantitativ statistisk metode og den anden med en hermeneutisk metode.

Alle lærere interesserer sig på et eller andet niveau for om deres elever lærer noget i undervisningen. Derfor kan alle også med en vis ret hævde at de evaluerer. Men det er en udvandet hverdagsbrug af termen, som slører forståelsen af hvad evalueringer er. Der skal foreligge en *systematisk undersøgelse*, før vi kan tale om evaluering. Det er altså ikke nok at en lærer fornemmer, eller laver lidt tilfældige undersøgelser af om undervisningen lever op til sin hensigt. Et formål med denne begrebsafklaring er derfor også at komme frem til en forholdsvis præcis forståelse af, hvad der kan kaldes evaluering og hvad der *bare* er almindeligt pædagogisk håndværk.

Den systematiske undersøgelse skal her forstås bredt som anvendelse af empiriske, sociologiske, psykologiske og etnografiske metoder (kvantitative og kvalitative undersøgelser; spørgeskema-

er, interview, observationer og feltstudier) på praksis. Den klassiske evalueringsforskning måler især effekter ved hjælp af kvantitative metoder og på grundlag af en forholdsvis simpel årsag-virkningsforståelse af verden, som går ud på, at hvis vi kender årsager og virkninger kan vi tilrettelægge rationelle politikker og programmer til opnåelse af ønskede mål. Men det er netop dette rationalistiske grundlag evalueringsforskningen selv sætter spørgsmålstegn ved i dag, hvilket må betegnes som lidt af en eksistentiel krise for selve evalueringstanken. Og det i en periode hvor evalueringer vinder frem som aldrig før! Vi kommer tilbage til denne problemstilling senere, men allerede her kan det fastslås, at det opfattes som meget problematisk ensidigt at se bort fra det rationalistiske element i evalueringer (hvad der kan være en tilbøjelighed til), da det udgør selve fundamentet for evalueringstanken. Det betyder imidlertid ikke, at evalueringer skal begrænses til kun at omfatte dette rationalistiske element.

Videnskabelige overvejelser under betegnelsen evaluering i undervisningen ses fra omkring år 1900 i USA. I Danmark vinder termen først indpas langt senere, nemlig i 1960'erne, hvor bl.a. Finn Rasborg fra Danmarks Pædagogiske Institut skrev en række artikler og bøger om evaluering i undervisningen. Rasborg forklarer evalueringstermen med, at der på det tidspunkt var brug for »at fremhæve en anden og mere omfattende form for bedømmelse end den, der gik under betegnelsen 'karaktergivning'. Det blev fra nogle sider fremført, at ordene 'bedømmelse' og 'vurdering' var for stærkt knyttede til karaktergivningens 'dømmende' funktion. Der blev argumenteret for at benytte mindre belastende ord, og det blev efterhånden betegnelsen 'evaluering', der blev mest benyttet, når man ville pege på vurderinger i en anden og bredere betydning end karaktergivning.« (Rasborg 1986 : 19-20). Rasborg benytter ikke selv evalueringstermen i sine tidlige skrifter. Her benytter han vurderingstermen (Rasborg 1969 : 20). Det at benytte et nyt ord om et fænomen betyder ikke at det beskrevne fænomen er nyt, selvom der formentlig vil være tale om at se fænomenet under en ny synsvinkel. På norsk benyttes termerne evaluering og vurdering synonymt og på svensk benyttes termen *utvärdering*. Men i begge lande er disse termer knyttet tæt sammen med det angelsaksiske *evaluation*. Det at knytte an til den angelsaksiske

evalueringstradition, hvad enten man kalder det evaluering eller vurdering, har dybtgående konsekvenser for udviklingen i praksis, idet man herved importerer denne traditions rationalistiske forståelse og samfundsvidenskabelige metode.

Man må imidlertid være på vagt overfor hvorledes termen forstås af forskellige forfattere. Det er ikke alle anvendelser af termen i undervisningssammenhæng, der bygger på en klart samfundsvidenskabelig definition. Undertiden er der mest tale om pædagogiske metoder, der regnes for særligt gode til at fremme bestemte læringsformål. Men der er nok den sandhed i Rasborgs udlægning, at den danske undervisningsverden havde behov for nytænkning i 1960'erne og at dette behov (senere) har kunnet sammenfattes i evalueringstermen. Af Rasborgs og andre DPI-forskeres⁸ arbejde i 60'erne fremgår det klart, at de både interesserede sig for systematiske effektundersøgelser (Rasborg 1969 : 262) såvel som pædagogiske teorier og metoder (Rasborg 1968). Sammenhængen kan dog også tænkes at være en anden end Rasborgs, nemlig at optagelsen af termen evaluering i vores ordforråd blot er det sproglige udtryk for indmarchen af den positivistiske, instrumentelt målrationalle amerikanske samfundsvidenskab som evaluering- og styringsinstrument i den voksende offentlige sektor (se Albæk 1988). Der er i hvert fald både en markant amerikansk inspiration og en klar samfundsvidenskabelig metode i evalueringsforskningen og et klart instrumentelt, målrationalt element i arbejdet med at fremme evaluering i skolerne og undervisningen. Det sidste udtrykkes klart i titlen på en bog af Finn Rasborg m.fl. fra 1977 »evaluering for at planlægge og forbedre« (Rasborg m.fl. 1977a).

2.4. Anfægtelse af målrationaliteten

Vi ser her, at det målrationalle evalueringbegreb vinder indpas i den danske uddannelsesverden samtidig med at samfundsforskere i USA bliver opmærksom på problemer med koblingen mellem samfundsforskningen (evaluering) og den politiske beslutningsproces. Om sammenhængen mellem samfundsforskning (herunder evaluering) og politisk-administrative beslutninger siger Erik Albæk: »I begyndelsen af 1970'erne, efter at USA havde en fem til seks års erfaringer med at gennemføre ofte ganske store og omkostningsfulde evalueringer (...) var det tydeligt, at disse ikke

havde nogen sporlig effekt på den førte politik« (Albæk 1988 : 204). Selvom Albæk finder undtagelser herfra, han nævner Colemann-rapporten fra 1966, der dokumenterer etniske minoritetsgruppers forfordeling i uddannelsessystemet, hvilket førte til en politisk beslutning om at de-segregere det amerikanske skolesystem, ved at køre sorte elever til hvide skoler (busing), så hører det til sjældenhederne. Sammenfattende siger Albæk at den oprindelige forestilling om målrational brug af samfundsforskningen »hviler på en alt for simpel og naiv opfattelse af, i hvilke faser, af hvem og hvordan samfundsforskningen benyttes i den politisk-administrative beslutningsproces (...). Derimod kan de ideer, begreber og generaliseringer, som udspringer af forskningen, ofte komme til at påvirke den måde, hvorpå der tænkes om et givet sæt af problemer« (Albæk 1988 : 211-212). Man kan selvfølgelig indvende, at Albæks argumentation drejer sig om komplekse samfundsfænomener og derfor ikke kan gælde for evaluering af undervisning, der foregår i små overskuelige enheder. Der er i hvert fald advaret om ikke alt for naivt at stole på undervisningsevalueringen som et uproblematisk rationaliserings- og planlægningsredskab.

2.5. Evaluering som undervisningsmetode

Der er også en anden strømning på færde, nemlig at se evaluering som en undervisningsmetode, der fremmer læringen. Og her er evaluering et element i pædagogikken. Enhver evaluering vil nødvendigvis igangsætte en læreproces hos dem der inddrages i evalueringsprocessen og det er jo præcis det, der er formålet med undervisning. Og enhver evaluering af undervisning vil (forhåbentlig) få nogle konsekvenser for den fremtidige undervisningstilrettelæggelse, hvilket præcis svarer til formålet med organisationsevaluering.

Rasborg taler om produkt- og procesevaluering. Produktevaluering henfører han til den berømte Chicago-pædagog og psykolog John Dewey, som allerede i 1896-1903 arbejdede med en vurderingsfase, som afslutning på undervisningsforløb. Procesevalueringen tidfæster han til ca. 1918, hvor to af Deweys elever, William H. Kilpatrick og Ellsworth Collings opererede med en bedømmelsesfase i projektgruppearbejde, som både omhandlede specifik kritik (produktevaluering) og en generel kritik (procesevaluering) (Rasborg 1968 : 129-132, 1969 : 51-59 og 1977b : 117). Rasborg om-

taler hvorledes undervisningsevalueringen udvikler sig op gennem århundredet, således henviser han til en svensk skole 'Göteborgspædagogerne', der i 1930'erne arbejdede med selvkritik- og kammeratkritik. Summemøder (bikubemøder) henføres til amerikaneren D. J. Phillips, som skrev herom i 1948 og vurdering af diskussionsprocessen som middel til at nå målet tilskrives amerikanerne Hill & Hill i 1958. Svenskeren T. Husén – som skrev om voksenpædagogik i 1960'erne – fremhæves for sin behandling af betydningen af undervisningsvurdering, som både sigtede mod at belyse lærerens og elevernes mening om undervisningen og undervisningsmetoderne hensigtsmæssighed. Alle disse evalueringselementer Rasborg nævner er mest af pædagogisk art og det samfundsvidenskabelige element er nærmest kun implicit tilstede. Det ser således ud som om at evaluering også har et udspring i pædagogikken og ikke kun i samfundsforskningen (jf. Rossi m.fl.). Begge udspring ligger før den moderne management-teori og med andre mål end denne, på trods af at det ofte er denne tradition der associeres til blandt danske lærere, når evaluering kommer på tale. Det sidste skyldes formentlig, at evalueringstermens anvendelse i pædagogisk praksis i Danmark først finder sted efter, at den har gået sin sejrsgang indenfor moderne management-praksis.

2.6. Proces- og produktevaluering

Evalueringen kan sigte på at konstatere om et bestemt indhold er tilstede i undervisningen eller om bestemte mål opnås. En sådan evaluering kan kaldes produktevaluering.

Evalueringen kan sigte på at undersøge hvordan undervisningen foregår, dvs. hvilket samspil der er mellem lærer og elever og imellem eleverne indbyrdes eller hvilket samspil der er mellem læremidlerne og undervisningen etc. En sådan evaluering kan kaldes en procesevaluering.

Sondringen mellem proces og produkt hjælper os med at præcisere hvilke konklusioner vi kan tillade os at trække af en evaluering. Vi kan f.eks. ikke uden videre konkludere at en undervisning har været god, blot fordi vi har konstateret at undervisningsmålene er opfyldt. Eleverne kan jo have lært stoffet andre steder, f.eks. af forældre og kammerater. Hvis vi skal udtale os om undervisningen er vi nødt til at gennemføre en procesanalyse.

Læringstermen kan både dække over læringsproduktet (det faglige standpunkt) og selve læreprocessen. En meget detaljeret og overskuelig gennemgang af forholdet mellem proces og produkt i undervisningsforløb findes hos Finn Rasborg (Rasborg 1969: 15-50). Rasborg inddrager endnu et element, nemlig målet med undervisningen.

Her vil jeg afgrænse mig til primært at se på procesevaluering hvoraf der kan udsondres to centrale, nemlig undervisningsprocessen og læreprocessen.

Læreprocesser antages både at bestå af indre kognitive og sociale processer, altså dels noget der foregår i inde i hovedet på den lærende og dels et samspil mellem den lærende og omgivelserne. Omgivelser opfattes her ikke kun som snævert undervisningsspecifikke omgivelser som læreren, eleverne i en klasse, de materialer der indgår m.v. men også som den bredere socio-kulturelle kontekst, sproget, kulturen, samværs- og samarbejdsformer m.v. Sondringen mellem proces og produkt er en ren analytisk sondring. Der ligger således ikke i sondringen nogen påstand om, at læreprocesser kan studeres uafhængig af den materie der studeres eller uafhængig af det produkt de skaber. Sondringen tjener kun det formål at skærpe den analytiske skarphed.

Ved analytisk at rette fokus på undervisningsprocesser og læreprocesser træder relationerne mellem de involverede aktører (lærere og elever) nødvendigvis i forgrunden, idet læreprocesserne i et undervisningsforløb finder sted i et samspil mellem den undervisning, der faktisk finder sted (og ikke den intenderede/planlagte), som læreren har hovedansvaret for og den faktiske tilegnelse af stoffet (og ikke den forventede/tilsigtede) som eleverne har hovedansvaret for. Det må derfor opfattes som en vigtig kvalitet ved undervisning, at den faktisk er i stand til at indgå i og inspirere til læreprocesser hos eleverne. Det er altså undervisningens evne til at etablere og indgå i relationer med eleverne der har betydning for denne kvalitet, ikke præcis hvilket fagligt niveau eleverne har opnået ved undervisningens ophør. Det faglige niveau som eleverne opnår er slutproduktet af processen og kan være ganske forskelligt fra elev til elev. Et fagligt middelniveau hos een elev og et fagligt højt niveau hos en anden kan begge være udtryk for vellykkede undervisnings- og læreprocesser, hvis deres faglige

udgangspunkter og potentialer var forskelligt fra start. Et middelniveau hos en tredje elev kan være udtryk for en mislykket undervisnings- læreproces, hvis denne elevs faglige udgangspunkt og potentiale fra start var til et højt niveau. En måling af elevernes faglige niveau (ved eksamen) siger derfor ikke nødvendigvis noget om undervisningens kvalitet, hvis den ikke sammenholdes med en procesanalyse af den forudgående undervisning. Den siger heller ikke noget om læreprocessernes omfang og retning, hvis den ikke sammenholdes med elevernes faglige udgangspunkt og potentiale. Endelig behøver en elevs præstation ved eksamen – som allerede nævnt – ikke at være udtryk for en læreproces der er foregået i forbindelse med undervisningen. Eleven kan have lært sig stoffet andre steder, f.eks. hos forældrene. Det er således ikke fordi det faglige niveau der opnås i undervisningen ikke opfattes vigtig, at fokus lægges på undervisnings- og læreprocessen frem for på læringsproduktet, men fordi en analyse af læringsproduktet kun kan have relevans for en undervisningsevaluering, hvis den kobles sammen med procesanalyser. En analyse af undervisnings- og læreprocesser bliver således det primære for en undervisningsevaluering. En analyse af undervisnings- og læreprocesser fokuserer på vejen til læringsproduktet, dvs. det læringsmæssige og pædagogiske forløb.

Det faglige standpunkt er slutproduktet af undervisnings- og læreprocessen, men det er samtidig udgangspunktet for en ny undervisnings- og læreproces. I det hele taget er en forestilling om at det på et givet tidspunkt i et menneskes liv er meningsfuldt at måle det faglige standpunkt (ved eksamination) temmelig absurd, selvom det i en skole- og undervisningssammenhæng kan give god mening. Læreprocessen fortsætter jo uanset om der afholdes eksamen eller ej, så det faglige standpunkt der måles ved eksamen er blot et midlertidigt standpunkt og dermed i princippet lige så flygtigt som læreprocessen. Det faglige standpunkt er blot udtryk for nedslagsmålinger af niveauet af faglig viden og kundskab, som tænkes at vokse i en kontinuert læreproces som stimuleres af en undervisningsproces.

Læreprocessen og læringsproduktet kan – som nævnt ovenfor – ikke adskilles i praksis, men indgår i et samspil i en læringsspiral. Ideen om en læringsspiral præsenteres af Rasborg i en omtale af

Lewins 'spiral of steps' (Rasborg 1969 : 72ff, 95).⁹ Den består kort fortalt af 4 faser som hver afsluttes med en beslutning, der muliggør en overgang til næste fase. 1. ide, 2. plan, 3. gennemførelse og 4. vurdering. Først har den lærende en vag ide om et emne, denne ide må nødvendigvis konkretiseres (til et foreløbigt produkt), hvis læreprocessen skal fortsætte. Dernæst kan den lærende spekulere over hvad det lærte kan bruges til, disse overvejelser må også munde ud i konkrete forestillinger, hvis læreprocessen skal fortsætte. Så kommer turen til at gøre det i praksis, dvs. en beslutning om at lade sin nyvundne viden komme til udtryk ved at tale, skrive eller gøre. Endelig kommer vurderingen af holdbarheden i det lærte, denne vurdering danner udgangspunkt for en revideret ide og processen kan fortsætte forfra, men på et nyt niveau. Den 4 fase må opfattes som en evalueringsfase, som er indbygget i selve læreprocessen. Lewins 'spiral of steps' står langt fra alene hos Rasborg, men er blot et markant eksempel som indgår i en række eksempler fra John Dewey i 1896 og frem Rasborg selv i 1969 (se f.eks Rasborg 1969 : 172-173). Der er altså en lang psykologisk tradition for procesanalyse, som både har udfoldet sig inden for gruppedynamik og pædagogik.

Den læringsvej en elev har mulighed for at benytte er afhængig af elevens eget faglige udgangspunkt og de læreprocesser eleven har mulighed for at indgå i i samspillet med lærerens undervisning og andre elevers bidrag. Det må derfor betegnes som en helt fundamental kvalitet ved undervisningen, at den er i stand til at inspirere til og indgå i et samspil med eleverne på det faglige niveau de befinder sig.

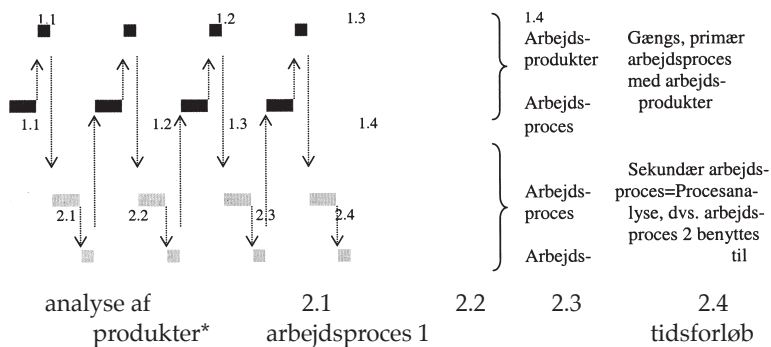
Undervisningskvalitet kan processuelt opfattes som samspillet mellem *undervisningen og elevens individuelle læreproces* og samspillet mellem *undervisningen og den kollektive læreproces i fællesskaber*. Under en sådan processuel betragtningsmåde samler interessen sig om hvor godt et samspil der er imellem undervisningen og læreprocesserne. Der skal etableres en relation mellem undervisningen og elevernes læreprocesser, for at vi kan tale om at der er en vis undervisningskvalitet tilstede.

Tidens svar på spørgsmålet om hvordan man konstaterer undervisningskvalitet er *evaluering*. Herved forstås en systematisk under-

søgelse af de relevante hændelsesforløb der er gået forud for og har forårsaget den situation vi er interesseret i at vide noget om. (Rasborg 1969 : 33, Rasborg m.fl. 1977, Vedung 1998 : 20, Dahler-Larsen 1998, Rossi m.fl. 1999 : 4). Rasborg taler ikke i 1960erne om evaluering men benytter termene *vurdering* eller *sekundær arbejdsproces*¹⁰. I 1970erne er evalueringstermen veletableret og Rasborg m.fl. taler om at »evaluere for at planlægge og forbedre«.

Når Rasborg taler om en sekundær arbejdsproces ligger der heri, at det er en arbejdsproces, der er snævert koblet til en primær arbejdsproces, som f.eks. kan være undervisning, og som ikke nødvendigvis er tidsmæssigt forskudt fra denne. De to arbejdsprocesser, undervisning og evaluering af undervisning kan være næsten samtidige, eller kan veksle med hinanden. »Den sekundære arbejdsproces (arbejdsprocesobservation, -analyse, -vurdering og -forbedring) henter (...) sit arbejdsmateriale fra en primær arbejdsproces, som er forløbet længere eller kortere tid før.« og »Selve den sekundære arbejdsproces beskæftiger sig (...) med arbejdsdata, som benyttes aktuelt til opstilling af forslag til forbedring af den primære arbejdsproces.« (Rasborg 1969 : 32ff). Rasborg argumenterer således for at evalueringen skal foregå 'her og nu' og fungere som en påvirkningsstrategi (72ff) og opstiller nedenstående figur til illustration af sin pointe.

Fig. 2.1. Primær og sekundær arbejdsproces



* Arbejdsprodukterne 2.1 – 2.4 kan være procesforbedringsforslag, som benyttes til styring af den primære arbejdsproces.

(Kilde: Finn Rasborg 1969: 33)

Til forskel fra Lewins 'spiral of steps' har Rasborg udskilt vurderingsfasen som en selvstændig og sideløbende proces. En tilbagevendende procesanalyse og refleksionsfase, som kan danne grundlag arbejdet med undervisningsevaluering som en undervisningsintern og proceduremæssig foreteelse. I Rasborgs evalueringsforståelse er kvaliteten ikke en bestemt værdi, men selve det forhold, at der eksisterer et tæt og fortløbende samspil mellem den refleksive sekundære arbejdsproces og den egentlige undervisnings- og læreproces.

2.7. Tendenser undervisningsevalueringen fra 1970 og frem

I Danmark i 1970erne var evalueringsbegrebet især knyttet til projektpædagogikken på universitetscentrene i Roskilde og Ålborg (Borgnakke 1996: 24-41) En systematisk udbredt interesse for begrebet i den danske undervisningssektor skal vi frem til 1980erne og 1990erne for at finde. Det kan forklares med det argument, at hvis læreren skal følge centralt pålagte undervisningsprogrammer bliver der vigtigt for producenterne af disse, at skaffe sig viden om hvorledes programmerne fungerer i praksis. Hvis læreren derimod har vide rammer for selv at udfylde en undervisningsbekendtgørelse, bliver evalueringen i højere grad en sag for læreren selv. Det bliver de enkelte læreres og skolers opgave (og ikke centrale skolemyndigheders) at tage stilling til hvad der fungerer og hvad der ikke gør. Det betyder naturligvis ikke, at evaluering bliver mindre interessant, men fraværet af de centrale beslutningstageres interesse i sagen har formentlig betydet mindre fokus på udvikling af evalueringsredskaber.

Sten Clod Poulsen (Poulsen:1995) har skrevet om evaluering i folkeskolen i 1990erne¹¹, på et tidspunkt hvor evaluering var blevet et markant politisk krav i Danmark. Det nærmeste Poulsen kommer en definition er, at termen anvendes synonymt med vurdering: »Det er ikke længere et spørgsmål om lærere *har lyst* til at blive vurderet af elever, kursister og studerende. Det er en ufravigelig fordring fra en meget stærk livsform i samfundet«. Det er både eleverne, lærerne og undervisningen, der skal evalueres. Poulsen fremhæver, at »hensigten med gensidig evaluering i klasseværelset er (...) at optimere undervisningen i retning af de mål, der allerede eksisterer for det pågældende skoleafsnit eller for de pågældende uddannelsesinstitutioner« (Poulsen 1995: 14). Evalueringen skal fore-

gå på grundlag af »præcise målinger«. Det målrationalle i evalueringssynet springer klart i øjnene. Nogle handlinger (elevernes og lærernes bidrag til undervisningen) og programmer (undervisningsplanen, -tilrettelæggelsen) skal bedømmes på grundlag af omhyggelige målinger (dataindsamling) og i forhold til kendte mål (bekendtgørelseskrav o.l.) med henblik på at gøre det bedre. I tillæg hertil kommer en undertone af, at det kan være et ledelsesredskab, som bl.a. kan benyttes til at skaffe sig af med dårlige lærere. Denne undertone kommer netop frem i den omhyggelige betoning af, at evalueringen skal ske på et etisk grundlag, hvilket der jo ikke var nogen grund til at fremhæve, hvis ikke der var risiko for at den kunne praktiseres på et uetisk grundlag. Hermed er også angivet, at evaluering kan betragtes som et kontrol- og disciplineringsredskab. Poulsens opfattelse af evaluering må siges at være i overensstemmelse med gængs opfattelse af fænomenet, også når det drejer sig om den gymnasiale undervisning i Danmark.

Borgnakke arbejder med at udforske begrebet teoretisk videnskabeligt. Hun skelner klart mellem evaluering som *vurdering/bedømmelse* = eksamen og evaluering som *vurdering/undersøgelse* = deltagerens kritiske tilbageblik på uddannelses- eller undervisningsforløbet (Borgnakke 1995: 6).

En anden vigtig sontring som er meget betydningsfuld i denne sammenhæng henfører Borgnakke til Finn Rasborg. Det er sontringen mellem *ekstern* og *intern* evaluering (Borgnakke: 8, 11). Sontringen er vigtig fordi der altid indgår et magtforhold i evaluering, som især vil virke forstyrrende ind på processen, når der er tale om ekstern evaluering og en (fjendtlig) ekstern magt dermed gør sig gældende. Hvis evalueringens formål er at fremme deltagerens refleksion, er dette meget uheldigt. Præcis samme problemstilling behandler Vidar Gynnild¹² (Gynnild 2002 : 26-27) i en artikel om evalueringerne på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Det er meget udbredt at sondre mellem *summativ evaluering* og *formativ evaluering* (Bloom m.fl. 1971 : 117-118, Stenhouse 1975: 104, Rasborg 1986: 68, OECD 1998: 19, Dahler-Larsen 1998: 13, Miller 2000: 108).¹³ Der er et tydeligt slægtskab til Borgnakkes tidligere nævnte sontring mellem evaluering som bedømmelse og evaluering som undersøgelse. Blot er der i sontringen mellem

summativ og formativ evaluering både tale om en sondring mellem de to begreber og en sammenkobling af disse i en fælles proces, idet den formative evaluering indeholder et summativ element i sin kerne.

Rasborg fremhæver at begrebsparret summativ / formativ er identisk med begrebsparret *ekstern* og *intern* evaluering. »Den externe evaluering giver uddannelsessystemets aftagere mulighed for at drage systemets egen vurdering ind i bedømmelse af ansøgere« og »Den interne evaluering giver den uddannelsessøgende besked om, hvordan systemet vurderer hans præstationer under forløbet af uddannelsen og ved dens afslutning« (Rasborg 1986: 73). Den eksterne evaluering er karakteriseret ved en vurdering foretaget af en udefrakommende, uafhængig censor, den interne evaluering foretages af lærere og elever selv. Men herved opstår der uklarhed, da ekstern/intern således både henviser til hvilken *proces* der finder sted og *hvem* der foretager den. For at undgå dette vil jeg benytte sondringen ekstern/intern til at beskrive hvem der står for evalueringen (evaluering udefra eller indefra) og sondringen summativ / formativ til at beskrive hvilken proces der foregår (evaluering som bedømmelse eller evaluering som undersøgelse).

Fig. 2.2. Summativ evaluering – evaluering som bedømmelse



Summativ evaluering kan opfattes som en vurdering af elevernes standpunkt ved afslutningen af et undervisningsforløb eller som bedømmelse af undervisningens faktiske kvalitet.

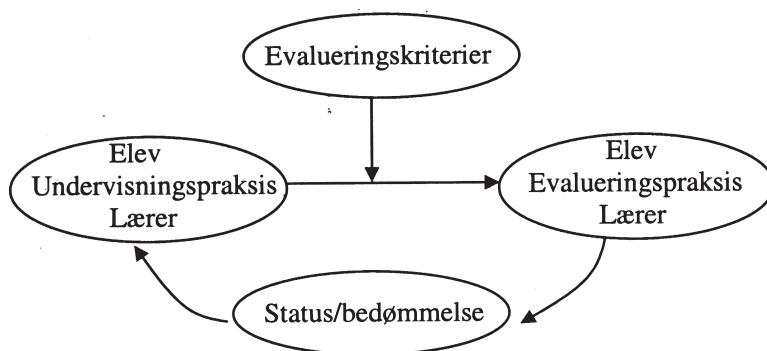
De vurderinger af standpunkt og undervisningskvalitet som elever og lærer foretager undervejs i undervisningsforløbet, med henblik på løbende forbedringer betegnes som formativ evaluering. Her er det delprodukter der bedømmes, hvilket giver mulighed for at justere den igangværende proces.

Der er altså en hensigt om at virke igangsættende og udviklende i

den formative evaluering, som ikke findes i den summative evaluering. Den summative evaluering handler om følgende spørgsmål; hvor står vi? hvad ved vi? Det formative om hvordan og i hvilken retning kan vi udvikle og forbedre os?

Det er derfor klart, at der er en summativ kerne i den formative evaluering. Den summative evaluering kan eksisterer uden den formative, men den formative forudsætter den summative. I et tidsmæssigt forløb kommer den formative evaluering altså efter den summative og de vekselvirker med hinanden.

Fig. 2.3 : *Formativ evaluering – evaluering som undersøgelse*



på en formativ evaluering i gymnasiet kan således være en fortløbende samtale mellem lærer og elev (udstrakt i Et eksempel tid og rum), med det formål at undersøge og vurdere, igangsætte og forbedre. Om det så er undervisningsplanerne/-metoderne, eleven og/eller læreren der er objektet for evalueringen er i denne sammenhæng uden betydning, blot deltagerne har lært noget af processen og foretager de fornødne justeringer.

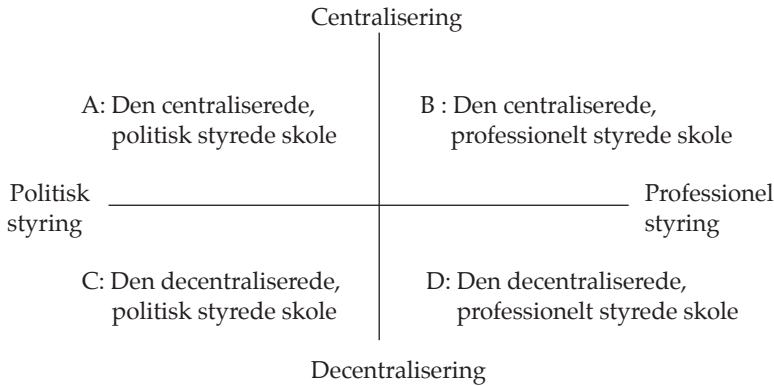
I antologien *Kvalitet i skolen* (Hermansen 1999a og 1999b) er der flere vigtige bidrag til forståelse af evalueringensbegrebet anvendt på skolen. Den norske uddannelsesforsker Trond Ålvik har en meget grundig gennemgang af det han kalder skolebaseret vurdering (evaluering), som er konstrueret for at pege på, at det er den enkelte skole selv, der skal bestemme hvor evalueringens søgelys skal rettes, hvordan informationerne skal indsamles og re-

sultaterne bruges, men også at upartiske personer skal være med i processen. Det er altså ikke ren skoleintern evaluering, der er tale om, men netop evaluering baseret på den enkelte skole. Eksterne skoleevalueringer har tendens til at blive overfladiske, dels fordi en ekstern evaluator, på grund af ukendskab til den konkrete institution, vil have vanskeligheder med at afgrænse evalueringen til relevante og overkommelige områder og dels fordi der er det førnævnte magtforhold i evalueringer, som fremelsker modstand. Den der afgiver informationer til andre giver disse andre mulighed for at bruge dem, og har derved afgivet magt. (Ålvik 1999 : 39-41, Sahlin-Anderson 1996, Kvale 1990)

Den svenske uddannelsesforsker Ulf P. Lundgren (Lundgren 1990 : 34) har opstillet et diagram over forskellige styringsprincipper for skoler, som anskueliggør problemstillingen. (se fig. 2.3 nedenfor som er en lettere bearbejdet udgave heraf).

Den amerikanske evalueringsforsker Ernest R. House (House 1990 :147-156) har arbejdet med Lundgrens skema og søgt at opstille nogle idealtyper for evaluering i de 4 modeller A,B, C og D. Når vi blander modellerne opstår konflikterne. I praksis vil ingen af modellerne eksistere i ren form, så det er sikkert at konflikterne vil opstå. House lægger to generelle betragtninger til grund for sine overvejelser. 1. Undervisningen (klasserumslæring) er under direkte kontrol af de lokale lærere, som i virkeligheden bestemmer »hvordan læringen foregår, uafhængig af restriksjoner og mandater som er pålagt af politiske myndigheder. Derfor er det nødvendigt å engasjere klasseromslærere sterkt for å få viktige forbedringer i klasseromslæring.« (House 1990 : 147). 2. Andre grupper (end lærerne) har krav på information om det der foregår i undervisningen. Det kan være forældre, administratorer, lokale eller nationale politiske beslutningstagere og eksperter. Det betyder at kravene til lærerne (de professionelle) om at stå til regnskab for kvaliteten i undervisningen er legitime.

Fig. 2.4. Diagram over styringsprincipper for skoler (inspiration fra Lundgren)



Heraf kan vi også slutte at evaluering er påkrævet, at lærerne skal inddrages aktivt og at det medfører informationspligt til de andre niveauer. En ren intern evaluering i felt D vil svare til en decentral kollegial evalueringsmodel (lærerne sætter sig sammen på skolen og holder pædagogisk dag, teamarbejde mv.), som ikke meddeler sig til de andre felter og den vil kun inddrage de faktorer, som er under lærerkontrol. Dvs. at økonomi, bygningsindretning, lærebogsmateriale etc. ikke inddrages. En evalueringsmodel på felt C vil svare til en intern evaluering blandt uddannelsesadministratorer. En evaluering på felt B svarer til en evaluering af det faglige indhold foretaget af ministerium og evt. universitet og en evaluering på felt A svarer til studier foretaget af samfundsforskere. Det argument House fremfører er, at der skal være dialog mellem niveauerne, både i tilrettelæggelse af evalueringerne og informationsstrømmene. Når vi taler om evaluering af undervisning, så er det noget der foregår i felt D og som sådan skal det organiseres med udgangspunkt i dette felt. Det ligger i House' pointe om at lærerne er (og skal være) dem der har kontrol med hvad der foregår i undervisningen. »Denne betragtning går imod den politikk som akkurat nå bliver gennemført i uddannelsessystemene i USA og Storbritannia, og som i økende grad pålegger mandater ovenfra og med ganske uproduktive resultater. I virkeligheden er

det de profesjonelle som kontrollerer klasserommene, og de må ha betydelig autoritet og perspektiv i sitt profesjonelle arbeid hvis klasseromslæringen skal forbedres.« (House 1990 : 147-148).

Det tilsyneladende frie valg af evalueringsmodel er altså – ifølge denne argumentation -kun tilsyneladende, idet de underliggende strukturer (her lærerens professionelle rolle) skal respekteres.

At der er tale om en betydningsfuld problematik fremgår af det første nummer af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) nyhedsbrev (EVA 2000). Ordvalget heri er i påfaldende grad præget af et ønske om at signalere alt andet end centralisme, magt og kontrol. Af 5 små artikler har de 4 bevidst positive og afvæbnende titler, »Uden stopur og lommeregner«, »Med åbent sind og blå øjne«, »Her er ingen gennemsnit« og »Ikke kun for eksperter«. Den sidste artikel har en neutral titel »Afsluttende evalueringer«. Men ikke nok med det, direktøren (Christian Thune) skriver i sit forord: »Udvikling kræver åbenhed, tillid og mod. Det er ikke et lille skib vi lader når vi igangsætter arbejdet med evaluering af det danske uddannelsessystem – fra folkeskole, over ungdomsuddannelser til de videregående uddannelser.« (EVA 2000). Signalordene *åbenhed*, *tillid* og *mod* er ikke til at tage fejl af. Det er påfaldende at EVA, som er en selvstændig institution under undervisningsministeriet, som af egen drift kan foranstalte evaluering hvor som helst i det offentlige (og til dels også i det private) uddannelsessystem i Danmark, i den grad er opsat på at nedtone magt og kontrolaspektet og at betone samarbejds- og udviklingsaspektet. Der arbejdes endvidere med selvevaluering, forstået således, at der på de institutioner hvor EVA iværksætter en evaluering, nedsættes såkaldte selvevaluering-grupper og resultatet af denne selvevaluering indgår i den samlede evaluering på linje med andre bidrag. Det kan virke paradoksalt, men er utvivlsomt et forsøg på at skabe en dialog med de ansatte om udvikling af institutionen, frem for at fare frem med skråsikre evalueringresultater fra centralt hold med modstand og afværge reaktioner fra institutionerne til følge. Det virker som om EVA har læst grundigt i Lundgren/House' skema.

I førnævnte artikel argumenterer Gynnild for at evalueringssvaret skal ligge hos de direkte parter (lærer og studenter), fordi de eksterne parter ikke har den fornødne indsigt til at kunne fornemme de finere elementer i undervisningsprocessen og læringsprocessen

og derfor sigter mod nogle grovere fokuspunkter. Han skriver, at »... .. (det) virker (...) som målet med evalueringen er å avdekke 'krise' med sigte på konkrete tiltak for å endre på en utilfredsstillende situasjon« (Gynnild 2002 : 32). Viser der sig ikke krise, så er der ingen grund til at følge op på evalueringsresultaterne og de får derfor ingen videre betydning i undervisningen. Fokus skal ligge på undervisning og læring og ikke på krise i undervisning og læring. Man kan tilføje, at viser der sig krise, så vil evalueringen ramme de direkte parter hårdt. Det kan måske også være en årsag til modviljen mod eksterne evalueringer. De registrerer ikke alt det der går godt og de overeksporerer derfor alt det der ikke går godt. Gynnild argumenterer videre, at fagevalueringen (konkret på NTNU, men jeg opfatter argumentet som generelt gældende) skal knyttes til et procesideal: »Evaluering skal gi grunnlag for en rasjonell dialog om kvalitet, og for læring om læring« (Gynnild 2002 : 32)

2.8. Tre evalueringsmodeller

Den britiske uddannelsesforsker Lawrence Stenhouse opererer med tre forskellige undervisnings- og evalueringsmodeller. *Læringsmålmodellen* (the objectives model), *procesmodellen* og *forskningsmodellen* (Stenhouse 1975 : 123). Læringsmålmodellen stammer fra uddannelsesforskningen i USA i 1950erne og 1960erne, hvor evalueringsprogrammer var slået bredt igennem på sociale områder (Rossi m.fl. 1999 : 11) og er en ret håndfast behaviouristisk model i slægt med industriel produktevaluering (se herom Rossi m.fl 1999 : 236-276). Det er effekt-målinger det handler om. Man opstiller nogle mål (læringsmål) og checker så om de er opfyldt i elevens efterfølgende adfærd (behaviour). Procesmodellen er 60ernes og de tidlige 70eres opgør med læringsmålmodellen. Læringsmålmodellen er god når det drejer sig om færdigheder. Der kan opstilles bestemte færdighedsmål, f.eks. beherskelse af multiplikation, håndtering af værktøj osv. som kan testes i en efterfølgende evaluering/prøve. Men når det handler om viden, så er den problematisk, fordi der ikke kan sættes grænser for viden, og det er det man forsøger når man vil opstille bestemte læringsmål på vidensområder (Stenhouse 1975 : 85-86). Hvis man forsøger at opstille læringsmål kommer disse til at dirigere undervisningen og de kan sættes så tilpas uambitiøst, at man har en chance for at opfylde

dem. Nutidige eksempler på undervisningsplaner, der benytter sig af læringsmålmodellen som indbygget evalueringsform, finder vi bl.a. i USA og Storbritannien. Nedenfor er omtalt et amerikansk og et britisk (engelsk) materiale til demokratiundervisning. Det amerikanske materiale (National Standards 1997) er bygget op som en tottrins-model med absolute læringsmål på hvert niveau. De to trin er grades 5-8 og grades 9-12. Inden for emnet: »What are the responsibilities of citizens?« fremgår de specifikke læringsmål til begge niveauer af nedenstående skema. Som det ses er der tale om en meget detaljeret opstilling af læringsmål, som naturligvis kan gøre undervisningen til genstand for omhyggelig evaluering. Ulempen som Stenhouse peger på er, at undervisningen bindes for tæt til de opstillede mål og dermed mister selvstændighed og impulsivitet og det er oplagt at lave tests frem for diskussion.

Tabel 2.1. What are the responsibilities of citizens?

| Grades 5-8 (læringsmål – objectives) | Grades 9-12 (læringsmål – objectives) |
|--|---|
| <p>Students should be able to evaluate, take, and defend positions on the importance of civic responsibilities to the individual and society. (p. 78) To achieve this standard, students should be able to</p> <ul style="list-style-type: none"> * evaluate the importance of commonly held civic responsibilities, such as <ul style="list-style-type: none"> - obeying the law - paying taxes - respecting the rights of others - being informed and attentive to public issues - monitoring political leaders and governmental agencies and taking appropriate action if their adherence to constitutional principles is lacking - deciding weather and how to vote - participating in civic groups - performing public service - serving as a juror - serving in the armed forces * explain the meaning of civic responsibilities as distinguished form personal responsibilities * evaluate when their responsibilities as Americans require that their personal rights and interest be subordinated to the public good * evaluate the importance for the individual and society of fulfilling civic responsibilities * identify and evaluate contemporary issues that involve civic responsibilities, e.g., low voter participation, avoidance of jury duty, failure to be informed about public issues | <p>Students should be able to evaluate, take and defend positions on issues regarding civic responsibilities of citizens in American constitutional democracy. (p 132) To achieve this standard, students should be able to</p> <ul style="list-style-type: none"> * evaluate the importance of each citizen reflecting on, criticizing, and reaffirming basic constitutional principles * evaluate the importance for the individual and society of <ul style="list-style-type: none"> - obeying the law - being informed and attentive to public issues - monitoring the adherence of political leaders and governmental agencies to constitutional principles and taking appropriate action if that adherence is lacking - assuming leadership when appropriate - paying taxes - registering to vote and voting knowledgeably on candidates and issues - serving as a juror - serving in the armed forces - performing public service * evaluate weather and when their obligations as citizens require that their personal desires and interests be subordinated to the public good * evaluate weather and when moral obligations or constitutional principles require one to refuse to assume certain civic responsibilities |

Et tilsvarende system finder vi i et engelsk materiale, som er opdelt i 4 niveauer. Indenfor hvert niveau er der en opdeling på »Skills and Aptitudes« og »Knowledge and Understanding«. I alt er der opremset mellem 15 og 19 læringsmål på hvert niveau. (Education for citizenship 1998).

Der er for så vidt ingen nævneværdig uenighed om hvorledes evaluering skal defineres. Uenighederne går på hvilke formål og virkninger man kan tillægge evalueringer. I Poulsens, Ålviks og Stenhouse' udgave har evalueringen et læringsformål, dvs. målrationalt, instrumentelle formål, svarende til definitionen hos Rossi m.fl.. Men Ålvik er klart opmærksom på et postmoderne perspektiv, hvor troen på fremskridtet ikke længere er tilstede (Ålvik 1999:93). Og Stenhouse' ærinde er netop en kritik af den snævre læringsmålmodel. Den målrationalle opfattelse er iflg. Dahler-Larsen blind for, at evalueringen kan have helt andre (ofte skjulte) formål og virkninger. Han taler om oplysende, taktiske og strategiske mål (som alle er målrationalle), men også om ikke målrationalle symbolske og konstitutive mål/virkninger¹⁴. Både Dahler-Larsen og Vedung, er kritiske overfor værdien af den rationalistiske og instrumentelle evalueringsoptagelse.

2.9. Duer evalueringer til noget?

De symbolske mål/ virkninger går på, at der evalueres fordi det er noget man gør. Man optræder simpelthen ikke seriøst, hvis man ikke har noget der hedder evaluering. Virksomheder og organisationer der ikke ønsker at evaluere eller lade sig evaluere, gør sig meget sårbare, fordi de ikke signalerer seriøsitet. Så er det sådan set underordnet om der er tale om brugbare evalueringer eller ej. Det er i denne forbindelse man taler om evaluering som ritual i den moderne, målrationalle tid (Rabo 1996). Det er oplagt at den samme tendens har gjort sig gældende mht. undervisning. Det har været vigtigt at kunne signalere, at selvfølgelig blev undervisningen evalueret.

De konstitutive mål/virkninger af evaluering går på, at ingen evaluering lader evaluanden uberørt. Evaluering foregår efter nogle kriterier (målepunkter), som refererer til organisationens værdisæt. De udvalgte kriterier kan ikke være dækkende for hele organisationens værdisæt, men det bliver dem organisationen vil søge

opfyldt (Dahler-Larsen 1998 : 94-98). Det kan være symbolske mål og konstitutive virkninger som Dahler-Larsen taler om. Hvis det f.eks. er et evalueringskriterium for en skole hvor mange computere den har pr. elev og ikke hvorledes kvaliteten af de faglige lærer-elevsamtaler er, så vil evalueringens fokus på computere trække skolens fokus og udvikling i retning af computere. Intentionen var måske blot at evaluere på noget, som kunne måles og kunne få skolen til at fremstå som udviklingsorienteret i offentligheden, men konsekvensen er en utilsigtet pædagogisk prioritering. At evaluere læring på et vidensområde efter læringsmål (som f.eks. angivet i tabel 2.1) virker også stærk foruroligende, de konstitutive virkninger taget i betragtning, idet de opstillede kriterier trækker undervisningen i deres retning.

Dahler-Larsen repræsenterer som nævnt et opgør med denne rationalistiske opfattelse af evaluering. I den traditionelle opfattelse af evalueringsbegrebet ligger en formålsrationalitet, som udtrykkes i en forventning om, at evalueringens resultater skal bruges til at forbedre det evaluerede program, men det sker – iflg. Dahler-Larsen – næsten aldrig. Alligevel fortsætter evalueringerne med ufortrøden kraft, både i offentlige og private organisationer og altså også på skolerne og i undervisningen. Det er bestemt ikke en ukendt oplevelse blandt lærerne i de gymnasiale uddannelser, at evalueringernes resultater ikke anvendes og der er en udbredt mistro overfor evalueringernes hensigter. Amternes *evalueringer*¹⁵ og undervisningsministeriets *standarder og profiler*¹⁶ tages ikke rigtig alvorligt, som evaluering. Skolerne kan komme af sted med at opfatte dem som noget man kan skrive sig (overfladisk) ud af, så politikerne og embedsmændene bliver tilfredse, frem for at lade dem få den tilsigtede effekt som styringsredskaber. Samtidig er det noget der producerer en mængde irritation og fornemelse af tids- og ressourcspild. Hvorfor skulle eleverne have mere tiltro til de evalueringer lærerne stiller op med? I svensk sammenhæng har Kerstin Sahlin-Anderson på grundlag af interviews beskrevet defensive og afvisende reaktioner hos ledelse og lærere på en evaluering foretaget af Skolverket i 1990-92 i forlængelse af en decentralisering af skolevæsnet fra Skolöverstyrelsen til Skolverket. Sahlin-Anderson siger om en bestemt skoles reaktion på offentliggørelsen af resultaterne af evalueringen: »Eftersom

rapporten uttrykte kritik mot skolan låg det nära till hands för skolans ledning och personal att inte ta åt sig av informationen i den. Reaktionen mot såväl utvärderingens genomförande som mot skolenhetbedömningen präglades av att skolan värnade sitt oberoende« og »Det utbud av problem och lösningar som utvärderingen förmedlade tycktes åtminstone inte på kort sikt leda till de reaktioner i skolan som det centrala verket hade önskat.« (Sahlin-Anderson 1996 : 82). När Sahlin-Anderson skal forklare den afvisende adfærd hos lærerne på denne skole kommer der to forhold frem. Det ene er, at lærerne udtrykker at evalueringen ikke er professionel nok, de betvivler altså at evalueringen beskæftiger sig med det egentligt relevante. Den andet er frygten for at fremstå som en dårlig skole i offentligheden. Præcis samme reaktion har vi haft i forbindelse med offentliggørelsen af karaktergennemsnit for danske skoler i 2001. Det virker også sandsynligt, at det er denne type modstand Danmarks Evalueringsinstitut forsøger at undgå, ved sit imødekommende og bløde evalueringssoplæg.

Dahler-Larsen spørger hvorfor *evalueringsmonstret* er så udbredt, »når det ikke har vist sin duelighed i forhold til sine egne hensigter, som er at være en systematisk, retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer« (Dahler-Larsen 1998 : 16)

Både hans og Vedungs svar er, at det er den rationalistiske forudsætning det er galt med. Ud fra den antagelse, at noget samfundsmæssigt ville ophøre med at eksistere, hvis det ikke gav mening, argumenterer de for, at meningen med evalueringerne skal søges et andet sted. Der ligger en naiv tro på målrationel, samfundsmæssig helhedstyring gemt i begrebet. Men ingen har for alvor troet på denne mulighed siden 70'erne (jf. Albæk 1988 : 211-212). Det er en tankegang der hører hjemme i det moderne rationalistiske industrielle samfund (Vedung 1998 : 41-44).

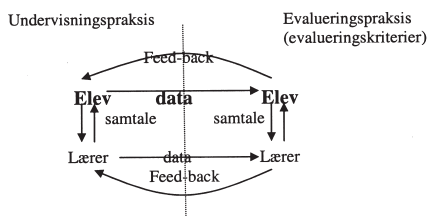
I 1960'erne og 1970'erne var *planlægning* nøgleordet for samfundsvidenskaberne og den politisk-administrative styring af samfundets forskellige sektorer. Det ses også indenfor undervisningsfeltet, jf. Finn Rasborg m.fl. »*evaluering for at planlægge og forbedre*« (Rasborg m.fl. 1977a). I dag er nøgleordene *kvalitetssikring* og *evaluering*. Planlægning er prospektivt, evaluering er retrospektivt (Dahler-

Larsen 1998 : 62). Hverken Vedung eller Dahler-Larsen afviser forestillingen om at evalueringer kan lede til succesfulde *partielle* planer og styringer, men de kritiserer forestillingen om den bare nogenlunde kontrollerbare og planmæssige effektivering af evalueringens resultaterne. I en undersøgelse af amters og kommuners evalueringspraksis på det sociale område nævner Dahler-Larsen faktisk konkrete eksempler på effekter af evalueringsindsatsen og han argumenterer for, at den formative evaluering er virksom i kommuner og amter (Dahler-Larsen 2002 : 73). Alligevel er det klart, at den udstrakte forekomst af evalueringer i vores samfund primært forklares med den symbolske funktion.

Evaluering kan opfattes som en rituel handling, der knytter sig til forestillingen om det moderne målrationalle samfund. Både Vedung og Dahler-Larsen henviser til den svenske antropolog Annika Rabo som deres inspirationskilde til den forklaring (Rabo 1996) Men selv om evalueringer gennemføres af rituelle årsager forhindre det ikke, at resultaterne godt kan anvendes instrumentelt (Vedung 1998 : 223-224). I den blinde tro på målrationalle evalueringer ligger implicit den forudsætning, at man kan opnå tilstrækkeligt præcise målinger til en sådan brug. Det er en meget tvivlsom forudsætning. Meget ofte er det f.eks. kun muligt at indsamle kvantitative data selvom det er kvalitative forhold, der skal evalueres. Og hvad nu hvis det virkelig (mod forventning) er lykkedes at få præcise målinger af noget som er repræsentativt for organisationen eller undervisningen, hvordan kan den viden så gøres nyttig, hvordan er feed-back løkkerne? Er de systematiske og velkoordinerede eller lokale og ukoordinerede? Og hvad nu hvis informationen er selvmodsigende?

I figur 2.4 er der opstillet en model for klassisk undervisnings-evaluering.

Fig. 2.5. Model for klassisk undervisningsevaluering



2.10. Evaluere for at reflektere og forandre

Hvis vi helt eller delvist må opgive forestillingen om evaluering for at planlægge og forbedre, så må vi enten kunne formulere et eller flere andre formål med evalueringerne, affinde os med at de ikke er særlig effektive eller simpelthen holde op med at gennemføre dem. Det virker overbevisende at rituelle formål har stor betydning, men de kan ikke udgøre hele forklaringen på evalueringernes store udbredelse. Det ville jo indebære, at al rationalitet skulle være forsvundet fra evalueringerne og det er der ikke argumenteret for. Derimod er der argumenteret for at vi må opgive forestillingen om en simple sammenhæng mellem evalueringer, planlægning og forbedringer. Men der kan ikke herske tvivl om, at der bag den store udbredelse af evalueringerne ligger klare motiver om at undersøge, f.eks. om de store systemer både i den offentlige private sektor er fornuftige i forhold til politiske visioner om samfundets udvikling og i forhold til økonomiske kalkuler og hvis ikke, så at kunne forandre dem i håb om, at det vil lede til forbedringer. Når eksempelvis Undervisningsministeriet opretter et evalueringsinstitut er det ikke kun af rituelle årsager. Det er også for at undersøge om undervisningssystemet fungerer efter hensigten og om det bruger de tildelte ressourcer fornuftigt og hvis ikke, så at gennemføre forandringer for herigennem at forsøge at opnå forbedringer. Det er jo egentlig ikke (kun) evalueringerne der ikke formår at indfri de forventninger vi stiller til dem, det er i høj grad evnen til at forandre og forbedre, det er galt med. Evalueringen er bare den undersøgelse, der fortæller os om vi skal i gang med at forandre eller ej. Om forandringerne er forbedringer eller ej er afhængig af hvad vi opfatter som forbedringer. Og så er vi tilbage ved problemstillingen om hvad kvalitet er, f.eks. kvalitet i undervisningen.

Et oplagt mål for evalueringer er at skabe sætte gang i refleksioner, dvs. tanker og diskussioner om hvad der er vi har og hvad det er vi ønsker at få. Ud fra disse refleksioner kan der så udkrystalliseres sig forestillinger om hvilke forandringer der kan sættes i værk. Evaluere for at reflektere og forandre.

Det tilsyneladende paradoks som Dahler-Larsen betoner, at evalueringer på den ene side fremstilles og opfattes som rationalistiske (dvs. målrationelle) og på den anden side ikke formår at leve op til rationalismens krav, kan forklares på to måder.

1. Evalueringer er ikke målrationelle men har symbolske og konstitutive formål. Evaluering finder sted fordi organisationer vil signalere til omverdenen, at de er seriøse og evalueringerne og får nogle utilsigtede virkninger i retning af at udvikle organisationen på de felter der tilfældigvis evalueres, (Dahler-Larsen 1998 : 94-98). I den forståelse er handlingen, at evaluere, målrationel, fordi den sikrer organisationen en nødvendig anerkendelse i samfundet. Men selve evalueringssprocessen som sådan er bare et middel man tyr til, fordi det nu engang er det der giver denne anerkendelse. Ikke fordi det er fornuftigt (målrationelt) i sig selv. Det kan oven i købet have skadelige virkninger, i hvert fald utilsigtede.
2. Evalueringer er stadig målrationelle, men vi skal ikke (ude-lukkende) søge denne i det traditionelle formål, at undersøge for at planlægge og forbedre. Vi må opgive forestillingen om en simple sammenhæng mellem evalueringer, planlægning og forbedringer. Slagordet kan i stedet være *evaluere for at reflektere og forandre*.

Den sidste forklaring vil blive lagt til grund for de følgende overvejelser.

2.11. Refleksion og evaluering

Den fokusering på selvevaluering, som vi så hos undervisningsministeriets evalueringsinstitut, EVA, hænger fint sammen med et reflektivt evalueringsformål. For skolerne får refleksion og selvevaluering nogle interessante konsekvenser for undervisningens tilrettelæggelse og lærerens rolle. Det kan illustreres med en udbygning af fig. 2.5. Vi fastholder at en central opgave i evalueringspraksis er en systematisk indsamling af data fra undervisningspraksis, behandling af disse efter nogle evalueringskriterier og at resultatet skal spille tilbage på undervisningspraksis. Men hertil kommer en refleksionspraksis som en overbygning. Refleksionen er det egentlige mål med evalueringen. Den traditionelle (rationalistiske) evaluering fungerer som en fødekæde for den reflektive overbygning. I termen refleksion ligger en forestilling om selviagttagelse. Man iagttager ikke bare det man gør (underviser, læser, lytter, tænker etc.), – 1. ordens iagttagelser, men også det, at man gør det, hvordan man gør det etc. – 2. ordens iagttagelser. Reflektive evaluering-

er har at gøre med sådanne 2. ordens iagttagelser. Hovedformålet kan være bevidst og fortløbende at stimulere 2. ordens iagttagelser – refleksion. Lærer og elev har hver deres forløb, som er koblet i samtalen i undervisningspraksis og i evalueringssamtalen. Disse to samtaler kan godt være flettet ind i hinanden og de har samme mål, nemlig at styrke elevens læreproces, men de er udtryk for to principielt forskellige strategier. Undervisningssamtalen sigter på at bibringe eleven ny viden. Evalueringssamtalen sigter på at få eleven til at iagttage sin egen læreproces. Det rationalistiske formål er derfor ikke forsvundet men indlejret i det refleksive formål, og der er ikke ambitioner om, at processen skal lede til forkromede helhedsløsninger til forbedring af undervisningspraksis. Derimod kan den producere læreprocesser og diskussioner, hvorfra der kan udkrystaliseres forslag om forandringer, som hhv. læreren og eleven kan sætte i værk som justeringer i undervisningspraksis. Men det vigtigste er at eleven lærer at arbejde med et samspil mellem tilegnelse af ny viden og refleksion over sin egen læreproces, se fig. 2.5 nedenfor. Et karakteristikum ved modellen (fig. 2.5.) er, at der ikke findes nogen overordnet, samlende instans – et center (et panoptikon) – hvorigennem alle processer kan iagttages, styres og kontrolleres. Man kan opfatte det som en svaghed, en nødvendighed eller ligefrem en styrke ved evalueringsformen. Det er naturligvis en svaghed i den traditionelle forstand, hvor evaluering både opfattes som et erkendelses- og et styringsredskab. Derimod er det en simpel nødvendighed, hvis vi godtager antagelsen om, at vi befinder os i den refleksive modernitet, som bl.a. er karakteriseret ved, at forestillingen om styring og planlægning er brudt sammen, fordi kompleksiteten i samfundet er steget som følge af den teknologiske udvikling og globalisering. Og man kan ligefrem se det som en styrke ved evalueringsformen, hvis eleverne skal trænes i at kunne navigere selvstændigt.

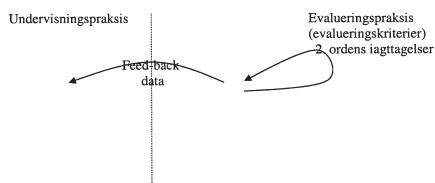
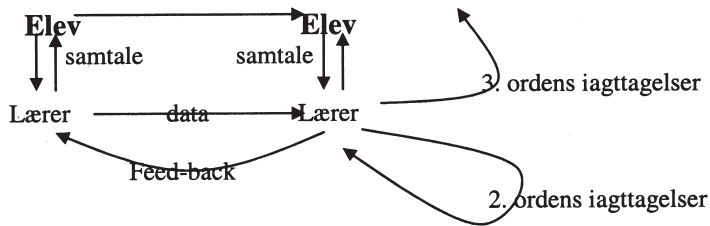


Fig. 2.6. Model for klassisk evaluering med refleksiv overbygning.



Med den reflekseive evalueringsform forlader vi altså entydigt det formål med evaluering af undervisning, at nogle eksterne beslutningstagere skal kunne bruge dem som beslutningsgrundlag. Vi afviser ikke at der produceres resultater der kan benyttes hertil, men adgang hertil vil ligge i interviews af deltagerne i evalueringsprocessen. Ikke som direkte produkter af evalueringsprocessen. Til gengæld kan evaluering indbygges systematisk, som en metode lærere og elever fortløbende benytter i undervisningen og som formodes at fremme læringen.

2.12. Socialisation og evaluering

Kirsten Marie Bovbjerg inspirerer i sin afhandling og følsomhedens etik (Bovbjerg 2001) til at tænke evaluering og socialisation sammen, hvilket også forekommer som en helt naturlig forlængelse af sammentænkningen af evaluering og refleksion. Bovbjerg tager sit afsæt hos Max Webers rationalitetsbegreber sin og hans tese om rationalitetens jernbur, som det moderne menneske ikke kan undslippe og som har sin mest konsekvente udformning i den protestantiske etiks askese. Weber ser den protestantiske etik, som forudsætning for at den moderne kapitalisme kunne udvikle sig til at blive andre produktionsformer klart overlegen. Evnen til at lide afsagn og investere frem for at nyde og forbruge er helt fundamental i denne proces. Kølig formålsrationalitet er en ledelsesdyd. Webers studie af den protestantiske etik (...) forener studiet af religiøs orientering, arbejdetik og økonomi« (Bovbjerg 2001 : 9). Socialisationen i protestantiske (calvinske) samfund fremmede en streng arbejdsmoral og adfærd, som bevirkede at folk investerede frem for at forbruge.

Bovbjergs konkrete interesseområde er ledelse og ledelsesuddannelse. Inden for dette felt konstaterer hun en stigende interesse for

personlighedsudvikling, ofte sammenvævet med en diffus interesse for nyreligiøsitet. Når ledelsen eller medarbejderne skal på kursus, så er det sjældent nye tekniske færdigheder der undervises i, men derimod personlighedsmæssige. Tilsyneladende en efterstræbelse af det irrationelle, men i virkeligheden en målrationel efterstræbelse af menneskets skjulte ressourcer. »På det moderne arbejdsmarked bliver vi i stigende grad mødt med krav om at være i forandring og at være fleksible. Vi skal være villige til at reflektere over os selv og at bearbejde vores personlige adfærd og holdninger til arbejdet. Det er samtidig et ønske fra mange medarbejdere, at de kan udvikle sig ikke kun fagligt, men også personligt i forbindelse med deres arbejde« (Bovbjerg 2001 : 12). Bovbjerg nævner to strømninger der løber sammen i dette felt, nemlig den psykologiske Human Resources Management og den hun med en samlebetegnelse kalder for New Age, som dækker forskellige nyreligiøse strømninger og mentaltræningssystemer, f.eks. Scientology, Transcendental Meditation, astrologi mv. Det opfattes ikke længere som acceptabelt at en leder blot benytter sin magt til at disciplinere de underordnede. »Via sin person må lederen sandsynliggøre sin lederevne, så medarbejderne frivilligt og af egen drift følger lederes ideer« (Bovbjerg 2001 : 258). Det stiller et krav om en sensibilitet til både lederen og medarbejderen. Folk der ikke er interesseret i at leve op til deltagelse og engagement i deres arbejde, men blot gerne vil udføre deres arbejde i fred og hæve deres løn, betragtes med mistænksomhed og anses ikke for så værdifulde for virksomheden, som den engagerede medarbejder, der realiserer sig selv via sit arbejde. Alle opfattes som lige, eller agerer som om de var lige. Magten udøves ikke direkte men via deltagernes egen perception af den. Udfordring, karriere og selvudvikling er nøgleord på arbejdsmarkedet. Og som Bovbjerg påpeger, så er det ikke kun et middelklassefænomen. Også LO-fagbevægelsen arbejder for at skabe indhold og udviklingsmuligheder i arbejdet og også specialarbejderne kommer på selvudviklingskurser og de marginaliserede på selvtillidskurser. Det må også have betydning i skolen.

Det samme forhold kunne tænkes at eksistere mellem lærer og elev. Læreren (og staten) forventer ansvarlighed fra elevens side, men vil ikke gennemtvinge sit krav med magt. Det der ønskes er en tvangfri ansvarlighed¹⁷. Omvendt forventer eleverne ikke at

møde en gammeldags ubøjelig autoritet, men en indfølelse og forstående lærer, engagerende undervisningsformer, medindflydelse og muligheder for at udvikle sig personligt. Den sensibilitet der præger arbejdsmarkedet, hvor der ydes psykologhjælp ved fyringer, er allerede grundlagt i skolens socialisering.

Evalueringer – især selvevalueringer – passer langt bedre ind i her end skæld ud og ordrer fra chefen og læreren. Det er vigtigt at kunne erkende sine egne fejl og se styrken i de andres indsats. De bløde værdier ligger i dialogen og ikke i kommandoen.

Evaluering bliver dermed et socialiseringsredskab, hvilket er noget mere dybtgående end det der gemmer sig i formuleringer om, at evalueringer er skjult magtudøvelse. Vi har måske her den virkelige målrationelle forklaring på, at evalueringer har så stor og voksende udbredelse.

I undervisningssammenhæng er det helt oplagt at se evaluering som et socialiseringsredskab. Det føjer adskillige dimensioner til begrebet. Lærerne skal ikke blot finde ud af hvor meget eleverne har lært og om der kunne have været undervist på en bedre måde. De skal træne eleverne i evaluering og selvrefleksion, så de socialiseres til arbejdslivets værdier og værdierne i de nutidige livsformer i det hele taget.

2.13. Kontingens og evaluering

Ifølge Dahler-Larsen¹⁸ er evalueringer ikke bare beskrivelsesformer. De er også indgribende – de gør noget ved evaluanden. Han taler om et nært slægtskab mellem kontingens og evaluering.

Kontingens er et sociologisk begreb som den amerikanske sociolog Talcott Parsons arbejdede med i 1950'erne. Det kan forstås som usikkerhed og valgmulighed i vore handlinger. Vi har mange muligheder for at vælge hvad vi vil foretage os. Men det er kontingente valg, der vil altid være en anden mulighed og dermed mulighed for at fortryde sit valg. Det samme er tilfældet med vores medmennesker. Deres valg af handling er også bestemt af kontingente valg. Dette kalder Parsons for dobbelt kontingens (Fauske 1996 : 239).

Kontingens er et fremtrædende vilkår i det moderne samfund i modsætning til det traditionelle samfund, hvor forudsigeligheden var høj, fordi man altid gjorde som man altid havde gjort. Kontin-

gens-begrebet optager i meget høj grad de moderne sociologer. Både den tyske sociolog Nicklas Luhmann og det engelske sociolog Giddens fremhæver nødvendigheden af tillid, som modtræk overfor kontingensen. Nils Mortensen skriver i sin introduktion til den danske oversættelse af Luhmanns bog om tillid »*Den sociale ordens ur-problem*, som Talcott Parsons kaldte »dobbelt-kontingens«, er, at den anden har frihed til at opleve og handle anderledes end jeg – og vice versa. I samfundstænkningen findes der mange varianter i opfattelsen af denne uberegnelighed og af dens løsninger, f.eks. udviklingen af fælles normer eller af en politisk centralmagt. Luhmann ønsker imidlertid at foretage en generalisering af problemet. Mennesket (som personlighed eller som socialt system) må nødvendigvis udvikle virksomme måder til reduktion af denne kompleksitet. Tillid er en af flere måder dette kan ske på.« (Mortensen 1999 : 17-18) Alternativet er angst!

Det er interessant at betragte evaluering fra dette perspektiv. Som Dahler-Larsen siger, så er der et slægtskab mellem kontingens og evaluering, idet evaluering har til formål at undersøge handlingernes hensigtsmæssighed, med det formål at undgå at gentage fejl og at vælge bedre handlinger næste gang. Evaluering er et forsøg på at reducere kontingensen (eller kompleksiteten, som Luhmann siger). Dvs. et forsøg på at reducere den usikkerhed deltagerne i en social proces har om deres handlingers hensigtsmæssighed. Men det at evaluere er i sig selv et valg af handling og dermed kontingent. Man kunne have valgt anderledes. Valget medfører endog usikkerhed (angst) for resultatet, fordi evaluering er en handling der øger den *oplevede kontingens*. Evalueringen giver os nemlig kendskab til en række synspunkter og handlemuligheder, vi ikke tidligere var opmærksom på. Men det er ikke kun en enkelte deltager i en given social proces dette sker for. Det sker også for alle de andre deltagere. Ens eget fremtidige valg besværliggøres af den øgede oplevede kontingens og de andre deltageres forudsigelighed mindskes, fordi deres oplevelse af kontingens ligeledes forøges. Det kræver mod bevidst at vælge at øge den oplevede kontingens i det sociale system man indgår i og vil derfor være forbundet med modstand, idet det både fører til uforudsigelighed og er besværligt og udfordrende. Men det er samtidig det der også kaldes at øge refleksiviteten. Alternativet er imidlertid at forblive i den

oprindelige usikkerhed, som består i ikke at prøve at finde ud af om det man gør dur til noget eller ej.

Når det omgivende samfund kræver evalueringer, så sættes der altså processer i gang hos hver enkelt som rammes af dette krav og dermed i det pågældende sociale system, som er ganske indgribende og som er forbundet med angst og usikkerhed. Det eneste middel herimod er tillid! – Først og fremmest tillid til sig selv og sin egen formåen. Luhmann indleder sin bog om tillid med følgende klare udsagn: »Tillid i bredeste forstand som tiltro til egne forventninger er en elementær kendsgerning i det sociale liv. Mennesket kan ganske vist i mange situationer vælge, om det vil udvise tillid i bestemte henseender eller ej. Uden tillid kunne det imidlertid ikke forlade sin seng om morgenen.« (Luhmann 1999 : 31)

Set i det lys skal man være forsigtig med at tage evaluandens argumentation imod evalueringer for pålydende. Den kan meget nemt dække over usikkerhed overfor egne præstationer og evner – angsten for at blive afsløret, snarere end over en saglig modstand. Omvendt skal man ikke tro at det bare er et overflade fænomen, der kan ignoreres. Der er tale om et dybtgående problem som handler om den enkeltes personlige sikkerhed og sociale anerkendelse. Hvis man som evaluator overser eller ignorerer problemet, forkludre man formentlig hele evalueringen fra starten. I stedet for evalueringer får man velpolerede forsvar og undvigemanøvre, umærkelige forskydninger i evalueringsfokus, manglende samarbejde og direkte usandheder. En evaluator må som sit første arbejde sikre sig, at de elementære vilkår for at deltagerne kan vælge at vise tillid er tilstede. Lidt dramatisk udtrykt drejer det sig om at stille troværdige garantier for sikring af deltageres psykiske og sociale sikkerhed.

Der er naturligvis grænser for i hvor høj grad det lader sig gøre, man kan love ikke at afskedige men at efteruddanne medarbejdere, hvis evalueringen skulle pege på mangler hos dem, men man kan ikke garantere at de bevare deres personlige prestige. Så det gælder om at finde det tryghedsniveau, som deltagerne kan acceptere og evaluator kan opfylde.

2.14. Evalueringsmodeller – en sammenfatning

Konsekvensen af dette er at evaluering af undervisningen samlet set både har et klassisk evalueringsformål og et refleksions- og so-

cialiseringsformål. Men det betyder ikke at alle devalueringer opfylder begge formål lige godt. Evalueringer består nemlig ikke kun af nogle formål. De består i høj grad også af nogle praktiske redskaber, som i større eller mindre grad kan bidrage til opfyldelsen af evalueringsmålene.

Det kan konstateres, at der eksisterer en række forskellige evalueringmodeller, som i højere eller mindre grad er blevet behandlet. Nogle af modellerne er overlappende og burde formuleres skarpe. Oversigten over evalueringmodellerne må betragtes som foreløbig.

- a. Læringsmålmodellen
Faglige prøver, tests og eksamen der fokuserer på læringsproduktet og kontrol.
Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.
- b. Trivsels- og tilfredshedsundersøgelser
Spørgeskemaundersøgelser og elevernes tilfredshed med undervisningen og trivsel i klassen.
Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.
- c. *Lærerstyret evaluering af faget, undervisningen, læremidlerne mv.* Spørgeskemaundersøgelse hvor eleven stilles forskellige spørgsmål om emner læreren ønsker svar på. F.eks. undervisningsplanlægningen, variationen i undervisningen, diskussionen i klassen, lærebogens sværhedsgrad etc.
Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering
- d. Lærerstyret selvevaluering
Spørgeskemaundersøgelse hvor eleven bedes forholde sig til sin egen indsats. F.eks. omfanget af hjemmearbejdet, deltagelsen i timerne etc. Fokuserer på refleksion og socialisation
Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.
- e. Selvevaluering
Eleven bliver bedt om at formulere sig frit om undervisningen, læreren lytter eller læser. Fokuserer på refleksion og socialisation.
Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.

- f. Procesevaluering
Spørgeskemaundersøgelse der fokuserer på undervisningsprocessen og læreprocessen. Summativ evaluering, mulighed for formativ evaluering.
- g. Dialogisk evaluering
Evaluerende samtale mellem lærer og elev om et fagligt emne. Fokuserer på læreprocesser, refleksion og socialisation
Formativ evaluering.
- h. Dialogisk procesevaluering
Evaluerende samtale mellem lærer og elev om undervisningsprocessen og læreprocessen, evt. med udgangspunkt i procesevaluering via spørgeskema.
Formativ evaluering.
- i. Supervision
Kollegasupervision og drøftelser mellem kolleger.
Formativ evaluering i forhold til læreren.
- j. *Forskningsmodellen* (læreren som forsker)
Læreren har fortløbende en forskning i sin egen og kollegers undervisning. Evt. med forskningskonsulent tilknyttet udefra.
Formativ evaluering i forhold til læreren.

Noter

1. Tidligere Danmarks Lærerhøjskole, nu privatpraktiserende evalueringsskonsulent i undervisnings- og evalueringsspørgsmål.
2. Mine erfaringer stammer primært fra et nordisk projekt NORD-IT, som Langkær Gymnasium og HF har deltaget i gennem flere år.
3. Kun få indgav oplysninger fra kollegaobservation, elevresultater og andet, så disse udgår af analysen Zero Order Correlation Matrix for Lines of Evidence

| | Admin. | Pupil | Parent | Test | |
|------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Pupil | .013 n = 268 p = .44 | - | - | - | - |
| Parent | .094 n = 252 p = .08 | .584 n = 243 p < .01 | - | - | - |
| Test | -.115 n = 56 p = .19 | -.212 n = 53 p = .06 | -.129 n = 43 p = .20 | - | - |
| Experience | .130 n = 183 p = .04 | -.280 n = 173 p < .01 | -.125 n = 166 p < .05 | .300 n = 38 p = .03 | - |
| | -.100 n = 214 p > .05 | -.012 n = 201 p = .44 | .043 n = 190 p = .29 | -.107 n = 37 p = .25 | .073 n = 139 p = .21 |

4. Ole Harrit, oplæg om evaluering på amtscenteret for undervisning, Århus Amt, august 2002. Se også Harrit 1999
5. Dahler-Larsen & Krogstrup refererer her til Carsten Greve og Lotte Jensen. »New Public Management på dansk« redaktionelt forord , Samfundøkonomen, nr. 5 september 1999.
6. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) blev oprettet ved lov i 1999. Det hører under undervisningsministeriet og har til formål at evaluere alle uddannelser i Danmark og de første rapporter er udkommet i 2001.
7. I Dahler-Larsens oversættelse: »En systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer«.
8. Danmarks Pædagogiske Institut, Københavns Universitet
9. Rasborg omtaler Kurt Lewin (1890-1947) som socialpsykolog og at han benyttede sin 'spiral of steps' i forbindelse med sensitivitetstræning, men også at han benyttede sit spiralmønster i undervisningssammenhæng (Rasborg 1969 : 80).
10. »Den sekundære arbejdsproces omfatter en række aktiviteter, der alle tilsigter at opleve, analysere, vurdere og forbedre et eller flere aspekter ved den primære arbejdsproces« (Rasborg 1969 : 31). Den primære arbejdsproces omfatter her undervisning og læring.
11. Poulsen beskæftigede sig med evaluering i universitetsundervisningen i 1970'erne, se Poulsen 1977.
12. Vidar Gynnild har i jan. 2002 forsvaret en doktorafhandling 'læringsorienteret eller eksamensfokuseret' på grundlag af studier ved NTNU.
13. Stenhouse viser distinktionen (summativ / formativ evaluering) tilbage til 1967 i en artikel af amerikaneren Michael Scriven, The Methodology of evaluation pp 39-89 i Stake, Robert E. Perspectives of Curriculum

- Evaluation, American Educational Research Association. Monograph series on curriculum Evaluation No. 1. Chicago. Rand McNally, 1967. Rasborg peger også på begrebsparrets oprindelse i 1960'ernes USA, men tilføjer at det især fik udbredelse med *Evalueringshåndbogen* (Bloom m.fl. 1971).
14. Dahler-Larsen, Evaluering og evalueringsanvendelse, foredrag d. 18. sep. 2001, i Århus Kongreshus, arr: BUPL
 15. F.eks. *mål og ramme-styring, evalueringstiltag* i fra Århus Amt af gymnasier og hf fra slutningen af 90'erne og frem.
 16. Standarder og profiler – Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf (2. udgave), Undervisningsministeriet, København 1997
 17. Folkeskoleloven (1993) §1 stk1: »Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle«.
Stk 2: »... skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati« .
Gymnasiebekendtgørelsen (1999): »...fremme elevers lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig...« «...fremme elevers ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne ...«
 18. Dahler-Larsen, Evaluering og evalueringsanvendelse, foredrag d. 18. sep. 2001, i Århus Kongreshus, arr: BUPL

Litteratur

- Albæk, Erik. *Samfundsforskning og politik – et umage par?* I *Politica – tidskrift for politisk videnskab* 20. årg. Nr. 2 1988 , Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet pp. 202-215 (Albæk 1988)
- Beyer, Karin m.fl. *Piger og fysik – et problem og en udfordring for skolen*. IM-FUFA 1983) (Beyer 1983)
- Beyer, Karin m.fl. *At Lære Fysik – et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik*, Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 19 – 2001
- Bloom, Benjamin S, Thomas J. Hastings & George F. Madaus, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning/* with chapters by Thomas S. Baldwin, McGraw-Hill 1971. (Bloom m.fl. 1971)
- Borgnakke, Karen m.fl. *På vej mod en helhedsskole: beskrivelse af 14 udvikling-*

- sarbejder, Institut for pædagogik og psykologi, Danmarks Lærerhøjskole 1991 (Borgnakke m.fl 1991)
- Borgnakke, Karen. *Procesanalytisk teori og metode – bind 1, Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning*, Thesis, Danmarks Universitetsforlag Kbh. 1996 (Borgnakke 1996)
- Borgnakke, Karen. *Evalueringsens spændingsfelter – Begreber og aktiviteter mellem refleksion og kontrol*, debathæfte 1, Danmarks Lærerhøjskole, København 1995
- Bovbjerg, Kirsten Marie. *Følsomhedens etik. Tilpasning af personligheden i New Age og moderne management*, Hovedland, Århus 2001 (Bovbjerg 2001)
- Dahler-Larsen, Peter. *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense Universitetsforlag, Viborg 1998 (Dahler-Larsen 1998).
- Dahler-Larsen, Peter & Hanne Kathring Krogstrup. *Evaluering og institutionelle standarder: Nynstitutionelle betragtninger af evaluering som vor tids ritual*. I *Politica – tidsskrift for politisk videnskab* 32. årg. Nr. 3 2000, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet. (Dahler-Larsen & Krogstrup 2000).
- Dahler-Larsen, Peter. *Evaluering kortlagt*. Systime Academic 2002 (Dahler-Larsen 2002).
- Dale, Erling Lars. *Pædagogik og professionalitet*, Forlaget Klim, Århus 1998 (Dale 1998).
- Dolin, Jens; 'Dialogisk læring i Fysik', i *At Lære Fysik – et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik*, Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 19 2001 (Dolin 2001)
- Dysthe, Olga. *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim, Århus 2000 (Dysthe 2000).
- Dyste, Olga (red.); *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt Forlag AS, Oslo 2001 (Dyste 2001)
- Education for citizenship and teaching of democracy in schools, Qualifications and Curriculum Authority*, London 1998 (Education for citizenship 1998). http://www.qca.org.uk/ca/subjects/citizenship/crick_report_1998.pdf
- Esmann, Karin, Alma Rasmussen, Lisbeth Birde Wiese (red.), *Dansk i Dialog*, Dansk lærerforening 2000 (Esmann m.fl. 2000)
- EVALuering – om uddannelse og kvalitetsudvikling*. Danmarks Evalueringsinstitut Nyhedsbrev 1. årg. nr. 1, juni 2000 (EVA 2000).
- Fauske Halvor. *Funktionalisme*, pp. 229-253, i Heine Andersens og Lars Bo Kaspersen (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag, København 1996 (Fauske 1996)
- Frimodt-Møller, Inger m.fl. *Nye piger i gymnasiet*, u.å (Frimodt-Møller u.å.)
- Gadamer, Hans-Georg. *Warheit und Methode*, Tübingen: J.C.B. Mohr 1975. (Gadamer 1975)

- Gynnild, Vidar. *Studentevaluering av undervisning – en empirisk studie sett i lys av noen teoretiske modeller* i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 1. 2002, Universitetsforlaget. (Gynnild 2002)
- Hansen, Erik Jørgen. *Social og geografisk rekruttering*, Socialforskningsinstituttet, 31 – 1968 (Hansen 1968)
- Hansen, Erik Jørgen. *Ungdomsforløbsundersøgelsen 1968-1999*, Socialforskningsinstituttet 2000. (Hansen 2000)
- Hansen, Signe Piledal, *Overvejelser over samfundsfaglighed og det skriftlige samfundsfag*, Samfundsfagsnyt nr. 137, februar 2001, pp. 7-13 (Hansen 2001)
- Harste, Gorm. *Postindustrialisme, kulturkritik og risikosamfund*, i Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag 1996 pp 415-36 (Harste 1996)
- Heise, Inge. *Lærertilv*, Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen 1998 (Heise 1998)
- Hermansen, Mads, *Læringens univers*, Forlaget Klim, Århus 1998 (Hermansen 1998)
- Hermansen, Mads (red). *Kvalitet i skolen*, Klim, Århus 1999 (Hermansen 1999a)
- Hermansen, Mads (red). *Kvalitet i skolen – i praksis*, Klim, Århus 1999 (Hermansen 1999b)
- House, Ernest R. *Decentralisert evaluering i Norge*. I Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole, TANO – Oslo 1990 pp. 147 Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrkelig? -156. (House 1990)
- Illeris, Knud m.fl. *Ungdom, identitet og uddannelse*, Center for Ungdomsforskning 2002 (Illeris m.fl 2002)
- Kogan, Maurice. *Tilpasning av evaluering til ledelse av utdanningssektoren*. I Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrkelig? – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, TANO – Oslo 1990 pp. 173 – 186. (Kogan 1990)
- Kvale, Steinar. *Spillet om karakterer i gymnasiet: elevintervjuer om bivirkninger af adgangsbegrænsning*. Munksgaards 1980 (Kvale 1980)
- Kvale, Steinar. *Kunnskapsvaluering og maktdecentralisering*. I Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrkelig? – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, TANO – Oslo 1990 pp. 103-126 (Kvale 1990).
- Kvale, Steinar. *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, København 2001 (Kvale 2001).
- Luhmann, Niklas. *Tillid – en mekaniske til reduktion af social kompleksitet*, Hans Reitzels Forlag, København 1999 (1968) (Luhmann 1999)

- Lundgren, Ulf P. *OECD-rapporten – en bakgrunn*. I Marit Granheim, Ulf P. Lundgren og Tom Tiller (red.), *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig? – om målstyring og kvalitetsvurdering av norsk skole*, TANO – Oslo 1990 pp. 25-46. (Lundgren 1990)
- Making the Curriculum Work*, Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD 1998, (OECD 1998).
- Miller, Tanja. *Evaluering i det almene gymnasium*, Gymnasiepædagogik nr. 11, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, Odense 2000, pp. 105-128 (Miller 2000).
- Mortensen, Finn Hauberg. *Danskfagets didaktik*. Samleren 1979 (Mortensen 1979)
- Mortensen, Nils. *Introduktion – Aktualiteten i Luhmanns tillidsanalyse*, pp 7-27 i Niklas Luhmann, *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*, Hans Reitzels Forlag, København 1999 (1968) (Mortensen 1999)
- National Standards for Civics and Government*, Center for Civic Education, Calabasas, Californien 1997 (National Standards 1997)
- Peterson, Kenneth. D. *Teacher Evaluation with Multiple and Variable Lines of Evidence*. I American Education Research Journal, vol. 24, no. 2 1987 (Peterson 1997).
- Poulsen, Sten Clod. *Evaluering som gensidig pædagogisk påvirkning lærere og studerende imellem*. I Finn Rasborg, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red.), *Evalueringsproblemer*, København Munksgaard 1977 pp. 130-134 (Poulsen 1977)
- Poulsen, Sten Clod. *Evaluering i klasseværelset*. Slagelse: MetaConsult 1995 (Poulsen 1995)
- Rabo, Annika. I Björn Rombach & Kerstin Sahlin-Anderson, red., *Från sanningssökande till styrmedel: Moderna utvärderingar i offentlig sektor*, 171-191, Stockholm: Nerenius & Santérus 1996. (Rabo 1996)
- Rasborg, Finn. *Undervisningsmetoder og arbejdsmønstre*. Danmarks Pædagogiske Institut, publikation nr. 67, Munksgaard 1968 (Rasborg 1968)
- Rasborg, Finn. *Pædagogisk proces- og produktanalyse*. Danmarks Pædagogiske Institut, publikation nr. 69, Munksgaard 1969. (Rasborg 1969)
- Rasborg, Finn, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red.). *Evaluering for at planlægge og forbedre*, København: Munksgaard 1977. (Rasborg m.fl. 1977a)
- Rasborg, Finn. *Selvkritik og kritik fra andre*. I Finn Rasborg, Jesper Jensen og Gustav Leunbach (red), *Evalueringsproblemer*, København Munksgaard 1977 pp. 117-129 (Rasborg 1977b)
- Rasborg, Finn. *Intern evaluering 1. Evalueringsretninger og -måder*. Danmarks Pædagogiske Institut 1986 (Rasborg 1986)

- Rossi, Peter H., Howard E. Freeman & Mark W. Lipsey. *Evaluation – A systematic approach* (6. ed.) Sage London 1999 (Rossi m.fl. 1999)
- Sahlin-Anderson. I Björn Rombach & Kerstin Sahlin-Anderson, red., *Från sanningssökande till styrmedel: Moderna utvärderingar i offentlig sektor*, 71-82, Stockholm: Nerenius & Santérus 1996. (Sahlin-Anderson 1996).
- Standarder og profiler – Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf* (2. udgave), Undervisningsministeriet, København 1997.
- Stenhouse, Laurence. *An Introduction to Curriculum Research and development*, Heinemann London 1975. (Stenhouse 1975).
- Vedung, Evert. *Utvärdering i politik och förvaltning* (2. oplag), Studentlitteratur, Lund 1998 (Vedung 1998).
- Vejleskov, Hans. *Udvalgte Piaget-tekster – uddrag fra Piagets værker med indledende kommentarer*, Dansk psykolog Forlag 1999 (Vejleskov 1999)
- Wadel, Cato. *Feltarbeid i egen kultur*, Seek A/S, Flekkefjord 1991 (Wadel 1991)
- Ålvik, Trond, *Nogle centrale spørgsmål vedrørende skolebaseret vurdering*. I Mads Hermansen (red.). *Kvalitet i skolen*, Klim 1999 31-115 (Ålvik 1999)

Lene Nielsen

Læseforståelse på sprogligt grundlag i gymnasiet og hf

Baggrund

Der har nu i nogle år været fokuseret på udviklingen af elevernes skrivekompetence i gymnasiet og på hf, bl.a. fordi forskellige aftagerinstitutioner i uddannelsessystemet har markeret utilfredshed med de generelle skrivefærdigheder. I gymnasiet og på hf må dette problem imidlertid ses i sammenhæng med elevernes mangelfulde læsekompetence. For at kunne være produktiv i f.eks. stileskrivning i danskfaget er tekstforståelse nødvendig i forbindelse med opgavernes baggrundstekster som ofte er sagprosattekster af den diskuterende type. Men grundet bekendtgørelsens og traditionens vægtning af det skønlitterære stof hjælper eleverne meget lidt på dette område i den daglige undervisning. Og ofte tager undervisningen form af en *kontrol* af tekstforståelsen snarere end der gives en egentlig instruktion på området idet læsekompetencen forudsættes indlært i folkeskolen (Jansen et al.1987). Med det stærkt reducerede timetal i dansk og med den bredere rekruttering til de gymnasiale uddannelser kan denne forudsætning imidlertid ikke længere tages for givet.

I den danske del af OECD's store PISA-undersøgelse¹ fra 2001, *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*, har man undersøgt kompetencerne i læsning, matematik og naturfag hos danske unge på 15 – 16 år (9. klasse og 1.g) for at måle hvor godt de unge er forberedt på at møde udfordringerne i dagens informationssamfund. Her er det godt gjort at Danmark ligger i midten af de 32 deltagerlandes gennemsnitlige præstationer. Dvs. at ca. 10 af landene ligger over og ca. 10 under det danske niveau, og der er mindst 18 % af de 15-årige som har så lavt et læseniveau at de «...vil have vanskeligt ved at anvende deres læsning som et redskab i deres fortsatte uddannelse og i deres

fremtidige arbejde.« (ibid., s.11). Dette ses på trods af at Danmark er et af de lande som bruger flest penge på uddannelse. Der er i læseundersøgelsen ikke taget højde for de specifikke læseplaners indhold, men de kompetencer som undersøges matcher kravene til læsning i Undervisningsministeriets publikation fra 2001, *Klare mål – Dansk – Faghæfte 1*, som rummer målformuleringen for dansk-undervisningen i folkeskolen. Man forventer altså at eleverne ved afslutningen af folkeskolen har lært at finde information i tekster, at de kan fortolke tekster, og at de kan reflektere over og vurdere tekster. Det er den relativt lave score på disse felter som afspejles på gymnasieniveauerne. PISA-undersøgelsen tager ikke højde for hvilke læse- og undervisningsteoretiske principper der ligger til grund for det ikke helt tilfredsstillende resultat, ligesom det heller ikke har været rapportens mål at overveje alternative strategier for læseundervisningen.

Det foreliggende projekt tager udgangspunkt i at læsekompetencen er central i de gymnasiale uddannelser som jo har et almindelig og et studieforbereende sigte, men også pga. informationssamfundets generelt øgede krav til samfundsborgerne; læsning i forbindelse med almindelig deltagelse i samfundslivet er nødvendig mange gange dagligt. I gymnasiet og på høfsterparten af fagrækken læsefag, og oparbejdelsen af læsekompetence er således ikke nødvendigvis bundet til danskfaget. I det australske undervisningssystem trænes både læsning og skrivning på tværs af fagene (Hedeboe et al., 2000). Lærerne er derfor uddannet til at kunne varetage disse discipliner fagspecifikt. På en af de øvrige gymnasiale uddannelser, htx, er undervisning i læsning, i og med bekendtgørelsen fra juni 2000, blevet en integreret del af den samlede uddannelse (Viggo Bank Jensen et al., 2001) og er således ikke lagt ind under danskfaget. Traditionelt har i hvert fald begynderlæsetræningen i Danmark været en danskfaglig disciplin, og muligvis er dette tilhørsforhold som udgangspunkt hensigtsmæssigt for en koncentration af ekspertise på området. I delrapporterne fra Arbejdsgruppen for *Fremtidens danskfag*, 2002, nedsat af Undervisningsministeriet, ser man på danskfaget på langs af hele uddannelsessystemet, inden for de forskellige delsystemer. Rapporten søger, i forlængelse af PISA-rapporten, at analysere informationssamfundets og fremtidens krav til ud-

dannelser i almindelighed og her altså danskfaget i særdeleshed. Rapporten forsøger at inddrage danskfagets kerneydelser for alle delsystemerne og opererer her med 'fire kulturteknikker': at tale, at skrive (produktive teknikker) – at lytte og at læse (receptive teknikker). Hvad angår de gymnasiale uddannelser åbnes der på tekstlæsningens område op for en langt større integration af det sproglige aspekt med inddragelse af de nyere pragmatisk sproglige tilgange som talesprogets og kontekstens betydning og dermed i højere grad sproget i funktion. Der ligger i rapporten en diskursanalytisk orientering som indebærer et ønske om at anskue teksten på et sprogligt grundlag, ud over sætningsgrænsen – hvilket må medføre en distancering til den formelle grammatiks dominans i den traditionelle skolegrammatik. 'Den sproglige vending' som dette er udtryk for afspejles også i arbejdsgruppens opfordring til udvidelse af teksttypespektret i danskundervisningen. Jeg er absolut enig i denne opfattelse af at der i informationsmødet er behov for kendskab til mange genrer og ikke primært de skønlitterære. Men netop sagprosaen opleves af eleverne ofte som vanskelige og uforståelige skønt det er en realitet at disse genrer er dominerende inden for de fleste områder af det professionelle voksenliv. Spørgsmålet bliver altså hvordan de unge mennesker i undervisningen kan hjælpes til at 'knække koden' til disse skriftsproglige genrer.

De seneste års pædagogiske debat på det gymnasiale område er foranlediget af de ændringer der finder sted i det senmoderne samfund – eller informationsmødet – og afspejler hos alle skolens parter en frustration over det tilsyneladende stigende misforhold mellem skolens (og lærernes) krav og elevernes behov. I nogle tilfælde opleves der på lærerside ligefrem en manglende vilje til læring hos eleverne. Thomas Ziehe (her efter Beck & Gottlieb., 2002) belyser med sit begreb om 'kulturel frisættelse' det moderne vilkår hvor individerne konstant i deres selvrealiseringsprojekter, pga. manglende normautoritet, er henvist til egne valg efter lystprincipper. Kontingensvilkåret, der er udtryk for valgenes større eller mindre vilkårlighed, – man kunne ligeså godt have valgt noget andet, – skaber hos individerne en ambivalens, også i forhold til skolens læringsnormer. Dette kan iflg. Beck og Gottlieb i nogle tilfælde afstedkomme pædagogiske strategier der med ud-

gangspunkt i de unges lystdefinerede selvrealiseringspotentiale giver for meget køb på kvalifikationssiden, selve fagligheden. Jeg er meget enig med de to forfattere i deres syn på ligeværdighed mellem kompetence- og kvalifikationsudvikling, og jeg vil nedenfor og i et senere afsnit redegøre for den 'mesterlære'-tanke som ligger i mit uddannelsessyn hvor den faglige autoritet, også i læseundervisningen, er udgangspunkt for en dialogisk relation mellem lærer og elever.

Underviserens kvalificerede faglige udspil skal altså indlede dialogen på en måde som imødekommer elevernes behov for selvrealisering. Her kan bl.a. en udvidelse af genrespektret til – ud over traditionel skriftsproglig sagprosa også at indbefatte hverdags- og talesprogstekster – sandsynligvis være et konstruktivt bud i dansk-faglig sammenhæng. Hvad angår det faglige arbejde med tekster generelt, er det min hypotese at forståelse af betydninger i skrevne tekster og deraf følgende begrebsudvikling er betinget af kendskabet til sproget som et semiotisk redskab der, på alle sprogets niveauer, symboliserer kontekstuelle/kulturelle betydninger. Kulturen kan så at sige aflæses i teksten hvis man behersker redskaberne til at 'lukke teksten op', dvs. har en metasproglig viden om sprogets funktionsmåder. En sprogligt baseret tilgang til tekstforståelse vil givet imødekomme elevernes behov for det som Ziehe kalder »sikkerhedsprincippet« (Bech & Gottlieb, 2002, s.83), dvs. behovet for at kunne forankre ny viden i kendte strukturer. Den sproglige fundering af analysen vil forhindre tilfældige og fritsvævende fortolkninger der snarere har karakter af løse kommentarer (Halliday, 1994, xvi). Den meningsfylde som er en følge af vished om indlærte færdigheder, vil således kunne indgå i et vekselvirkningsforhold med fremadrettet, ny indlæring der har mulighed for at imødekomme de lærendes ønsker om selvrealisering i det moderne samfund.

PISA-rapportens formulering af kravene til læsning, som går på evnen til søgning af information i tekster, til analyse og fortolkning samt til kritik og refleksion over tekster, er også grundlaget for dette projekts definition af nødvendige læsefærdigheder. I denne sammenhæng skal der dog ikke fokuseres på de grundlæggende afkodningsfærdigheder (se afsnittet Om læseforskningen nedenfor), men på forståelsen af de læste tekster hvilket også indebærer

en forståelse af teksters formål og funktion samt vurdering af deres kvalitet, dvs. at de lærende skal kunne afgøre om teksterne lever op til deres formål, på hvilken måde de gør det, om de rammer målgruppen, og om de er relevante for denne.

Det første spørgsmål der rejser sig i forlængelse af ovennævnte hypotese, er hvorvidt den systemisk funktionelle grammatik (SFL), som har udgangspunkt i den britisk-australske lingvist Michael Hallidays arbejde, kan være med til at 'lukke tekster op' på den beskrevne måde. Dette skal undersøges ved en analyse af lærebogstekster fra nogle fag i fagrækken med den hensigt at gennemføre eksemplariske beskrivelser af nogle af fagenes genretyper. I historie findes der eksempelvis et spektrum af genrer fra optegnelser (biografi, kronologisk ordnede historiske begivenheder), over rapporterende genrer (beskrivende eller taksonomiske) og forklarende genrer (årsag, virkning) til argumenterende teksttyper med et eller flere synspunkter (Unsworth, 2001). Det skal undersøges hvorvidt det kan påvises at genretræk på såvel sproglige som kontekstuelle planer er centrale for forudsigelsen af tekstindholdet og dermed kan bidrage til tekstforståelsen. Dette fremkalder det andet spørgsmål, nemlig hvilke implikationer en sådan tilgang til tekstforståelse kan få for undervisningen. Et kendskab til skolebogsgenrer kan ikke forudsættes, og læreren må formidle et sådant genrekendskab. Det skal diskuteres hvordan lærerens faglige udspil på dette område kan være et udgangspunkt for den dialogiske interaktion mellem lærer og elever.

I næste afsnit vil der kort blive redegjort for læseforskningens aktuelle status.

Om læseforskning

I sin bog *Læsning og læseundervisning* (Kbh. 2001) præsenterer Carsten Elbro centrale dele af den aktuelle læseforskning. Her defineres læsning som et anvendelsesfag, der til sit område bruger teori og metoder fra flere forskellige grundfag, især kognitiv psykologi, sprogvidenskab og medicin. Når det siges at »Fra sprogvidenskab kommer metoder til beskrivelse af læsningens *materiale* (sproget og ortografien); mens de psykologiske metoder

er rettet mod *bearbejdningen* af materialet.« (s. 15), kan man skimte en opfattelse af de kognitive processer som adskilte fra og uden konkret forbindelse til selve læsningen af teksten og dens sproglige materiale. Denne dikotomi (se også Gerot, 2000) hænger sammen med den opfattelse af læseprocessen som har domineret en stor del af læseforskningen i især USA og også i Danmark, og som jeg mener er utilstrækkelig (se næste afsnit om en sprogbaseret lærings- og undervisningsteori).

Gennem 1980'erne og 90'erne har læseforskningen erkendt vigtigheden af at definere læseprocessen som bestående af delprocesserne afkodning, hvor bogstaverne forbindes med lyd til identifikation af ord – og sprogforståelse, som indebærer dannelsen af et forestillingsindhold i forbindelse med læsning af tekst. Afkodning og sprogforståelse forudsætter gensidigt hinanden; hvis den ene eller den anden af de to delprocesser ikke fungerer, finder læsning ikke sted.

Til læseforskningens definition af læseforståelse hører også en klargørelse af de forskellige betingelser for forståelse som gør sig gældende ved henholdsvis talt og skrevet sprog. Lytteforståelse adskiller sig på nogle niveauer ikke fra læseforståelse og bygger på et grundlæggende kendskab til sproget som codesystem. Men på andre områder, f.eks. angående tekstens grad af direkte forbindelse med kommunikationssituationen, er det langt vanskeligere at præcisere tekstformål i skrevne tekster. Desuden er skriftsprog langt mere komplekst rent leksikalsk end talesprog (som jo er det mest grundlæggende) og kræver således en højere grad af analyse (se endvidere angående implicit konneksion s. 10). Det er altså vigtigt at præcisere disse forskelle.

På undervisningsområdet dukker der uafslædt nye metoder op til læsetræningen, og for som lærer at kunne orientere sig i disse metoders anvendelighed, er det væsentligt at etablere et kendskab til forskningen på området. En teoretisk viden om de væsentligste læseforskningsresultater er et nødvendigt grundlag for al læsepædagogisk udvikling for slet ikke at tale om tendensen i de gymnasiale uddannelser til – stik imod al evidens – at forudsætte læsning og læseforståelse som allerede tilstrækkeligt indlærte færdigheder.

Yderligere er et af de områder læseforskningen har peget på læsbarhedens betydning for forståelse. Tekster til undervisning skal

være af en sådan beskaffenhed at de sprogligt og indholdsmæssigt passer til det pågældende niveau. Dette synes ikke altid at være tilfældet som det ofte er dokumenteret (Arnbak 2001). Selv de skolebøger som er ændret til letlæsningstekster, har vist sig ofte at være lige så vanskeligt tilgængelige som originalerne (Reichenberg, 2000). Problematikken vil imidlertid kun blive berørt overfladisk i denne sammenhæng.

De nævnte definitioner på og indsigter i basale forhold omkring læsning har vundet hævd og forekommer uomtvistelige. Men når der tales om konkrete færdigheder i læsning, hvad enten det gælder grammatik, forståelse af sammenhæng i tekster, nødvendig forhåndsviden eller afdækning af overordnede ideer i tekst, bliver begreberne mere vage og udefinerede. De fremstår ikke som systematisk afledte af en opfattelse af sproget som et sammenhængende semiotisk system, men baseres hovedsagelig på kognitive psykologiske teorier. Begreber som »inferens« og »forhåndsviden« og »indre forestillingsbilleder«, der overvejende hentes fra Ingvar Lundberg og Torlev Høien og den amerikanske læseforskningstradition som disse bygger på, bruges generelt og ikke baseret på en sammenhængende forståelse af sproglig udformning og kulturel kontekst (Arnbak og Elbro, 2000, Gellert, 1999, Winther, 1999), dvs. det forhold at tekster altid er sproglig realisering i specifikke tekstgenrer af bestemte tekstformål. Den systemisk funktionelle grammatik, derimod, opfatter sproget som et sammenhængende semiotisk system der koder betydninger fra kulturens norm for genrer i tekstens indhold og dens sproglige realisering. Dvs. at den kognitive proces hos læseren finder sted gennem selve arbejdet med betydningerne i tekstens sprog og ikke abstrakt, løsrevet fra dette. Denne forståelse af sprog og tekster i kultur, som er det teoretiske udgangspunkt for projektets undersøgelse af læseforståelse, vil blive uddybet i det følgende afsnit.

En sprogbaseret lærings- og undervisningsteori

Lærings- og undervisningsteoretikeren Gordon Wells forsøger i sin *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practise and Treory of Education*, 1999, at sammenstille psykologen Lev Vygotsky og lingvisten

Michael Halliday med den hensigt at etablere et grundlag for en sprogbaseret lærings- og undervisningsteori. Trods visse mindre betydelige forskelle mener han at de to teoretikere komplementerer hinanden med en henholdsvis psykologisk og sociolingvistisk tilgang i deres arbejde med en sprogbaseret teori om menneskelig udvikling, som kan bruges når det skal undersøges hvordan sproglig diskurs er central i læring og undervisning.

For det første gør begge brug af en udviklingsteoretisk metode der betoner vigtigheden af studieobjektets årsagsdynamiske basis; uanset hvilket fænomen der undersøges, kan det aktuelle stadie kun forstås ved inddragelse af de foregående udviklingstrin. På lingvistikens område indebærer dette at sprogsystemet (de sproglige ressourcer) må ses som dannet af sprogbrugernes behov for at udtrykke betydning. Og denne proces ses tydeligst i barnets sproglige udvikling, dvs. den sproglige læringsproces der finder sted både før og efter skolestart. Denne opfattelse af sprogsystemets og sprogbrugens gensidige afhængighed, der stiller spørgsmål om årsagen til en (funktions)bestemt sprogbrug, står i skarp modsætning til den Chomsky-påvirkede sprogteknik som bl.a. med sine skarpt adskilte begreber om »competence« og »performance«² sætter regler for den korrekte sprogbrug. Her stilles ikke spørgsmål om årsager, men visse former for sætninger dømmes simpelthen ude som ugrammatiske³. En udviklingsteoretisk tænkning undersøger altså formålet med bestemt sprogbrug. Sprogbrugernes sproglige valg tages alvorligt som indikatorer for socialt bestemte formål i den interaktion mellem mennesker som finder sted i alle typer af samfund.

Dernæst kan både Vygotsky og Halliday iflg. Wells tages til indtægt for den opfattelse at intellektuel udvikling finder sted ved hjælp af semiotiske (betydningsdannende) redskaber. Og et af de vigtigste semiotiske redskaber er sproget fordi den semantiske struktur i sig rummer den pågældende kulturs erfaringsdannelse⁴ og samtidig giver sprogbrugerne mulighed for at kommunikere på dette fælles grundlag⁵, dvs. at sproget er en social semiotik. Vygotsky opererer her dels med »ekstern tale« som bruges om kommunikation med andre og dels med »intern tale« (egocentrisk tale) der reflekterer individets tænkning. Halliday er ikke særlig eksPLICIT omkring tænkning, men er mest optaget af den kommunikerende tale og tydelig-

gør relationen mellem sprog og samfund som kontekstens (både den situationelle og den kulturelle) dialektiske samspil med (talte og skrevne) teksters semantiske indhold; modtageren af teksten må have kendskab til den pågældende situationstype (registret) og til kulturens måde at organisere betydning i sekvenser på (genretrin) for at kunne forstå betydningen. Teksten rummer således konteksten i sig og kan afkodes af modtageren som et tegn med kulturelle betydninger, hvilket betyder at sproget spiller en kolossal rolle i udviklingen af et individ til medlem af en bestemt kultur.

Endnu et område hvor Vygotsky og Halliday mødes, er i opfattelsen af hvordan læring foregår og som følge heraf hvad relateret pædagogisk praksis må indbefatte. Barnet indlærer modersmålet samtidig med at det indgår i og erfarer den pågældende kulturs sociale aktivitetsområder. Kulturens fortolkning af erfaring bliver ved samtale med ældre og mere erfarne personer formidlet til barnet som således får hjælp til at sætte begreb på egne, endnu ikke systematiserede oplevelser. Ved at deltage i samtaler som ledsager hverdagsaktivitet lærer barnet at erkende sproget som semiotisk redskab. Halliday udtrykker det således:

In the development of the child as a social being, language has the central role. Language is the main channel through which the patterns of living are transmitted to him, through which he learns to act as a member of a 'society' – [.....] and to adopt its 'culture', its modes of thought and action, its beliefs and its values. (efter Wells, 1999, s. 20)

Vygotsky betoner med sit begreb om undervisning ud fra 'zonen for nærmeste udvikling', om assisteret læring, vigtigheden af to betingelser for god undervisning. En første betingelse er barnets egne formål og erkendelsesinteresser; det er så at sige barnet der bestemmer interesseområdet. For det andet er det afgørende at den voksne fortolker barnets ønske rigtigt (ikke fejlfortolker ud fra egne forestillinger om relevans) og således bidrager til præcis begrebsdannelse hos barnet. Sprog er med et omskrevet Halliday-citat den proces hvorved erfaring bliver til viden (ibid. s. 28). Det er dette begreb om læring og undervisning som ses udfoldet i den australske, funktionelt grammatisk baserede 'scaffolding-metode'

som især praktiseres omkring arbejdet med opbygning af elevers skrivekompetence. Generelt er det, hos både Vygotsky og Halliday, læreres (i bred forstand – også forældrefigurere) opgave at befordre udviklingen hos børn fra deres 'protosprog' hvor sproget endnu ikke er erkendt som et semiotisk redskab (indtil ca. 2-årsalderen) til en stadigt voksende begrebsudvikling med stadigt højere abstraktionsevne. Evnen til generalisering er her af stor betydning, dvs. muligheden for at overflytte situationsbunden erfaring til andre, lignende situationer. Ideen om en sådan assisteret læring eller 'mesterlære' genfindes, som omtalt s. 2, hos Beck og Gottlieb, der i skolesammenhæng overensstemmende med bl.a. Thomas Ziehe, argumenterer for det fagligt kvalificerede lærerudspil som udgangspunkt for det dialogiske møde mellem lærer og elever.

På ét område ses der imidlertid en tydelig divergens mellem Vygotsky og Halliday. Det gælder afgrænsningen af den sproglige enhed for semiotisk / begrebslig udvikling. Mens Vygotsky begrænser sig til det enkelt ords betydning (sandsynligvis influeret af den formelle grammatiks fokus på små lingvistiske enheder på og under sætningsniveau) baserer Halliday sin opfattelse på grammatikken som et hele, og den sproglige enhed bliver teksten. Det samlede potentiale af betydning hvor grammatikken danner forbindelse til både konteksten og det grafologiske udtryk rummer i sig den menneskelige erfaring barnet skal erkende. Det er grammatikken der giver mulighed for benævnelse og reference som er grundlæggende i al erkendelse.

Det er dette lærings- og undervisningsteoretiske syn (Wells' syntese af Vygotsky og Halliday, men med sidstnævntes forståelse af teksten som sproglig enhed) der danner udgangspunkt for projektet og den følgende fremstilling af et diskursteoretisk grundlag for læseforståelse og dermed peger mod nogle centrale variable i læseprocessen.

Kritiske komponenter i læseforståelse – diskursanalytisk grundlag

Tekstlæsningen i dansk på hf og i gymnasiet foregår ofte ved hjælp af analysemodeller som er koncentreret af litteraturteoretiske

analysemetoder med vægt på indholdsanalyse. Ofte kobles »det sproglige« på som et sidste punkt når der spørges efter sproglige karakteristika ved tekstudformningen. Sproget bliver således et løsrevet appendiks og bidrager ikke nævneværdigt til indholdsanalysen. Dette til trods for at indholdet netop er til stede i kraft af sproget. Man sætter altså ikke spørgsmålstegn ved årsagen til at præcis denne sproglige udformning er valgt, hvad formålet har været med det. Det er min påstand at de formelle grammatikker (strukturalismen og den generative grammatik) og den traditionelle, latinsk baserede skolegrammatik har været stærkt medvirkende til denne splittelse mellem indholdet og den sproglige formning. Semantik og grammatik, der oprindeligt hørte sammen, er blevet skilt og er næsten umulige at samle igen. Kun meget få elever har f.eks. kunnet se betydningen af at analysere sætninger for udsagnsled og grundled, – og lærerne måske heller ikke, for der argumenteres meget ofte med hensynet til den korrekte kommasætning.

Den formelle grammatik synes altså ikke at have leveret redskaber til tekstforståelsen. Inden fremstillingen af et alternativt sprogsyn som grundlag for læseforståelse skal sidstnævnte begreb nøjere præciseres. I afsnittet om læseforskningens status blev der givet en bred definition af delfunktionen sprogforståelse: Vellykket læsning indebærer dannelsen af et forestillingsindhold hos læseren. PISA-undersøgelsen konkretiserer som tidligere omtalt dette mere når den tester de unge mennesker for evnen til at 1) finde information i teksten, 2) fortolke den og 3) reflektere over og vurdere tekster. Denne almindeligt vedtagne 3-trins-raket beskriver en bevægelse fra det konkrete foreliggende sprogmateriale til de to trinvis højere abstraktionsniveauer som kræver en langt større kognitiv indsats. Spørgsmålet er nu hvordan en sådan abstraktionsbevægelse fremmes hos eleverne, og naturligvis specielt hos dem der ikke har denne færdighed med i deres ballast når de starter på den gymnasiale uddannelse.

Især ud fra min praksis som læsevejleder i det gymnasiale system er det blevet mig klart hvor vigtigt det er at påvise det sproglige udtryks sammenhæng med den virkelige verden, vise at de ord og sætninger teksten består af henviser til / symboliserer (tilsvarende) erfaringer og situationer uden for teksten. Det vil sige

at de udtrykte betydninger er resultat af formålsbestemte sproglige valg: Havde der stået noget lidt andet, havde betydningen været lidt anderledes. Det diskursteoretiske grundlag i projektet må således bygge på en sprogteori som organisk forbinder grammatikken og den sproglige udformning med det betydningsindhold af funktionel og æstetisk art der er resultatet af det kontekstuelle formål. Den traditionelle dikotomi mellem form og indhold, mellem sprogsystem og sprogbrug som Saussure udtrykte som modsætningen mellem *langue* og *parole* (Benveniste, 1966), og som Noam Chomsky og dermed den generative grammatik kaldte 'competence' og 'performance' (Chomsky, 1965), står i et absolut modsætningsforhold til den systemisk funktionelle grammatik som er udviklet på sociolingvistisk grund.

Det skal straks siges at den systemisk funktionelle grammatik bygger oven på eksisterende lingvistiske indsigter, og således vil megen af den anvendte grammatiske terminologi være kendt stof. Det der adskiller SFL fra traditionel grammatik, er den omtalte beskrivelse af en organisk forbindelse mellem sætning, tekst og social kontekst. Teorien opererer med denne tredeling af sprog i kontekst hvor de tre niveauer/strata realiserer/symboliserer hinanden (Halliday, 1994; Eggins, 1994). Således realiseres kulturen i teksten (jfr. afsnittet En sprogbaseret lærings- og undervisningsteori), ligesom teksten realiseres i den grammatiske formulering i sætninger. Det sker naturligvis med de redskaber der er karakteristiske for hvert stratum, f.eks. realiserer det grammatiske stratum tekstens betydningsindhold ved hjælp af sætningssekvenser, sætninger, ordgrupper, ord og morfemer.⁶ Hvert stratum har således sine egne realiseringssystemer. Inden det tekstlige stratum bliver beskrevet nøjere, skal det kort nævnes hvordan SFL analyserer betydninger i sprog ved hjælp af de tre 'metafunktioner' som vi benytter os af som sprogbrugere. Sociale relationer kommer til udtryk i sproget i den 'interpersonelle metafunktion'. Repræsentation af erfaring (aktiviteter og hændelser mellem mennesker) i den 'ideationelle metafunktion' og organiseringen af tekst til meningsfuld enhed i den 'tekstuelle metafunktion'. De tre betydningsfunktioner væves sammen og optræder samtidigt på alle sprogets strata, der iscenesætter dem på hver sin måde.

SFL analyserer altså sprog i kontekst ved hjælp af de tre betydningsfunktioner, metafunktionerne, der bruges til at etablere sproglig udveksling mellem mennesker. I dette projekt er det centrale stratum **teksten** når det skal undersøges hvilke komponenter der er kritiske for læseforståelsen. Der er store forskelle på sproget i talte og skrevne tekster hvilket i sig selv er med til at vanskeliggøre læseforståelse i det omfang de lærende ikke tidligere er blevet grundigt indført i skriftsprogets særlige koder (Rose, 2000) Det talte sprogs tydeligere henvisning til den kontekstuelle situation og de ofte mere eksplicite logiske forbindelser mellem udsagn gør dette langt mere umiddelbart tilgængeligt. Et andet eksempel på forskellen er den store leksikalske tæthed i skriftsprog som kommer til udtryk ved komplekse nominalgrupper og nominalisering af verbale processer. Disse leksikalske træk medvirker i høj grad til at koncentrere informationen og gøre den abstrakt. Under arbejdet med forståelsesprocessen må informationen således gradvist pakkes ud og konkretiseres igen. Projektet fokuserer altså på den skrevne tekst som den kommer til udtryk i gymnasiets lærebøger. Som udgangspunkt defineres tekst som det skriftlige produkt der kommer ud af at sætninger sættes sammen til en helhed.⁷ En tekst er ikke bare resultat af summen af et antal sætninger, men også af *forbindelsen mellem sætningerne*.⁸ Betydninger udtrykkes ofte over flere sætninger ad gangen, f.eks.: *Lise sprang hurtigt ned ad trappen. Hun skulle nå toget.* Her ligger der et (implicit) årsagsforhold mellem de to sætninger. For at man kan tale om tekst, må der dernæst være en sammenhæng mellem de enkelte sætninger og den kontekstuelle situation (registret i SFL) som teksten beskriver. Følgende oversættelse er et eksempel på ikke-tekst:

1 Der var engang en lille, hvid mus der hed »Tiptoe«. 2 Det er meget sjældent rigtig varmt i Paris. 3 Hvornår starter løbet? 4 Det gør det. 5 Nej, jeg ved ikke hvordan man laver chokoladekiks. (oversat fra Eggins 1994, s. 87)

Det er hverken muligt at finde ud af hvad det handler om (feltet, dvs. de ideationelle betydninger), hvordan personers og dyrs relationer er til hinanden (tenor, dvs. det interpersonelle) eller efter hvilke principper »teksten« er skruet sammen (måde, dvs. det

tekstuelle). Hvis teksten ikke henviser til en forståelig situation, kan man ikke tale om tekst. Der skal altså være kohærens mellem tekst og situation. Men teksten skal også være kohærent med sig selv. Det udtrykkes med et citat fra Halliday og Hasans klassiske *Cohesion in English*, 1976, således:

»**Texture**« results from the combination of semantic configurations of two kinds: those of register and those of cohesion (efter Martin 1992, s. 381).

Disse 'cohesive ties' eller 'tekstbånd' skal være til stede både inden for den enkelte sætning og på tværs af og imellem sætningerne. Martin og Rose (under udgivelse) foreslår tekstanalyse inden for fem diskurssystemer, dvs. systemer som skaber betydning på tekststratummet: Evaluering, Ideation, Konneksion, Identifikation og Periodicitet.⁹ Disse systemer beskriver altså vigtige områder for betydningsdannelse i relation til de tre omtalte metafunktioner og er således centrale i arbejdet med at forstå betydning i tekster. I den pædagogiske bestræbelse på at bevidstgøre om »tekstens måder at betyde på« (efter Halliday, 1994, xi) må det påvises hvilke sproglige valg der realiserer de pågældende betydninger. Valgene kan være mere eller mindre typiske (kongruente), men beskriver under alle omstændigheder relationen mellem de to strata, dvs. viser hvordan forskellige formål kan udtrykkes sprogligt. I den interpersonelle metafunktion er et kongruent valg for en ordre f.eks. en imperativ: *Luk vinduet!* Et inkongruent eller metaforisk valg kunne være en interrogativ: *Vil du lukke vinduet?* I det sidste tilfælde er formålet at være høflig. På denne måde bliver det meningsfyldt at benytte et metasprog som viser sammenhænge mellem semantik og grammatik. De fem diskurssystemer vil nu blive forklaret mere detaljeret som tekstsystemer der, på hver sin måde, er centrale for læseforståelse.

Evaluering er alt det der i en tekst inden for og på tværs af sætningsgrænser udtrykker holdninger, følelser og værdier – og relaterer således til den interpersonelle betydningsfunktion, dvs. den forhandling om betydninger som altid finder sted mellem samtalepartnere. Denne forhandling er naturligvis tydeligst i talte tekster,

men skrevne tekster rummer også kommunikationsformål, blot mere abstrakt pga. det skrevne sprogs afstand til kommunikations-situationen. Evaluering kan grammatisk udtrykkes på forskellige måder, typisk med adjektiver og forskellige former for modalitet, det system som bruges til at udtrykke grader af mulighed og nødvendighed. I arbejdet med at blotlægge holdninger i tekst er det vigtigt at præcisere holdningernes kilde. Hvordan er synsvinklen? Skifter den eventuelt? Hvornår er der tale om forfatterens egne holdninger og hvornår andres? Dette har naturligvis stor betydning for tekstens budskab.

Med systemet **Ideation** fokuseres der på diskursindholdet som det fremstår via aktiviteter, hændelser og de involverede deltagere, dvs. det som i SFL kaldes 'feltet', området for fremstilling af erfaring, og som peger hen mod tekstens emne. Sprogligt kommer den ideationelle metafunktion bl.a. til udtryk i de 'leksikalske kæder' som kan etableres på basis af de processer (udtrykt ved verber) der finder sted, hvad enten det drejer sig om handling, tanke eller væren (materielle, mentale, relationelle processer). Kæderne viser hvilken aktivitetssammenhæng verberne realiserer. Ligeledes kan der, hvad angår deltagerne i teksten, både i forbindelse med mennesker, 'ting' og dyr, opstilles kæder som beskriver og klassificerer disse deltagere. Relationerne i kæderne kan, ud over som ordgentagelse, fremtræde som synonymi, hyponymi (over- og underbegreber) eller kollokation (forventningsrelationer) der alle beforder den leksikalske sammenhæng og dermed skaber eksperimentiel (som har med erfaring at gøre) kohæsi on. Også ellipse og substitution (underforståelse eller erstatning af ord eller sætning) kan bidrage til kohæsi on som i f.eks. *Jeg trænger til en øl. Henter du (en øl)?* hvor modtageren af teksten selv må inferere (indtænke) den underforståede betydning. De leksikalske kæder bygger oven på den del af sætningsanalysen som i SFL kaldes 'transitiviteten'. Her vises det allerede på sætningsplan hvordan processer, deltagere og omstændigheder (som tid, sted, årsag...) spiller sammen i symboliseringen af betydninger fra virkeligheden. Dette endnu engang i modsætning til kryds- og bolle-analysen der med betegnelserne verbal og subjekt ikke henviser til nogen ydre virkelighed, men forbliver lukket omkring det formelle system.

Konneksion er det system der opfanger forbindelser mellem aktiviteter hvad enten der er tale om uddybning, tilføjelse, forklaring eller andet ved hjælp af logiske relationer som tid, årsag, betingelse etc. Systemet fokuserer på betydninger af ideationel art som eksplisit realiseres af konjunktioner, f.eks. *Hvis det regner, bliver jeg inde*. De logiske sammenhænge i skreven tekst er dog som tidligere nævnt ofte implicitte og må infereres af læseren ud fra sammenhængen, jfr. det tidligere eksempel på en implicit årsagsrelation, *Lise sprang hurtigt ned ad trappen. Hun skulle nå toget*. Sådanne manglende eksplisitte logiske sammenhænge kræver en høj grad af aktiv inferens hos læseren. Hvis læseren ikke har lært sig at undersøge sådanne forbindelser, vil betydningerne gå tabt.

Identifikation er det system der bruges når der skal skabes overblik over hvordan teksten henviser til personer og 'ting' (ikke bare konkrete ting, men også de abstrakte). I dansk – i modsætning til mange andre sprog – bruges der inden for tekstens rammer ubestemt form (ubestemt artikel) når en deltager præsenteres for første gang: *En gammel kone boede helt alene langt ude på landet* (mit eksempel). Derefter er referencen til deltageren (den forudsættende henvisning) bestemt, enten i form af en bestemt artikel / bestemthedsendelse eller et pronomen: *Konen havde aldrig klaget over noget, men en dag læste hun i avisen at...* Tekstkohæsion opnås ligeledes ved sammenlignende reference: *Den første gang spurgte hun... Den anden gang...* Men der kan også refereres ud af teksten til en ekstern kontekst som i *Socialministeren udtaler...* hvor brugen af den bestemte artikel viser at kendskabet til personen forudsættes bekendt. Forhåndskendskab til den kulturelle kontekst er således en nødvendig betingelse for læseforståelsen, og betydninger må altså også infereres inden for dette tekstuelte orienterede diskurssystem. Men kendskab til systemets ressourcer letter i høj grad læserens »veje gennem teksten«. Vendingen er i citationstegn fordi den er et eksempel på den form for tekstekstern reference som ofte kaldes 'intertekstualitet' idet der henvises til Hellspong og Ledins bog om sproglig tekstanalyse, *Vägar genom texten*, fra 1997.

Systemet **Periodicitet** henviser til tekstens informationsflow, dvs. den måde teksten er organiseret på for at befordre læserens

betydningsafkodning. I en læservenlig tekst præsenteres det først hvad tekstindholdet vil blive, dernæst kommer selve indholdet og til sidst en opsamling eller konklusion på det meddelte. Denne tredeling kan efterspores på flere niveauer lige fra den samlede tekst, over eventuelle kapitler eller afsnit og ned til den enkelte sætning. Tema-systemet viser dette tydeligt på sætningsstratum i og med at Tema (sætningens begyndelse) viser hvad taler / forfatter har sat som udgangspunkt for udsagnet. I sætningen *Gerda elsker æbler* er Gerda Tema, og resten af sætningen er 'Ny'¹⁰, dvs. principielt ny information for modtageren. Hver sætning i teksten har Tema og Ny, og måden Tema udvikles på peger mod tekstuelle / tekstorganiserende betydninger, men Ny peger mod ideationelle betydninger med sin tilføjelse af ny information. For hvert større afsnit vil der være et over-Tema og et over-Ny som inddeler teksten i **semantiske faser** hvor hver fase består af et antal sætninger med samme tematik (Rose, 2000). Faserne afgrænses i forhold til hinanden afhængigt af genre og tekstindhold. I fortællende genrer vil der f.eks. næsten altid være problemfaser eller beskrivelsesfaser med et bestemt ideationelt indhold som klart kan afgrænses fra de øvrige tekstafsnit. På endnu højere plan kan tekstens overordnede struktur beskrives ved makro-Tema og makro-Ny i de trin som er typiske for den pågældende genre. **Genretrinene** i fortællende genrer er f.eks. typisk: Orientering – Komplikation – Løsning. Både faser og genretrin vil grammatisk, som understregning af semantiske skift, ofte være indledt af forskellige former for markerede Temaer. Forhåndskendskabet til tekstgenrer er helt afgørende for kommunikation fordi genrerne med deres struktur iscenesætter typer af betydning som er indforstået i en bestemt kultur, hvad enten det drejer sig om talte genrer, som telefonsamtaler, indkøbssituationer, skændsmaal eller uformel snak med venner – eller skriftlige genrer som lovtækst, forskellige avisgenrer, skønlitteratur eller lærebogstekster. Under læsning må man være i stand til at foregribe tekstens genretrin for at forstå dens formål i forhold til konteksten. Martin og Rose udtrykker det således:

For us a genre is a staged, goal oriented social process. Social because we participate in genres with other people; goal oriented because we use genres to get things done; staged

because it usually takes us a few steps to reach our goals.
(Martin & Rose, under udgivelse, s. 7)

Genrernes betydning viser sig bl.a. hos Monty Python og deres efterfølgere i tv-serien *Fawlty Towers*, som skylder en stor del af deres humoristiske virke et spil på sammenblanding og misforståelse af genrer.

Martin og Rose konkluderer således at vil man opfylde de tidligere omtalte krav til vellykket læsning: finde information i teksten, fortolke den samt have mulighed for at reflektere over og vurdere den, må som udgangspunkt tekstens genre fastlægges. Genrekendskab er den mest overordnede kritiske komponent for læseforståelse. Dernæst må tekstens kohærens med hensyn til den kontekstuelle situation undersøges og endelig de fem diskurs-systemer samt deres sproglige realisering.

Det er stadig ikke fuldstændig afklaret hvorvidt systemisk funktionel diskursteori kan gribe betydninger på alle niveauer i skønlitterære tekster (som ikke skal behandles her), og Nina Nørgaards afhandling *Systemic Functional Linguistics and Literary Analysis*, 2002, postulerer da heller ikke teoriens universelle styrke, men fremhæver dens mange forcer på grundlæggende analysetrin. Et generelt problem ved SFL's diskursanalyse er de mange og detaljerede delanalyser af tekster som er nødvendige for den saglige beskrivelse. Her må der prioriteres mellem analysetilgangene afhængigt af genre og brugssammenhæng.

Opsamlende er det projektets formål ved analyse af udvalgte lærebogstekster med systemisk funktionel diskursteori at undersøge hvilke sproglige variable der kan antages at være centrale for tekstbeskrivelse og læseforståelse og dermed udvidet begrebsdannelse. Den bagvedliggende antagelse er med Vygotskys formulering at udvikling af »højere mentale færdigheder« (Wells,1999) eller evnen til tolkning af sproget som semiotisk system finder sted ved læsning af og samtale om skrevne tekster. Tekstbeskrivelsen må nødvendigvis være genrespecifik idet teksters betydningsindhold og sproglige udformning er bestemt af genrespecifikke formål og dermed kommunikationens funktion. Den sidste del af projektet

vil rumme en diskussion af de pædagogiske konsekvenser af denne tilgang til læseforståelse angående rollefordelingen mellem lærer og elever. Det skal drøftes hvordan assisteret læring kan befordre de lærendes indsigt i og adgang til den kulturelle sammenhæng de er en del af.

Noter

1. PISA er en forkortelse for Programme for International Student Assessment
2. 'Competence' svarer nogenlunde til sprogsystemet, og 'performance' til sprogbrugen.
3. Det er en sådan regelgrammatik som gennemgående har præget den formelle sprogopfattelse i den såkaldte skolegrammatik, og som har gjort det vanskeligt for elever i generationer at forstå grammatikken som havende betydning for teksters indhold.
4. den eksperimentielle metafunktion i SFL (Halliday, 1994)
5. den interpersonelle metafunktion i SFL
6. I denne sammenhæng medtages kun sprogets indholdsside og altså ikke grafologien.
7. Der findes naturligvis tekster der kun består af én sætning, f.eks. *Cykler fjernes!*, men for dette projekt er det kun længere tekster som er relevante.
8. Det er som omtalt lingvistikkens fokusering på sætningen som traditionelt har svækket sproglige tilgange til tekstanalyse.
9. De tilsvarende engelske udtryk er Appraisal, Ideation, Conjunction, Identification, Periodicity. Jeg har valgt at skrive de fem systemnavne med stort bogstav, som Martin & Rose, og har benyttet de danske oversættelser fra Andersen et al. i *Sproget som ressource*, 2001, hvor det var muligt.
10. 'New' på engelsk

Litteraturliste

- Andersen, Thomas & Uwe Helm Petersen & Flemming Smedegaard. 2001. *Sproget som ressource. Dansk systemisk funktionel lingvistik i teori og praksis*. Odense.
- Arnbak, Elisabeth. 2001. »Læseforudsætninger og lærebogens formidling af fagets emner.« *Gymnasiepædagogik 17*. Syddansk Universitets Trykkeri.

- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb. 2002. *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Odense.
- Benveniste, Emile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. I. Paris.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. 1965.
- Dalby, Mogens A. et al. (red.). 1983-1992. *Bogen om læsning*. I – III. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Eggins, Suzanne. 1994. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London.
- Elbro, Carsten. 2001. *Læsning og læseundervisning*. København.
- Elbro, Carsten et al. (red.). 1990. *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*. Frederikshavn.
- Forventninger og færdigheder – dansk unge i en international sammenligning*. 2001. Andersen, Annemarie Møller et al. (red.) København. (PISA-undersøgelsen)
- Fremtidens danskfag?* 2002. To delrapporter og Masterplan fra Arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag. UVM. København.
- Gellert, Anna. 1999. »Hvordan kan man forudsige forskelle i elevers læseforståelse af faglige uddannelsestekster?« *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. 36. årg. / 5 – 6 / dec. 1999
- Gerot, Linda. ²1998, ¹1995. *Making Sense of Text*. Sidney.
- Gerot, Linda. 2000. »Exploring reading processes«. Unsworth, Len (ed.). *Researching Language in schools and communities. Functional linguistic perspectives*. Cassel.
- Gerot, Linda & Peter Wignell. 1995. *Making Sense of Functional Grammar*. Australia.
- Halliday, M.A.K. ² 1994, ¹ 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London.
- Halliday, M.A.K. & Christian M.I.M. Matthiessen. 1999. *Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London and New York.
- Hedeboe, Bodil & John Polias. 2000. »Et sprog til at tale om andre sprog«. Esmann, Karin & Alma Rasmussen & Lisbeth Birde Wiese (red.). *Dansk i dialog*. Dansk lærerforeningen.
- Høien, T. & Lundberg, I. ²1996, ¹1991. *Dysleksi*. Herning.
- Jansen, M., Kreiner, S., Krogh, T. & Nielsen, H. W. 1987. *Sproglige forudsætninger og senere skolegangsresultater*. København.
- Jensen, Viggo Bank & Torben Gravesen. 2001. »Læsning på gymnasieniveau«. *Læsepædagogen nr. 2B*, marts 2001.
- Lundberg, I. 1985. *Sprog og Læsning*. København.
- Martin, Jim R. 1992. *English Text. System and Structure*. Philadelphia/ Amsterdam

- Martin, Jim R. & David Rose. Under udgivelse. *Working with Discourse – meaning beyond the clause*. Draft.
- Nørgaard, Nina. 2002. *Systemic Functional Linguistics and Literary Analysis*. Odense Universitet
- Reichenberg, Monica. 2000. *Röst och kausalitet i lärobokstexter*. Göteborg.
- Rose, David. 2000. *Discourse Semantics of Teaching Reading*. Paper 27th ISFC, Melbourne.
- Rose, David, Brian Gray & Wendy Sovey. 1999. »Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School« Wignell, Peter (ed.). *Double Power. English literacy and indigenous education*. Australia.
- Unsworth, Len. 2001. *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham/Philadelphia.
- Wells, Gordon. 1999. *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge.
- Winther Christensen, Line. 1999. *Læsefærdigheder. Læsning = afkodning x sprogforståelse x genrekendskab x strategier?* Københavns Universitet.

Torben Kure Marker

Fra videns-portaler til virtuelt lærende fællesskaber

Projektets formål og mål

Ph.D.-projektet indgår i et forskningstilknyttet udviklings-projekt på Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling (IPFU) og er dertil defineret som forskningsprojekt i netværksenheden Knowledge Lab, der er del af det Jysk/Fynske IT-samarbejde¹. Udviklings-projektet omfatter et samarbejde mellem IPFU og otte seminarier/CVU'er i regionen, og det er projektets mål at oprette intranet, fælles vidensdelings-portal og e-lærings-systemer på seminarierne. Dertil skal der udvikles pædagogiske såvel som praktiske kompetencer i forhold til udvikling af vidensdelings-portal og e-læring.

Til forskel fra de fleste eksisterende erfaringer med e-læring og vidensdelings-portaler, er det Ph.D.-projektets intention at bidrage til udvikling af systemer, hvor pædagogiske hensyn i videst muligt omfang styrer teknologien og ikke omvendt. Der skal derfor designes lærings-stimulerende rum på Internettet, som bliver omdrejningspunkt for udvikling af virtuelle interaktions- og kommunikationsformer. I udviklings-projektet anvendes »Content Management«-konceptet, som udmærker sig ved at være forholdsvis enkelt at betjene og dertil har store frihedsgrader, hvad angår individuel tilrettelæggelse af indhold og design.

Ph.D.-projektets overordnede formål kan således inddeles i tre delmål: 1) Bidrag til udvikling af netværks-forbindelser mellem IPFU og seminarier/CVU'er, der henter sin energi i de opståede fællesskabs-relationer og har den mest hensigtsmæssige virtuelle interaktion og kommunikation som særligt mål, 2) i forlængelse af den heraf genererede empiri vurdering af muligheder og perspektiver for videns-emergens og -deling, og 3) skabe grundlag og rammer ved IPFU og Knowledge Lab for fremtidig forskning og udvikling indenfor området.

Ph.D.-projektets baggrund

Overordnet baggrund

Ph.D.-projektet har som overordnet forudsætning, at kvalificerede netværks-relationer vil få stadigt større betydning i et hyperkomplekst og dermed uoverskueligt videns-samfund (Qvortrup 2000, 2001). Uoverskueligheden er 1) en følge af den generelle sekulariserings- og individualiseringsproces, der kommer til udtryk som en uddifferentiering af nye videns-optikker og 2) en stadig hastigere udvikling i den større sammenhæng, som individet indgår i. Dette opbrud (Gleerup 1995, 1998), der blandt andet kommer til udtryk som en generel og gennemgribende udvikling på IT-området (Kelly 1994), udfordrer på én gang givenheden i individets for-forståelser og peger frem mod nye muligheder i forhold til læring og tilrettelæggelse af lærings-processer. Da IT placerer sig centralt som medie for interaktion og kommunikation og derved i stigende grad bliver omdrejningspunkt for refleksive selv- og omverdens-beskrivelser, er det således udfordringen at skabe rammer for udvikling af stabile netværks-strukturer i form af virtuelt lærende fællesskaber, der gør det muligt at samle, dele og generere viden om læring og lærings-processer (jf Rheingold 2000, Qvortrup 2000, 2001a).

Ph.D.-projektet fokuserer således på de fællesskabs-relationer, der opstår under udviklingen af virtuelle lærings-rum og interaktionsformer, og det er denne empiri, der er omdrejningspunkt for Ph.D.-projektets øvrige aktiviteter.

Ph.D.-projektets institutionelle og organisatoriske forankring IPFUs specielle netværks-konstruktion med seminarie-verdenen indbefatter tre forskellige videns-optikker, henholdsvis lærerseminariets, pædagogseminariets og universitetets, og udgør således idéelle rammer for forskning i forskellige for-forståelsers møde omkring et fælles projekt, der i dette tilfælde har omdrejningspunkt i netværkets samarbejde omkring e-læring, forskeruddannelser, masteruddannelser, kurser, seminarer og konferencer, medarbejder-cirkulation, forskningstilknytning og formidling. Ph.D.-projektets indplacering i Knowledge Lab skaber dertil mulighed for et videns-stimulerende samspil mellem Ph.D.-projektet, andre universitets-optikker, det private erhvervsliv, offentlige institutioner, erhvervsskoler m.m.

Uddybning af Ph.D.-projektets tre delmål:

1) Første delmål er at bidrage til kvalificeringen af netværks-forbindelserne mellem de otte seminarier, CVU'er og IPFU og i den forbindelse generere empiri til Ph.D.-projektets andet delmål. Dette udviklingsarbejde kommer til udtryk som design af netværks-relationer, der fremmer og stimulerer samarbejds-relationerne parterne imellem, og jævnfør Ph.D.-projektets intention om at sætte de pædagogiske hensyn før de teknologiske, designs de virtuelle rum med respekt for den givne organisations- og professionskulturelle kontekst (Schein 1996, Schön 1983).

Vedrørende udvikling af e-lærings-systemer og vidensdelingsportal har Ph.D.-projektets udviklingsarbejde omdrejningspunkt i de udfordringer og tildels negative erfaringer, der er forbundet med virtuel interaktion, kommunikation og videns-delning: Komplexitets-genererende fremfor kompleksitets-reducerende design af vidensdelings-portaler og fravær af eller sparsom dialog og/eller kommunikativ spredning i virtuelle konference-rum mm (Rheingold 2000 og Damsgaard 2001). Det er derfor Ph.D.-projektets intention at imødekomme behovet for henholdsvis vejledning og styring (Langager 2001) og med udgangspunkt i »Content Management«-konceptets fleksibilitet især understøtte de muliggørende faktorer for aktiv deltagelse i de virtuelle rum.

2) Andet delmål er på baggrund af den genererede empiri at diskutere og vurdere muligheder og perspektiver i forhold til hvilke vidensformer, der er på spil (jf 'Teori' nedenfor), når viden henholdsvis opstår, skabes og deles. Det er således projektets intention at bidrage til og forske i digital kompetenceudvikling det vil sige afdække og udvikle muligheder for videns-generering, videns-delning og emergens af ny viden i grænseområderne omkring og imellem face-to-face-aktiviteter og virtuel interaktion og kommunikation.

3) Tredje delmål er at skabe grundlag og rammer ved IPFU og Knowledge Lab for fremtidig forskning og udvikling indenfor området og i forlængelse heraf oprette, konsolidere og vedligeholde kontakter til førende, danske, skandinaviske og internationale forskningsmiljøer indenfor området.

Teori

Med henblik på at udvikle virtuelt lærende fællesskaber i praksis og skabe det forskningsmæssige grundlag tages udgangspunkt i følgende teoretiske greb:

Organisations- og samarbejdsformer for udvikling af virtuelt lærende fællesskaber

Der tages udgangspunkt i moderne organisationsteori, som den kommer til udtryk hos Von Krogh et (2000), Nonaka (1995, 2001a og 2001b) og Scharmer (2001a), hvor det hævdes, at ny viden emergerer og dermed ikke i sit udgangspunkt er konstrueret.

Med udgangspunkt i Nishida (1990) definerer Scharmer tre epistemologi-optikker, der beskriver en afdækning af emergente strukturer, hvor den sidste optik udgør selve den opstående virkelighed. Ifølge Nishida udtrykker de tre epistemologier tre *Bashos*, der er de første foranledninger til videns opståen og betegner dynamiske felter af emergerende videns-relationer, mens *Ba* betegner den fælles muliggørende kontekst, hvori disse relationer opstår, deles og udvikles. *Ba* udfolder sig i tre indbyrdes forbundne dimensioner, henholdsvis den fysiske dimension, den relationelle dimension og den 'spirituelle' dimension, hvor sidstnævnte repræsenterer dyb tavse viden, hvorfra engagement, grundholdninger og værdier udspringer (jf Nonaka et al 2001) indenfor en for-forståelses-kontekst.

I Ph.D.-projektet repræsenterer de tre epistemologier tre kvalifikations- og kompetence-niveauer i forhold til den viden, der er nødvendig for udvikling af virtuelt lærende fællesskaber, herunder optimale e-lærings-systemer:

Knowledge 1 (K1) er eksplicit viden, der relaterer sig til den virkelighed der ses udefra som ting. Ekspliciteret viden er således udtryk for en sprog- og begrebsliggørelse af den til grundliggende tavse, præ-konceptualiserende videns-ressurse. K1 er grundliggende kvalifikationer i forbindelse med IT anskuet som teknologi, der i udgangspunktet er ensbetydende med, at IT benyttes på en allerede kendt måde (Orlikowski, 1992, 1995, 1998, 1999) (Internettet som videns-portal).

Knowledge 2 (K2) er tavs, performativ viden, der relaterer sig

til den viden, der ser virkeligheden indefra og som reflektivt kan forholde sig til givenheden i for-forståelserne. Det reflektive moment har justering men ikke ændring af praksis for øje. Tavs viden er a) internaliseret eksplicit viden, der derved transformeres til vaner eller kompetencer, b) viden, der ikke lader sig explicitere (dvs viden erhvervet gennem *direct experience*), og c) viden der kun vanskeligt lader sig explicitere, og hvor læring sker ved kopiering i den relationelle dimension (praksis-fællesskaber). I forhold til det virtuelle rum er performativ viden lig færdigheder, hvor IT er medie for videns-genererende interaktion og kommunikation (Internettet som dynamisk videns-ressurse).

Knowledge 3 (K3) relaterer sig på én gang til virkeligheden ude- og indefra og bryder igennem til endnu ikke konkretiseret dyb tavs viden. K3 forudsætter et kontekst-følsomt helhedssyn, der gør det muligt at ane stimulerende – og stoppe destruerende – spændingsfelter i fællesskabets emergerende relationer, face-to-face som virtuelt. K3 kommer til udtryk som innovativ interaktion og kommunikation og indbefatter løsninger, der er læringsmæssigt reflekterede på baggrund af K1-kvalifikationer og K2-kompetencer. K3 muliggør derved kontekstualisering af tidligere læring og forforståelser med henblik på re-kontekstualisering af disse i de nye sammenhænge, der emergerer.

(Internettet som omdrejningspunkt for virtuelt lærende fællesskab).

Von Krogh et al. (2000) opstiller fem muliggørere for videns-emergens i forhold til *Ba*, henholdsvis 1) formulering af videns-vision, 2) facilitering af interaktion og kommunikation, 3) indsættelse af videns-agenter, 4) muliggørende rammer og kontekst og 5) globalisering eller explicitering af viden. Det er Ph.D.-projektets antagelse, at den opståede *Ba* giver gode betingelser for, at den tavse viden hos de involverede kan bringes i kreativt samspil samt at videns-generering kan finde sted i forhold til det fælles udviklings-projekt (jf. Damsgaard 2001). Således gælder det om at skabe forudsætninger for, at den fornødne viden til udvikling af det virtuelt lærende fællesskab kan opstå og i forlængelse heraf opsætte de bedst mulige rammer for, at viden fortløbende genereres med henblik på kvalifikations- og kompetenceudvikling ifølge de tre

epistemologi-optikker. Med henblik på perspektivering og diskussion af teorierne omkring læring i fællesskaber inddrages arbejder af Stanley Deetz, Michael Polanyi (1962), Donald Schön (1983), Jean Lave, Etienne Wenger, Vygotski, Engeström og forskere ved IPFU og Knowledge Lab. Med henblik på at indkredse pædagogiske praksis-problemstillinger i forhold til bl.a. e-læring inddrages arbejder af Lone Dircinck-Holmfeld (Heilesen 2000), Elsebeth Sorensen, Ann Bygholm (2002), Lise Marie Steinmüller (2000), Bent B. Andresen (2000), Erik Prinds (2000), Carsten Jessen (2000), Johan E. Tuovinen (2000, 2000a), C. Otto Scharmer (Nonaka 2001a) Gregory Bateson (1972), Donald Schön (1983), Engeström, Lars Qvortrup (2000, 2001a) og forskere ved IPFU og Knowledge Lab.

Teori omkring virtuelt lærende fællesskaber

Vedrørende det teoretiske refleksions-grundlag for forståelsen af det virtuelle rum og dette rums muligheder og begrænsninger indenfor »Content Management«-konceptet benyttes Scharmers tre optikker, de fem muliggørere og *Ba* som henholdsvis grundlag og rammer for udviklingen og opretholdelsen af den virtuelle kultur. Da det er mennesker der virker i begge, tages det i udgangspunktet for givet, at der principielt gælder samme regler for videns-emergens i det virtuelle rum som i det fysiske rum.

Vedrørende den 'fysiske' dimension i den virtuelle *Ba* fokuseres især på design-aspekterne i forhold til de virtuelle rum, der danner ramme for interaktion og kommunikation. Til dette formål inddrages forskning omkring »Systems Design Thinking« (Banathy 1996, Li 2002) og systemtænkning (Qvortrup 2002, Luhmann 1995) ligesom der hentes inspiration fra diverse online-fora og inddrages betragtninger af professionelle »Online Community«-udviklere og forskere på området (Agre, 1998, Kim 2000, 2000a, 2000b, Kollock 1996a, 1996b, 1998, Preece 2001, Rheingold 2000a, 2000b, 2002, Wellman 1996), samt forskning i *usability* (Nielsen 1993, 1997, 2000, 2002) og *interface* (Qvortrup 2001b).

Vedrørende den relationelle dimension i den virtuelle *Ba* tages udgangspunkt i blandt andet Nonaka (1995, 2001a og 2001b), der antager, at den optimale ramme for kommunikation er face-

to-face, da de basale færdigheder for inter-personelle relationer udvikles i barne-alderen, hvor der er tæt kontakt mellem barn og voksen. Det virtuelle rum adskiller sig grundlæggende fra det fysiske ved at være underlagt teknologisk betingede faktorer, der således fundamentalt begrænser mulighederne for interaktion og kommunikation og derved vanskeliggør deling af tavs viden. Samtidig udvider det virtuelle rum muligheden for kommunikativ tilknytning ganske radikalt.

Udover Nonaka (1995, 2001a, 2001b) vil det teoretiske refleksionsgrundlag i udgangspunktet bl.a. indbefatte forskning af følgende udenlandske forskere: Martin Kenney (Nonaka 2001b, p. 93-111), Richard Rorty (1979, 1989, 1991) og Michael Schrage (1997, 2000a, 2000b, 2001). Af danske forskere indrages Lars Qvortrup (2000, 2001, 2001a, 2001b, 2002, b), Jens F. Jensen (Qvortrup 2002,b), Kenneth Hansen (Qvortrup 2002), Jesper Tække (Qvortrup 2002) og Carsten Jessen (Jessen 2001).

Metode

Den metodiske tilgang til projektet vil være regelmæssig observation og analyse af den empiri, der genereres under den praktiske udvikling i netværket omkring IPFU hen mod virtuelle læringsrum. En del af disse data opsamles gennem de udviklede digitale medier, mens andre data indhentes ved brug af mere traditionelle antropologiske metoder knyttet til felt-arbejde, i dette tilfælde blandt andet mødedeltagelse, mødereferater og personlig logbog. Analyse af og refleksion over data-materialet udmøntes i to retninger, hvor den ene er praksis-orienteret med umiddelbare konsekvenser for projektets videre forløb og konkrete udformning, og den anden er teoretisk orienteret med henblik på refleksion over projekt-forløbet. Begge typer data-bearbejdning tager udgangspunkt i Scharmers fire sprogslogs-logikker (Nonaka and Teece 2001a: p. 83 ff.), ligesom denne bearbejdning inddeles i tre hoved-sekvenser knyttet til projektets tre hovedfaser, henholdsvis 1) skabe mulighed for eksplicitering af viden, 2) skabe mulighed for effektiv kommunikation og 3) skabe mulighed for innovativ kommunikation.

Dertil følger Ph.D.-projektet to parallelle spor, henholdsvis 1) seminariernes individuelle projekter, hvor undertegnede stimulerer til pædagogisk som design-relateret udvikling og 2) med udgangspunkt i disse data genererer og afdækker undertegnede relevant viden i forhold til udviklingen af det virtuelt lærende fællesskab ifølge de tre epistemologi-optikker, *Ba*, og de fem muliggørere.

Da den Ph.D.-studerende både betragter og bidrager til udviklingsprocesserne ind-reflekteres en selv-iagttagende metodik, der forholder sig til de tre epistemologi-optikker, henholdsvis 1) observations-perspektiv, 2) handlings-perspektiv, og 3) æstetisk perspektiv, hvor sidstnævnte udtrykker en forholds-måde, der på én gang ser a) processerne udefra som fortløbende resultat-ophobning, b) aktivt stimulerer processerne indefra med henblik på udvikling og med udgangspunkt i disse c) beskriver og udfolder udviklings-potentialerne.

Den endelige Ph.D.-afhandling vil bestå af en kombination af de to spor, henholdsvis dokumentation af det praktiske arbejde og erfaringerne hermed og en teoretisk refleksion over forløbet og dets erfaringer og potentialer.

Note

1. Ph.D.-projektet forstås, jævnfør »Bekendtgørelse for ph.d.-uddannelsen og ph.d.-graden« 8. marts, 2002, §1, stk 2, som et udviklingsarbejde.

Litteraturliste

- Andresen, Bent B. (2000): *E-læring – en designhåndbog*, CTU.
- Agre, Phil (1998): *Building an Internet Culture*. <http://dliis.gseis.ucla.edu/people/pagre/internet-culture.html>. This article appeared in *Telematics and Informatics* 15(3), pages 231-234. Copyright 1998 by Pergamon Press. Another version appeared in Portuguese as »Criando uma cultura da Internet«, *Revista USP* (University of Sao Paulo) 35, 1997, pages 112-117.
- Banathy, B. H. (1996): *Designing Social Systems in a Changing World*, Plenum Press, New York.
- Bateson, Gregory (1972): *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

- Bygholm, Ann (2002): *Kommunikation og samarbejde i netbaserede læringsmiljøer*. Online-publikation, Undervisningsministeriet, <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/8.html>. Uddannelsesstyrelsens katalog »Uddannelse, læring og IT – 26 forskere og praktikere gør status på området«, Undervisningsministeriet 2002.
- Cooper, Alan Cooper (1995): *About Face. The Essentials of User Interface Design. The Essentials of User Interface Design*, IDG Books.
- Damsgaard, Jan and Scheepers, Rens (2000): Managing the crisis in intranet implementation: a stage model, paper ved konferencen »Global Co-Operation in the New Millennium«. Info Systems J.
- Damsgaard, Jan and Scheepers, Rens (2001): Using Intranet Technology to foster Organizational Knowledge Creation, paper ved konferencen »Global Co-Operation in the New Millennium«.
- Deetz, Stanley: *Conceptual Foundations*
- Dewey, John (1988): *Experience and Nature, The Later Works, 1925-1953, Volume 1 1925*. Ed. by Jo Ann Boydston. Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1998a): *The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy. Vol 1*. Ed. by L. Hickman and T. M. Alexander, Indiana University Press
- Dewey, John (1998b): *The Essential Dewey. Ethics, Logic, Psychology. Vol 2*. Ed. by L. Hickman and T. M. Alexander, Indiana University Press
- Engeström, Yrjv (Editor), Reijo Miettinen, Reijo (Editor), Raija-Leena Punamäki, Raija-Leena (Editor) (1999): *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge Univ Pr
- Gleerup, Jørgen (1995): *Opbrudskultur*, Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, Jørgen (1998): *Organisationskultur som læreproces og kommunikation. Svendborg Fingarveri 1931-1990*, Odense Universitetsforlag.
- Heisig, James (2001): *Philosophers of Nothingness. An Essay on the Kyoto School*. University of Hawai'i Press. Honolulu.
- James, William (1947): *Selected Papers on Philosophy*, Everymans Library.
- James, William (1996): *Essays in Radical Empiricism*, Bison Books.
- Jensen, Sisse Siggaard (2001): *Når tiden foldes i en gråzone. En beretning om vidensdeling, arbejdsdeling og refleksiv praksis i en IT-virksomhed indenfor »e-learning« og multimedier*. <http://www.lok.cbs.dk/departments/mpp/lok/publikationer/vizion.pdf> Working Paper 7-2001. Department of Management, Politics and Philosophy, Copenhagen Business School
- Jessen, Carsten (2001): *Børn, leg og computere*, Odense Universitetsforlag.

- Kelly, Kevin (1994): *Out of Control. The New Biology of Machines*, Fourth Estate Limited.
- Kierkegaard, Søren (1844a): *Philosophiske Smuler*, In: Søren Kierkegaard – *Samlede Værker*, bd. 6, 3. udgave, 1962.
- Kierkegaard, Søren (1844b): *Begrebet Angest*, In: Søren Kierkegaard – *Samlede Værker*, bd. 6, 3. udgave, 1962.
- Kierkegaard, Søren (1846): *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift til de filosofiske Smuler*, In: Søren Kierkegaard – *Samlede Værker*, bd. 9-10, 3. udgave, 1962.
- Kim, Amy Jo (2000): *Community Building on the Web. Secret Strategies for Successful Online Communities*. Peachpit Press.
- Kim, Amy Jo (2002a): NAIMA. *Social architecture for networked communities*. <http://www.naima.com>
- Kim, Amy Jo (2002b): *Life Cycle Scenarios: Imaginary Members*. <http://www.naima.com/community/bonus/index.html>
- Kollock, Peter and Smith, Marc (1996a): *Managing the Virtual Commons: Cooperation and Conflict in Computer Communities*, <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/kollock/papers/vcommons.htm>.
- Kollock, Peter (1996): *Design Principles for Online Communities*. *Harvard Conference on the Internet and Society*. <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/kollock/papers/design.htm>. Also published in *PC Update* 15(5): 58-60. June 1998.
- Kollock, Peter and Smith, Marc (1998): *Communities in Cyberspace*. <http://www.usyd.edu.au/su/social/papers/Kollock1.htm>
- Lanager, Søren (ed.) (2001): *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr 4, »TEMA: E-læring«, udgivet af Det pædagogiske Selskab og Pædagogisk Forum.
- Lave, Jean and Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge Univ Pr.
- Li, Mingfen (2002): *Fostering Design Culture Through Cultivating the User-Designer's Design Thinking and Systems Thinking*. *Systemic Practice and Action Research*, Vol. 15, No. 5.
- Luhmann, Niklas (1995): *Social Systems (Writing Science)* Stanford Univ Pr.
- von Krogh, Georg, Ichijo, Kazuo and Nonaka, Ikujiro (2000): *Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*, Oxford Press.
- Nielsen, Jacob (1993): *Usability Engineering*, AP Professional, 1993.
- Nielsen, Jacob (1997): *Community is Dead; Long Live Mega-Collaboration*. Alertbox for August 15, 1997. <http://www.useit.com/alertbox/9708b.html>
- Nielsen, Jacob (2000): *Designing Web Usability*, New Riders, 2000.

- Nielsen, Jacob (2002): *Jacob Nielsen's Website*. <http://www.useit.com>
- Nishida, Kitaro (1990): *An inquiry into the good*, Yale University Press.
- Nonaka, Ikujiro, Toyama, Ryoko, Scharmer, Otto (2001): *Building Ba to Enhance Knowledge Creation and Innovation at Large Firms*. Working Paper.
- Nonaka, Ikujiro and Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford Press.
- Nonaka, Ikujiro and Teece, David (ed.) (2001a): *Managing Industrial Knowledge. Creation, transfer and utilization*, SAGE Publications, 2001.
- Nonaka, Ikujiro and Nishiguchi, Toshihiro (2001b): *Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, Oxford Press.
- Orlikowski, Wanda (1992): Learning from NOTES. Organizational Issues in Groupware Implementation, MIT Sloan School Working Paper #3428-92. <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP134.html>
- Orlikowski, Wanda (1995): *Evolving with Notes: Organizational Change around Groupware Technology* <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP186.html>
- Orlikowski, Wanda (1998): *Genre Systems: Structuring Interaction through Communicative Norms*. <http://ccs.mit.edu/papers/CCSWP205/>
- Orlikowski, Wanda (1999): *Awareness is the First and Critical Thing*. Interview med W. Orlikowski af C. O. Scharmer. <http://www.dialogonleadership.org/>
- Preece, Jenny (2001): *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. JohnWiley & Sons, LTD.
- Prinds, Erik (1999): *Rum til læring. En idé- og debatbog om nye læringsformer med IKT*, CTU.
- Qvortrup, Lars (2000): *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationssamfundet*, Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (2001a): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*, Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (ed.) (2001b): *Virtual Interaction: Interaction in Virtual Inhabited 3D Worlds*, Springer Press.
- Qvortrup, Lars (ed.) (2002): *Virtual Space: The Spatiality of Virtual Inhabited 3D Worlds*, Springer Press.
- Qvortrup, Lars (ed.) (b, forthcoming): *Virtual Application: Application with Virtual Inhabited 3D Worlds*, Springer
- Rheingold, Howard (2000a): *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*, MIT Press.

- Rheingold, Howard (2000b): *Tools for Thoughts: The History and Future of Mind-expanding Technology*, MIT Press.
- Rorty, Richard (1978): *Philosophy and the Mirror of Truth*
- Rorty, Richard (1989): *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge University Press.
- Rorty, Richard (1991): *Essays on Heidegger and Others. Philosophical Papers, vol. 2*, Cambridge University Press.
- Schein, Edgar (1996): Three cultures of management: the key to organizational learning, *Sloan Management Review*, 38 (1), 9-20.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999): *Diagnosis I-III*, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Schrage, Michael (1997): *Time for Face Time*, interview af John R. Quian. Fast Company.
- Schrage, Michael (2000a): *Serious Play. How the World's best Companies Simulate to Innovate*, Harvard Business School Press, Boston.
- Schrage, Michael (2000b): *BRAVE NEW WORK. Need Innovation? Start By Locking Up The Tech Toys*, Fortune
- Schrage, Michael (2001): *Our Shared Playground: An Interview with Michael Schrage*, interview af Marcia Conner i LINE Zine.
- Sorensen, Elsebeth: Collaborative Knowledge Building in Web-based Learning: Assessing the Quality of Dialogue, <http://www.hum.auc.dk/ansatte/es/publikationer/collaborative.pdf>. Paper.
- Wellman, Barry and Guila, Milena (1996): *Net Surfers Don't Ride Alone: Virtual Communities As Communities*.
<http://www.acm.org/~ccp/references/wellman/wellman.html>. Prepared for *Communities in Cyberspace* edited by Peter Kollock and Marc Smith Berkeley: University of California Press.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*, Basic Books, 1983.
- Steinmüller, Lise Marie og Thomsen, Dorthe (2000): *Håndbog i fjernundervisningspædagogik*, aVentures og Dafolo Forlag.
- Tuovinen, Johan E. (2000): *Implications of discovery learning research for the design of flexible learning*. ASET-HERDSA.
- Tuovinen, Johan E. (2000a): *Multimedia Distance Education Interactions*, Education Media International.

Vár i Ólavstovu

Færøskfagets didaktik i den nationale diskurs

- En diakron og synkron belysning af færøskfagets rolle og betydning i nationsbygningen, med hovedvægt på gymnasieordningen fra 1996 med udgangspunkt i, hvordan det især kommer til udtryk i fagets kerner og fagets praksis i dagens gymnasium.

Projektets disponering

Indledning

- projektformulering
- teori/metode og empiri afgrænsninger
- disposition

5 sider

Institutionelt niveau

- undervisningens udvikling fra hjemmeundervisning til institutionaliseret undervisning
- færøskfagets udvikling fra gammel tid til i dag
 - o den danske skole og danskfagets og dansksprogets position og relation til færøsk i historisk perspektiv
 - o globaliseringen og dens indflydelse på færøskfagets kernefaglighed og faglige disponering
- færøskfagets betydning for identitetsdannelsen og som »national building«
- Lov og bekendtgørelsernes indhold og praksis

20 sider

Fagniveau

- fagets kerner – synkront og diakront
- færøskfagets sociale og samfundsmæssige position

Personelt niveau

- elevens opfattelse af færøskfaget

- fagets betydning for den enkelte elev
 - o socialt
 - o kulturelt
 - o identitetsmæssigt – personligt og nationalt
- befolkningens opfattelse og den betydning færøskfaget har i deres bevidsthed
 - o identitetsmæssigt – personligt og nationalt
 - o socialt
 - o kulturelt

Klasserumsniveau

- empiri
 - o klasserumsobservation
 - o interview
 - o spørgeskema
 - analyser og fortolkninger
 - o analyse af den indsamlede empiri
 - o fortolkning af den analyserede empiri
- 210 sider

Afslutning

- diskussion og konklusion af metode- og teoriagrænsninger og -valg
 - sammenfatning og konklusion af projektets forsøg at afdække færøskfagets didaktik i den nationale diskurs
- 15 sider

tilsammen 250 sider

Engelsk resumé

10 sider

Den skolehistoriske kontekst

Den udvikling som skolen i Færøerne har gennemgået fra den gamle latinske skole i det statiske koloni- og feudalsamfund til den pluralistiske og individorienterede skole i dagens globale samfund vil blive den historiske referenceramme for forskningsprojektet.

Ved bispesædet i Kirkjubø har i katolsk tid været muligt at uddanne præster¹, men ved reformationens indførelse i det danske rige, blev denne skole nedlagt. Præsteuddannelsen blev nedlagt og færinger måtte til Danmark for at læse til præst. En såkaldt latinskole blev dog etableret i Tórshavn og denne bliver første gang nævnt i 1547². Generelt bliver det af udlændinge der besøger Færøerne og præster i landet vurderet, at befolkningen er vel oplyst. Latinskolen blev aldrig formelt nedlagt, men der blev ingen elever taget op efter 1794. Dog blev der undervist hjemme bl.a. af elever som havde deres lærdom fra latinskolen.

Latinskolens lukning havde de følger, at den almene oplysning blandt landets befolkning med tiden blev elendig, og analfabetismen var ret udbredt i første halvdel af 1800 tallet, hvilket medførte, at danske præster og embedsmænd gjorde enkelte forsøg på at etablere en almueskole i Færøerne³. Dette lykkedes først ved 'Provisorisk reglement for Almueskolevæsenet', som blev indført i Færøerne i 1845 og som trådte i kraft i 1846. Denne almueskole fik hurtigt tilnavnet 'de danske tvangsskoler' og dens levetid var kort, fordi allerede to år efter reglementets ikrafttræden var forholdene så kaotiske, at skolemyndighederne måtte henvende sig til regeringen med anmodning om at få den ophævet. Denne anmodning blev ikke fulgt, men der kom en ny lov i 1854, vedrørende en real- og almueskole. Denne bliver en realitet i 1861 og ni år senere i 1870 blev et lærerseminarium etableret. Med disse skoler bliver 'lærde' skoler genindført i Færøerne, men det er samtidig et faktum, at med disse skoler bliver danifiseringen af den opvoksende generation langt mere tydelig. Dette har sat sit præg på skolen i landet langt op i tiden⁴.

Færøsk blev først tilladt som undervisningssprog i 1938 og det skete ikke uden sværds slag. Fra omk. 1907 til det så blev tilladt i 1938, var sprogspørgsmålet i den færøske skole, et af de alvorligste politiske stridsspørgsmål. Midt i denne strid etableredes et toårigt studenterkursus (1936), hvor man allerede fra start havde færøsk som fag, og hvor der var tilladt at undervise på færøsk. Denne historiske realitet har uden tvivl været med til at præge færøskfaget i gymnasiet, og har været en af årsagerne til at faget fra gymnasiets start har fået en kulturbevarende og nationaletablerende karakter. Faget har helt frem til 90'erne været meget præget af sproglig relaterede emner, deriblandt oldsproget og gammel litteratur og kultur.

Gymnasiekursets formål var først og fremmest at forberede færøske elever til videre uddannelse i Danmark og dette har siden været en af de vigtigste opgaver, som gymnasiet har haft. Dette har skabt en skole, som har været fremmed og som i mange henseender har været i opposition til det omkringliggende samfund.

Gymnasiet i dag kan karakteriseres som en tillempet dansk udgave, som efter en sprogstrid i midten af 70'erne⁵ har været et fuldt ud færøksproget gymnasium, hvor der i forhold til tidligere er tilladt at besvare alle eksamensopgaver på færøsk. Dog er der stadig ikke nogen lov om, at undervisningen skal foregå på færøsk. En dansksproget lærer kan med hjemmel i hjemmestyreløven undervise på dansk, hvis han ikke ser sig i stand til at undervise på færøsk. Dog er der ikke muligt for en lærer at blive fastansat ved gymnasiet, hvis vedkommende ikke kan dansk. Den realitet, at det færøske gymnasium er et tillempet dansk gymnasium, som skal være studieforberegende til videre studier i Danmark, har medført, at man næsten ikke har diskuteret gymnasiets indhold og den opgave, som gymnasiet skal opfylde i det færøske samfund. I så henseende står gymnasieordningen fra 1996, hvor færøsk fik status som det eneste modersmålsfag, som en milepæl i nyere færøsk skolehistorie, og i projektet bliver denne ordning det historiske omdrejningspunkt.

I udredningsarbejdet i forbindelse med indførelsen af gymnasieordningen af 1996 er der en tydelig tendens til, at der bliver sat spørgsmålstegn ved, hvorvidt gymnasiets indhold og struktur er hensynsmæssig i det færøske samfund.⁶ Her blev det for første gang i færøsk gymnasieskolehistorie diskuteret, hvorvidt gymnasiet var i overensstemmelse med de krav som det færøske samfund satte og de ressourcer som samfundet rådede over.

Projektets design

Det overordnede formål med projektet er at:

1. redegøre for færøskundervisningen ud fra empiriske undersøgelser
2. redegøre for færøskfagets indhold og metakulturelle betydning i en national og identitetsrelateret diskurs – diakront og synkront; individuelt og institutionelt; nationalt og globalt.

Den øgede kommunikation gennem anden halvdel af det 20. årh. og de seneste årtiers rivende udvikling af de elektroniske medier har ført udkantsområderne både her i landet og i forhold til Centraleuropa tættere på 'viden'centrene og de internationale og mere prestigefyldte jobmuligheder. Dette er endnu engang med til at stille færøskfaget i perspektiv, men det ser ud til, at den indflydelse som en stærkt øgende informationsflom har afstedkommet, ikke endnu har fået de ansvarlige myndigheder til at vågne op. Den strid som er blevet udført for indførelsen af færøsk i skolen, ser ud til at have medført, at der er indbygget et slags 'alarmsystem' i faget. Man har været på vagt, har været bevarende, museumsagtig, restriktiv og meget lidt nytænkende, hvilket har haft de følger: at kløften mellem tale- og skriftsproget bare har vokset, at den benyttede litteratur har været ret gammel og at mange genrer⁷, som står centralt i ungdommens bevidsthed, har fået megen lidt plads i skolen, primært også p.g.a at disse tekster indtil for nylig slet ikke fandtes på færøsk.

Heraf opstår et tydeligt skisma, som man som lærer tit oplever. Eleverne føler og oplever faget færøsk som kedeligt og arkaisk, samtidig med, at der er så mange følelser knyttet an til faget, at hvis man som lærer foreslår nytænkning, forandring af vedtagne sprogeregler eller læsemåder, så har eleverne tendens til følelsesladet at protestere. Denne tendens er nok ved at gå lidt i opløsning med nye krav i de enkelte bekendtgørelser, nyere materialer samt bedre uddannede lærere, især i gymnasiet. Og især i gymnasiet har man fornemmelsen af, at netop disse ting er ved at forandres, og det bliver interessant at få afdækket, hvordan billedet ser ud i dag.

Generelt er færingerne positive over for benyttelsen, bevarelsen og udviklingen af det færøske sprog, selv om 'purismen' stadig har et godt tag i færøskfaget, især i folkeskolen, hvilket tit føles hæmmende og frustrerende, både for elever og lærere. Det er ret almindeligt at møde elever, som er usikre på deres egen kunnen i færøsk, og udsagn som: »jeg kan ikke færøsk« og »det er nemmere at skrive dansk end færøsk« er ret almindelige at høre blandt gymnasieelever.

Dansk er undervisningsfag fra folkeskolens 3. klasse, men på det tidspunkt både forstår og taler mange elever nu om dage dansk,

fordi de gennem satellit-tv ser dansksprogede fjernsynskanaler og videofilm med dansk tale, og det er ret almindeligt at møde børn i forskolealderen der forstår og udmærket kan tale dansk. Engelsk bliver fag i 5. klasse, og også her er det tydeligt, at eleverne har et tæt kendskab til engelsk, også gennem satellitfjernsyn og internettet.

Undersøgelser fra begyndelsen af 1990'erne af gymnasie- og hf-ungdoms forhold til færøsk viser klart en udelt positiv holdning til færøsk, både som sprog og fag. I denne undersøgelse er der også en klar tendens til, at de adspurgte elever knytter færøsk, både som sprog og fag, til kultur og deres personlige og nationale identitet⁸.

Man kan spørge, hvilken betydning den øgede kommunikation har haft for det færøske samfund og i hvilket omfang globaliseringen har slået igennem i Færøerne. I takt med den øgede globalisering bliver spørgsmålet om identitet og identitetsdannelse et aktuelt emne. Spørgsmålet om 'national building' har siden slutningen af 1880'erne, hvor den nationale rejsning her på Færøerne var på sit højdepunkt, været drivkraften for opretholdelsen af en særegen færøsk kultur, sprog og undervisning på modersmålet.

Færøsk som undervisningssprog var i begyndelsen af 1900 tallet med til at dele den nationale diskurs skarpt op i to lejre, som kom til udtryk for og imod færøsk som undervisningssprog i landets skoler. I avisen *Dimmalætting*, som var modstander af færøsk som undervisningssprog, bliver bl.a. sagt:

Vort kultursprog er Dansk, og vi maa derfor med hænder og Fødder sætte os til Modvæрге imod dem, der vil sætte et andet i Stedet, et Sprog, der ikke er og næppe nogensinde vil blive et Kultursprog⁹.

Højskolemanden Rasmus Rasmussen tog til genmæle i en artikel i *Tingakrossur*, som var de nationale organ, under overskriften: *Modersmål og kultursprog*, hvor han forsøger at få sat tingene på plads fra en national synsvinkel. Han siger bl.a. at dansk er danskernes modersmål og de har ret til at værne om det og udvikle det, ikke fordi det er så stort et kultursprog, men fordi det er deres modersmål, og det eneste som de kan bygge deres kultur

på. Rasmus Rasmussen understreger, at færøske børn må lære færøsk:

Ikke fordi færøsk er noget stort kultursprog, men fordi det er vores modersmål og det eneste vi kan bygge vores kultur på¹⁰.

I 1906 udtalte det færøske folketingsmedlem, Oliver Effersøe (1863-1933): Vi Færinger føle os fuldstændig som Danske,¹¹ og efter det internationale Grand prix i 2002, skrev en ung lagtingkandidat fra sambandspartiet, at det var skuffende, at Danmark blev nummer chok, og at vi dermed ikke var med i næste Grand prix¹². Der er næsten 100 år mellem disse to udtalelser, men den unge sambandskandidats udtalelse er i klar forlængelse af den forrige. Rent juridisk og folkeretslig er deres udtalelser fuldstændig korrekte, men jeg er ret overbevidst om, at langt fra alle færinger ville i dag benytte det kollektive vi om færinger og danskere i fællesskab. Jeg er i tvivl om, i hvor høj grad det er almindeligt, at færinger udtaler sig som identiske med danskere og der hersker ingen tvivl om, at færingers forhold til Danmark og danskhed er polariseret og politiseret – for og imod – i takt med den øgede selvstyrestilgang de seneste år.

Et entydigt billede af en færøsk kultur bliver ret svært at give. Den traditionsbevarende bonde og bondekone, ringdansen, fuglefangeren, salmesyngende roere i robåden, gudfrygtige alvorlige færinger, hvor religion og arbejdsliv var tæt knyttet til hinanden, de umelodiøse kingosalmer, der blev sunget i de afsidesliggende bygdekirker – det er alt billeder, som besøgende og embedsmænd, især danskere, har givet af færinger gennem tiderne. Og i forbindelse med at færinger spillede sin første EM-kvalifikationskamp i fodbold i 1989 og vandt over Østrig, blev de færøske spillere karakteriseret som en flok amatører af fiskere og fårepassere, der løb i de stejle færøske fjelde. Denne stereotypi er et ret typisk billede, som andre har givet af færinger og 'de fremmedes' syn på os færinger og vores kultur ser ud til delvis at være overtaget i færingers egen bevidsthed. Derfor er der mange færinger i dag, der forbinder en rigtig færøsk kultur med bondeliv, ringdans, fuglefangst, kaproning osv., mens alt andet har svært ved at opnå status som kultur! I dag be-

svarer adspurgte gymnasieelever, at færøsk kultur er færøsk dans, grindedrab, traditioner, sproget, nationaldagen og flaget. Helt klart værdier fra en anden tid og med et symbolværdi af national karakter¹³.

Færøerne har nok aldrig været helt isoleret fra det øvrige Europa, selv om skibsforbindelserne til udlandet har været uregelmæssige og fåtallige gennem tiderne, og europæisk, og efter reformationen, dansk kultur, har haft stor indflydelse på den færøske befolkning. Vi kan med rette spørge, om der findes en selvstændig færøsk kultur og spørgsmålet er, om Færøerne ikke altid har været et hybrid af germansk, norsk/dansk og angelsaksisk kultur.

Siden reformationen har det dog været den danske kultur der har været den dominerende og udefrakommende kultur. Af en eller anden uforklarlig årsag har den store fælleseuropæiske kulturarv i form af kvad, eventyr og ritualer af forskellig slags overlevet, selv om man ved, at de danske præster ikke var særlig glade for dansen og andre traditioner, som i mange tilfælde regnes for at stamme fra hedensk og senere katolsk tid. Derfor er den massive massemediekultur, som kommer 'udefra' i dag ikke noget fremmed fænomen, men man må nok konstatere, at den øgede indflydelse af globaliseringen er en udfordring for det færøske samfund, dets kultur og kulturinstitutioner, herunder skole, tv, radio og aviser. Hvordan bl.a. skolen tackler denne udfordring vil blive et relevant forskningsspørgsmål.

Der har i forbindelse med oliefund ved Færøerne i efteråret 2001 været snakket en del om kultur og kulturdød, man har diskuteret, i hvilket omfang en olieindustri vil have indflydelse på kulturen, og hvorvidt olieselskaberne skal gøres økonomisk ansvarlige, så kulturen ingen overlast lider i forbindelse med, at Færøerne måske engang i fremtiden bliver et oliesamfund¹⁴. Allerede i et pre-oliesamfund, vil der opstå forskelle mellem det traditionelle/nuværende samfund og det nye samfund, som måske i større grad end nuværende samfund kan betegnes som globalt eller måske endda som et risikosamfund¹⁵, hvor forhold, som den enkelte på ingen måde selv er herre over med et slag kan ændre hele ens livssituation.

Om forskellen mellem identitetsdannelsen i det traditionelle og det globale samfund siger Lars Qvortrup:

I en antropocentrisk sammenhæng opfattes identitet som noget, der er givet indefra. Identitet er en kerne i individet, som det skal bestræbe sig på at finde frem og ind til. Livet udvikler sig lineært og ud fra princippet om en voksende modenhed.... Heroverfor står en fremvoksende opfattelse af, at identitet er noget man tilskriver sig, én eller flere roller man påtager sig, gerne ud fra et ideal om at etablere midlertidige strukturelle stabiliteter i de sociale sammenhænge, man indgår i. Gamle idealer om stabilitet og urokkelighed bliver afløst af idealer om fleksibilitet og refleksivitet¹⁶

Modsætningen stabilitet og urokkelighed på den ene side og fleksibilitet og refleksivitet på den anden side vil blive vigtig i forbindelse med projektets empiriske undersøgelse. I den nationale diskurs er der i den politiske debat endvidere en diskursorden, der slås om, hvorvidt Færøerne er en stat, og i den forbindelse er det interessant at forsøge at definere, hvad folk lægger i begrebet stat. Den udtalelse om, at færinger føler sig fuldstændig som danske, samt de modstridende udtalelser om, hvilken betydning undervisningssproget har i skolen, og den unge sambandskandidats udtalelse er tydelige tegn og billeder på den kamp der foregår i det diskursive felt i forbindelse med den nationale diskurs.

Færinger er næppe nogen homogen størrelse m.h.t. identitet og identitetsdannelse, og da ingen undersøgelse foreligger om dette spørgsmål, er det oplagt at dette spørgsmål indgår i empiriindsamlingen. Dog vil jeg vove den påstand, at det at føle sig som færing er en objektiv størrelse i diskursiv forstand, til gengæld er der uden tvivl en kamp om, hvorvidt vi ved siden af den færøske identitet har en dansk identitet, i hvert fald når debatten handler om rigsfællesskabet, kulturfællesskab, familiebånd og fælles historie. Hvilken indflydelse identitetsdannelsen og den uden tvivl ret sammensatte identitetsfølelse har på gymnasieelevers og befolknin- gens forhold til færøskfaget og dets betydning, vil jeg forsøge at afdække i min empiriindsamling.

Med den udvikling man oplever i dag med øget globalisering og stærk individualisering, hvor det er de stærkeste personligheder der når længst på arbejdsmarkedet og i systemet som helhed, så kan man utvivlsomt i empirien se en tendens til, at det i fremtiden i langt

højere grad bliver markedsmekanismerne og enkeltpræstationer, så som, mediepræstationer der kommer til at styre individets valg og muligheder frem for individets subjektive identitetsrelaterede ønsker. Dette kan i længden komme til at have større indflydelse på modersmålsfagets betydning og praksis og være med til at synliggøre betydningen og nødvendigheden i at styrke færøskfaget.

Den individorientering som man oplever i dagens samfund er med til at stille nogle helt andre krav til eleverne. De har i langt højere grad selv fået ansvaret for deres læring og deres fremtid. Valgfriheden er stor, men hvert eneste valg har sine konsekvenser. Denne realitet stiller helt andre krav til undervisningen og læringsbegrebet. Ifølge Knud Illeris o.a. så er de unge meget ofte ambivalente i forhold til valgfriheden, og han mener at de er spændt ud mellem kravet om at alting skal være helt fantastisk og angsten for ikke at kunne klare det. Han siger videre, at dette stiller krav til et læringsbegreb:

der rækker ud over tilegnelsen af kundskaber og færdigheder – et læringsbegreb der kan modsvare det moderne kompetencebegreb som netop drejer sig om helheden af samvirkende kapaciteter en person kan mobilisere og herunder også personens evne og villighed til at foretage en sådan mobilisering¹⁷.

Dette stiller store krav til den enkelte elev, og identiteten bliver i mange henseender en omskiftelig og flydende størrelse, hvor du stort set påtager dig en rolle el. identitet alt efter situationen du er i. Om identitetens kerne siger Illeris o.a. bl.a. at :

det drejer sig om at de unge på én gang skal udvikle en nogenlunde fast og bæredygtig identitetskerne og samtidig praktisk og psykisk skal være i stand til at håndtere en kolossal omskiftelighed, et risikosamfund hvor man aldrig kan være sikker på at det der er gældende i dag også er gældende i morgen¹⁸.

Denne karakteristik af identiteten i det globale/risikosamfundet bygger på undersøgelser af dansk gymnasieungdom. Om risikosamfundets identitetsdiskurs kan overføres direkte på færøsk gym-

nasieungdom er svært at bedømme, men der er igen tvivl om, at mange karakteristika virker bekendte. Ifølge Jørgensen og Philips så forstås identitet og gruppetilhørsforhold i et diskurs-perspektiv som noget man tildeles, accepterer eller modsætter sig i diskursiv forhandling, snarere end som udtryk for en indre essens¹⁹. Dette medfører, at identitetsdannelsen i diskursiv forstand skal forstås som en socialkonstruktivistisk konstruktion hellere end et udtryk for en 'indre' personlighed. Kategorien national diskurs er heller ikke så entydig og i første omgang vil jeg tage udgangspunkt i den kulturelle diskurs og den betydning den har i den individuelle og kollektive subjektdannelse.

Bekendtgørelsen fra 1996 satte i øvrigt langt klarere fagmål end bekendtgørelsen fra 1964 (revideret i 1985) gjorde, og projektet vil afdække, hvordan man i praksis når de fagmål, som bekendtgørelsen sætter. Det kan også være relevant at afdække, hvorvidt den øgede globalisering har indflydelse på fagets indhold og didaktik, og hvilken rolle faget set i dette lys spiller i elevernes individuelle og nationale identitetsdannelse.

Empiridesign

I mine observationer, interview og i spørgeskema vil jeg forsøge at afdække færøskfaget og den nationale og metakulturelle kontekst, som præger faget, på institutionsniveau, fagniveau, praksisniveau og individniveau.

Empiriindsamlingen vil bygge på disse problemstillinger:

- 1) Hvilken betydning har færøskfaget for gymnasieelevers individuelle og nationale identitetsdannelse i et etnisk og kulturelt perspektiv?
- 2) Hvilken status har fagets respektive kerner?
- 3) Hvilket fagpædagogisk ståsted har færøskfaget – i læringsrummet og i forhold til mentalitet og tradition?

Deltagende klasserumsobservationer

Klasserumsobservationerne er etnografisk og grounded inspirerede i forsøget på at afdække 'det hele'. Jeg noterer ned originaludsagn

og handlingssekvenser, samt laver enkelte vurderinger og fortolkninger, dele af undervisningen er blevet lydbandede og planen er endvidere at videobåndede et undervisningsforløb i to klasser.

Oplægget for klasserumsobservationerne var samtlige færøsktimer og aktiviteter knyttet til færøskfaget i en 1.g og en 3.g. i 2 måneder – fra begyndelsen af skoleåret til efterårsferien, med en opfølgning af de samme klasser + så mange færøsktimer som kan realiseres i 3 uger i januar måned samme skoleår.

Telefoninterview og livshistorieinterview

Den kontekst som færøskfaget metakulturelt skal forstås ind i vil blive afdækket gennem telefoninterview af et repræsentativt udvalg af færing, samt 'livshistorieinterview' om folks skolegang blandt udvalgte personer fra forskellige perioder. I livshistorieinterviewene vil der blive forsøgt afdækket færøskfagets 'væren' og betydning for mennesker fra forskellige tider og geografiske og sociokulturelle grupperinger. I telefoninterviewene vil jeg sætte spørgsmål, som uddyber betydningen og oplevelsen som færøsk og færøskundervisningen har for et repræsentativt udvalg af færing, både politisk og personlig/identitetsmæssig

Interview

Både elever og lærere er blevet og vil blive interviewede og formålet med interviewene er, at de skal både uddybe og begrunde klasserumsobservationerne og den færøskfaglige forståelse. I elevinterviewene er det vigtigt at uddybe læringsrummet og at afdække elevens personlige oplevelse af fagets indhold og praksis.

I lærerinterviewene, som er semistrukturerede forsøger jeg at afdække lærernes faglige intention, deres oplevelser i læringsituationen, deres vurdering af elevernes internalisering, samarbejdet i færøskfaggruppen og med andre faggrupper, fagets udvikling, deres oplevelse af i hvilket omfang de lovmæssige og institutionaliserede krav styrer undervisningen, undervisningsmaterialernes betydning for undervisningen. Min intention er at interviewe så mange færøsklærere som muligt, for at undgå genkendelighed og at sikre verificerbarhed. Lærerne i de klasser der bliver fulgt tættest

bliver adspurgt om deres daglige undervisning og deres opfattelse af elevens deltagelse i undervisningen.

Spørgeskema

Der bliver tale om et kvalitativt spørgeskema med lukkede spørgsmål, som kan opstilles og bearbejdes statistisk, dog med enkelte muligheder for uddybende svar, som skal bidrage til fortolkningsmulighederne. Dette vil blive foretaget efter at klasserumsobservationerne og anden kvalitativ empiri er indsamlet, og hensigten er, at besvarelsenerne kan afdække de emneområder, der er relevante at verificere kvantitativt, bl.a. hvordan eleven opfatter faget færøsk og dets arbejdsmetoder, og hvilken betydning faget har for dem fagligt, socialt og identitetsmæssigt.

Metodologiske overvejelser

I de metodiske overvejelser ligger det grundlæggende spørgsmål, hvordan man tilvejebringer et materiale, som kan analysere fagets kerner, læringsrummet og dets metakulturelle betydning²⁰. Den etnografiske metode giver mulighed for at belyse feltet på dets egne præmisser, men spørgsmålet er om min tidsramme vil kunne være tilstrækkelig for et forsvarligt analysekorpus, derfor har jeg overvejet at benytte mig af nærlæsnings-, diskursprægede, kvalitative metoder i analysefasen, hvilket min litteraturfaglige baggrund klart lægger op til.

Det andet vigtige spørgsmål bliver så, hvordan man vinkler indsamlingen af empirien så man får et materiale, som giver et så fyldestgørende 'svar' som muligt på de spørgsmål, som jeg har intentioner om at belyse og analysere i min afhandling. Min tilgang er også inspireret af postmoderne teorier, især dekonstruktion, intertekstualitet og receptionsspørgsmål.

Min forskning starter på bar bund, da der intet findes af færøskfaglig og fagpædagogisk relevans i forvejen i den færøske forskningsverden. Derfor er det vigtigt for projektet at være grounded orienteret, så 'feltet får en stemme' og ikke mindst en konsistens. Dette er vigtigt for at kunne analysere feltet så bredt og 'objektivt' som muligt, især fordi færøskfaget i dag i høj grad er omgærdet af myter, fornemmelser og påstande. Af samme årsag er det også vigtigt at definere den nationale diskurs, da den vil

være en betydelig del af den kontekst, som projektet kommer at forholde sig til. I den forbindelse er 'postkolonialisme' en oplagt synsvinkel.

Telefoninterviewene vil blive lavede i forsøget på at afdække en national og kulturel samtidsdiskurs at analysere den øvrige empiri i forhold til. Der er måske ved at ske en forandring de seneste år, men færøskfaglige emner har ikke været meget diskuteret i den færøske offentlighed, og de få udvalgsarbejder der findes har et langt fra tilfredsstillende empirigrundlag. Dette er hovedårsagen til, at det er nødvendigt med en bred vifte af empiri, hvilket ret logisk fører frem til at tænke i etnografiske og grounded inspirerede arbejdsmetoder i forbindelse med empiriindsamlingen.

Noter

1. Jf. Sverrissaga (1961)
2. Da Thomas Koppen i 1547 fik Færøerne i len, skulle han bl.a. lade skolen i Færøe 100 lübske mark om året. H.J.Debes (2000) s.5
3. H.J.Debes (2000)
4. Dele af skolevæsenet blev overtaget i 1978, bl.a. gymnasiet og hf kurserne, mens bl.a. folkeskolen og seminarieret først blev overdraget til Landsstyret i 2002, dog har administrationen af hele undervisningsvæsenet siden febr. 1979 været henlagt til Færøernes Landsstyre (se bl.a. Rigsombudsmanden på Færøerne (2001)).
5. Málspurningurin í Hoydølum (1976).
6. Miðnámsútbúgvingar (1985); Føroyskt mál og støða tess i hf- og studentaskúlanum (1990); Álit um ástøðisútbúgving (1990).
7. F.eks. fantasy og science fiction litteratur, film og de elektroniske medier
8. Til udsagnet: Det færøske sprog er for lille og ubetydeligt til videre udvikling er 87,8% uenige, 6,3% enige og 5,9% ved ikke. Til udsagnet: mere materiale skulle være skrevet på færøsk, er 88,2% enige, 8,3% ved ikke og 3,5% er ikke enige. Undersøgelsen er blevet lavet inden den nye gymnasieordning blev gennemført, men deltagerne i undersøgelsen er utvivlsomt påvirket af den debat der gik forud for den nye gymnasielov, som vi bl.a. kan se i svaret til udsagnet: mere tid skal være tildelt faget færøsk end dansk, hertil svarer 87,5% at de er enige, 6,6% at de er uenige og 5,9% ved ikke. I forbindelse med spørgsmålet om national og personlig identitet er besvarelsene på henholdsvis udsagnene: Det færøske sprog

er det vigtigste symbol for Færøerne som en selvstændig nation og miste færøsk ville være som at miste en del af min kulturelle arv. Til det første udsagn er 85,1% enige, 9,3% ved ikke og 5,5% er ikke enige. Til det andet udsagn svarede 91,6% at de var enige, 6,3% vidste ikke og 2,1% var ikke enige. Der er også en klar tendens når spørgsmålet er, hvilken betydning færøsk har for de unge. 84,4% er enige i, at færøsk har betydning i mit liv, 10,4% ved ikke og 5,2% er ikke enige. Anna-Elisabeth Holm (1992).

9. Dimmalætting 15. juni 1907

10. Tingakrossur 3. juli 1907

11. Rigsdagstidende, folketinget 1906, sp. 946

12. Dimmalætting (2002)

13. Spørgeskemainterview 2. okt. 2002

14. I forbindelse med prøveboringerne, har hvert olieselskab betalt en betydelig sum penge i en fond, som bl.a. skal bruges til kulturelle formål.

15. Ulrich Beck (1997)

16. Lars Qvrtrup (2001), s. 31/32

17. Knud Illeris et al. (2002) s.30/56

18. do

19. Iflg. Marianne Winther Jørgensen et al. (1999), s. 56 opsummerer diskursteorien sin identitetsforståelse i følgende punkter:

- Subjektet er grundlæggende *splittet*; det bliver aldrig rigtigt »sig selv«.
- Det får identitet ved at blive *repræsenteret* diskursivt.
- Identitet er således *identifikation* med en subjektsposition i en diskursiv struktur.
- Diskursivt er identiteten konstitueret gennem *ækvivalenskæder*, hvor tegn sorteres og sammenknyttes i kæder overfor hinanden: hvordan man er, og hvordan man ikke er.
- Identiteten er dermed altid organiseret *relationelt*; man er noget, fordi der er noget andet, man ikke er.
- Identiteten er *foranderlig* – som diskurserne er det.
- Subjektet er *fragmenteret* eller *decentreret*; det har flere identiteter alt efter hvilke diskurser, det indgår i.
- Subjektet er *overdetermineret*; det har principielt altid mulighed for at identificere sig på forskellige måder i en bestemt situation. En given identitet er derfor *kontingent*: mulig, men ikke nødvendig.

20. Med læringsrummet forstås: elevernes faglige internalisering og deres sociale interaktion.

Litteraturliste:

- ...kun løs er al fremmed tale? (2001); Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr.3 –2001, København: Undervisningsministeriets forlag.
- Anna-Elisabeth Holm (1992): *Language Values of Students in Upper-Secondary Education in the Faroe Islands*, speciale ved Lancaster University, Dep. of Linguistics and Modern English Language.
- Arnfinnur Thomassen (1985): *Færøsk i den færøske skole. Fra århundredskiftet til 1938*, Odense: Odense Universitets Konsistorium.
- Álit um ástøðisútbúgving (1990). Tórshavn: Landsskúlafyrstitingin.
- Dialog, samspel og læring (2001). Olga Dysthe, red. Oslo: abstrakt forlag.
- Dimmalætting 15. juni 1907
- Dimmalætting mai 2002
- Finn Hauberg Mortensen (1979): *Danskfagets didaktik 1,2*. København: Samleren.
- Føroyskt mál og støða tess í hf- og studentaskúlanum (1990). Pól Jespersen et.al. (red.). Tórshavn: Føroya Skúlabókgagnur.
- H.J.Debes (2000): *Hin lærði skúlin í Havn*. Sprotin.
- Hans Hauge: *Liv og litteratur i risikosamfundet* (1998). Århus: Forlaget Modtryk.
- Jens Rasmussens (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Jerome Bruner (1998) (am.udg. 1996): *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk bibliotek, Gyldendal.
- Jon Smidt (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karen Borgnakke (1996): *Procesanalytisk teori og metode: Pædagogisk feltforskning, bd.1, Procesanalytisk metodologi, bd. 2, Thesis*, Danmarks Universitetsforlag.
- Karen Borgnakke: *The critical and ethnographic turns in education and learning research*. Artikel udleveret på seminar afholdt på DPU: Pædagogisk feltforskning og de kvalitative metoder. Forår 2002.
- Knud Illeris (2001). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Knud Illeris et al. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Lars Qorstrup (1998): *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Lars Qorstrup (2001): *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal
- Læring og undervisning, Kvan 54 (1999).

- Málspurningurin í Hoydølum* (1976). København: Mentunargrunnur Hins Føroyska Studentafelagsins í Keypmannahavn.
- Marianne Winther Jørgensen, Louise Philips (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Miðnámsútbúgvingar (okt. 1985). *Frágreiðing frá nevndini sett at kanna útbúgving teirra 16-19 ára gomlu*, Landsskúlafyrisitingin.
- Nina Møller Andersen (2002): *I en verden af fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Akademisk Forlag.
- Olga Dysthe (1995): *Det flerstemmige klasserommet*, Oslo: Ad notam Gyldendal AS.
- Pædagogik – en grundbog til et fag* (2000): Jens Bjerg, red. Rigsdagstidende, folketinget 1906, sp. 946
- Rigsombudsmanden på Færøerne. Beretning 2001.
- Steen Beck og Birgitte Gottlieb (april 2002): *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence, bd, 1 og 2*. Gymnasiepædagogik nr. 31/32. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Steiner Kvale (1997): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Sverrissaga 1961. Vol. 3. *The Sagas of King Sverrir and King Hakon the Old. Manuscript No. 81 A Fol.in The Arnamagnæan Collection*, ed. L. Holm-Olsen. Published by Rosenkilde and Bagger, Kronprinsensgade 3, DK-1114 København K.
- Tingakrossur 3. juli 1907
- Ulla Ambrosius Madsen: *pædagogisk etnografi* (afsnit fra upubl. bog udleveret på seminar afholdt på DPU i: Pædagogisk feltforskning og de kvalitative metoder. Forår 2002).
- Ulrich Beck: *Risikosamfundet – på vej til en anden modernitet* ((1997)(ty. udg. 1986)). København: Reitzel.

Ida Schwartz

Socialpædagogisk støtte og børns udvikling af social deltagelse på døgninstitution

Forord

Når et barn anbringes, har det været udsat for belastende sociale begivenheder og befinder sig i en social nødsituation, hvor barnets personlige og sociale udvikling pr definition er truet. Formålet med anbringelsen er at yde omsorg og støtte barnets videre udvikling. Der findes ikke meget dansk forskning om den socialpædagogiske støtte, der ydes på danske døgninstitutioner.¹ I de seneste år har anbringelse af børn været et samfundsmæssigt omdiskuteret emne, og socialministeriet har i flere omgange rejst spørgsmålet om, hvad der kan siges at være kvalitet i anbringelsesarbejdet med børn.² Herværende forskningsprojekt har til hensigt at yde et bidrag til denne diskussion ved at undersøge, hvordan omsorg og støtte ydes som konkret socialpædagogisk praksis på en døgninstitution, og hvordan denne støtte opleves af de involverede børn og forældre.

Problemformulering

Den socialpædagogiske praksis på en døgninstitution er en professionelt konstrueret praksis. Forskningsprojektet vil undersøge, hvordan pædagoger på en døgninstitution definerer deres professionelle rolle, begrundes deres praksis og handler i forhold hertil. Der vil især blive sat fokus på, hvordan de professionelle samarbejder med og om det enkelte barn og dets forældre, og hvordan de konkret tilrettelægger den socialpædagogiske støtte. Børn udvikler sig i kraft af og i forhold til de konkrete betingelser, der konstituerer deres livssituation (Sommer 1996, Højholt 2001) og

derfor vil døgninstitutionen som professionelt tilrettelagt udviklingsrum have særlig interesse.

Anbringelsen som livssituation og døgninstitutionen som udviklingsrum udgør nogle konkrete udviklingsbetingelser for de anbragte børn. Anbragte børn er imidlertid ikke kun passive objekter i en problematisk livssituation. Børnene tillægger konkrete steder og personer bestemte betydninger og udvikler handlemåder, hvor de forsøger at mestre svære vilkår i et liv på tværs af meget forskellige sociale sammenhænge. Børnene er med andre ord medskabere af deres egen livssituation og bidrager aktivt i kraft af deres handlemåder og forsøg på at forfølge bestemte interesser.

Forskningen vil sætte fokus på, hvordan børnene og deres forældre oplever den støtte, de modtager ud fra deres subjektive ståsted. Hvordan børnene individuelt eller i børnefællesskabet skaber mening i deres livssituation og mestrer deres livsbetingelser i kraft af eller på trods af den støtte, de modtager.

Forskningsprojektet vil endvidere undersøge anbragte børns konkrete muligheder for at udvikle demokratiske kompetencer på en døgninstitution, idet disse kompetencer antages at være centrale i udviklingen af social deltagelse i et moderne samfund. På hvilken måde og i hvilke sammenhænge tilrettelægges døgninstitutionens praksis således, at børnene aktivt har mulighed for at påvirke, forandre og udvide deres handlemuligheder og på hvilken måde skaber døgninstitutionen rum for at børnenes bidrag (erfaringer, interesser og ressourcer) kan blive et aktiv i døgninstitutionens hverdagsliv

Problemstilling:

Børn og forældres perspektiver på den støtte, de modtager, vil blive sammenholdt med de professionelle handlinger og deres begrundelser for at tilrettelægge støtten, som de gør. Jeg vil søge at belyse, hvordan professionelle, forældres og børns forskellige perspektiver kommer i spil med hinanden i form af samarbejde eller modstilles i form af konflikter. Det vil blive undersøgt, hvordan pædagoger håndterer dette spændingsfelt af forskellige personperspektiver og interesser, og hvordan børnenes udvikling af social deltagelse støttes eller hæmmes heri.

Herunder vil følgende temaer blive inddraget:

1. På hvilken måde planen udarbejdet efter § 53,2 i serviceloven udgør et grundlag for samarbejdet om støtten til barnet, både i forbindelse med selve anbringelsen og under anbringelsesforløbet?
2. I hvilket omfang og på hvilken måde professionelle og personer i barnets netværk er inddraget i samarbejdet om støtten til barnet?
3. I hvilket omfang og på hvilken måde barnet selv og dets forældre er blevet inddraget aktivt i forløbet før og under anbringelsen.
4. Hvordan pædagogerne på døgninstitutionen definerer deres opgave og begrundet deres handlinger, både i forhold til støtten til det enkelte barn og i forhold til samarbejdet med øvrige professionelle, barnet selv og dets netværk.
5. Hvordan de voksne omkring barnet samarbejder om at støtte barnet i at skabe sammenhæng i flere sociale verdener, i at gennemleve emotionelt belastende oplevelser og i at udvikle mestring af livsbetingelser i et hverdagsliv i og på tværs af forskellige livssammenhænge.

Baggrunden for projektet

Den forskningsmæssige fokusering på børns udvikling af *demokratisk deltagelse* og på *inddragelse* af børn i tilrettelæggelsen af støtten kan begrundes i henholdsvis et ændret syn på børn i moderne opdragelse og i servicelovens betoning af brugerinddragelse og børns ret til at blive hørt.

Nyt syn på børn

Formålet med anbringelsen er som angivet i Serviceloven § 32 at give børn og unge med særlige behov de bedst mulige opvækstvilkår og samme muligheder for personlig udfoldelse, udvikling og sundhed som deres jævnaldrende. En døgninstitution er ét blandt

flere anbringelsesmuligheder, der antages at kunne give anbragte børn opvækstmuligheder som andre børn. Men hvad kendetegner egentligt børns almene opvækstvilkår i et moderne samfund?

Sommer (1996) har i bogen *Barndomspsykologi* beskrevet, at den moderne barndom er præget af humanisering og et ændret syn på børns opdragelse og sociale deltagelse. Børn anses for at have ret til at blive hørt i spørgsmål forbundet med deres egen person. Nutidens børn vokser op i *forhandlingsfamilier*, der lægger vægt på, at børn bliver set og hørt og hvor det anerkendes, at børn har særlige behov. Sommer mener, at moderne familier i disse år gennemgår en stigende demokratiseringsproces, hvor børn opdrages til medbestemmelse og svækket autoritetstro. Denne humanisering af barndommen kommer også til udtryk i officielle pædagogiske målsætninger. I Servicelovens formulering af formålet for dagtilbud står der fx, at børn skal have mulighed for medbestemmelse og for at tage ansvar. Dette med henblik på, at børnene kan udvikle selvstændighed og evne til at indgå i forpligtende fællesskaber. Folkeskolelovens formålsparagraf betoner ligeledes børns udvikling af demokratiske kompetencer.

I bogen *Socialpædagogik og anbragte børn* har jeg tidligere argumenteret for, at anbragte børn får mulighed for at udvikle *kvalificeret selvbestemmelse*³ som væsentlige kompetencer i et moderne samfund. *Selvbestemmelse* er en subjektiv bestemmelse, der indebærer, at man kan indgå i og håndtere sociale sammenhænge. *Selvbestemmelse* betyder *ikke*, at man kan bestemme alting selv, men at man anerkender sin afhængighed af relationer til andre, og at man er en del af et fællesskab, hvilket indebærer at kunne varetage egne behov og interesser uden at tilsidesætte andres. På et overordnet niveau er *selvbestemmelse* forbundet med at være borger i et demokratisk samfund. *Kvalificering* er en objektiv bestemmelse, der inderbærer, at en person har færdigheder til at indgå aktivt i en given sociokulturel sammenhæng, og derved samtidig skabe egne livsmuligheder. *Kvalificering* indebærer at kunne håndtere praksisformer og forskellige kulturelle teknikker og redskaber, hvilket er forbundet med at kunne orientere sig i kulturelle betydnings-systemer.

Børns inddragelse og udvikling af demokratiske kompetencer, her forstået som *kvalificeret selvbestemmelse*, kendetegner opdra-

gelse i et moderne samfund. Spørgsmålet er, hvordan dette moderne dannelsesideal bliver håndteret og integreret i døgninstitutionens socialpædagogiske praksis.

Service-loven

Service-loven foreskriver, at børn og unges synspunkter skal indtages i forbindelse med udformningen af støtten og tillægges passende vægt. Desuden skal barnets problemer så vidt muligt løses i samarbejde med familien og med dennes medvirken. Forskning har vist, at det ikke tidligere har været praksis i særlig udstrakt grad. Karen Zobbe fandt fx (1993) i interview med seks anbragte børn (alder: 6-18 år), at børnene ikke følte, at de blev hørt inden anbringelsen, som loven foreskriver. Flere af børnene var ude af stand til at fortælle, hvorfor de var anbragt og den orientering, børnene havde fået om grundlaget for anbringelsen, var ofte mangelfuld.

Dette resultat underbygges af Else Christensen (1998), som fandt, at der inden anbringelsen, slet ikke var blevet talt med 38 % af hendes interviewgruppe. Efter Else Christensens opfattelse var de børn, der ikke var blevet talt med, dem der var mest forbeholdne overfor deres anbringelse. Else Christensen fremsætter den tese, at der kan være en sammenhæng mellem den måde, hvorpå barnet er blevet forberedt, og barnets mulighed for at få et positivt ophold.

Karin Kildedal (1996) fremlægger i bogen *Det anbragte barn. En debatbog om mødet mellem barnet og den professionelle* resultatet af interview med 20 tidligere anbragte voksne om deres oplevelse af at være anbragt. Interviewpersonerne gav udtryk for, at de slet ikke var blevet inddraget ved deres anbringelse. Selve adskillelsen fra hjemmet blev oplevet som pludselig og smertelig, selvom mange også oplevede anbringelsen som en befrielse. De anbragte børn fik for lidt hjælp til at klare krise og adskillellesproces.

I forbindelse med en undersøgelse (Care to Listen, 1998) af praksis i institutioner for anbragte børn i fire europæiske lande (Irland, Skotland, Finland og Spanien) blev i alt 80 unge anbragte interviewet. Undersøgelsen viste, at de unge havde særdeles velovervejede og præcise forslag til forbedring af den støtte de modtog, og

undersøgelsen pegede tillige på muligheden for at inddrage børn og unges ønsker direkte i tilrettelæggelsen af den individuelle støtte. Undersøgelsen viste også, at anbragte børn og unge stod i et afhængighedsforhold til de primære professionelle kontaktpersoner, og at det kunne være vanskeligt for de anbragte børn at komme frem med kritik og utilfredshed. På de fleste institutioner var der ikke udarbejdet formelle klageprocedurer, og børn og unge var ikke orienteret om, hvordan de kunne gå videre med deres utilfredshed, hvis de mente, at de ikke kunne gå til deres kontaktpersoner.

Det fremgik endvidere af undersøgelsens resultater (Care to Listen, 1998), at de unge tillagde kontakt og forbindelse med oprindeligt netværk (ikke kun biologiske forældre), som særdeles betydningsfuldt. En stor gruppe unge angav, at de først og fremmest ville søge råd hos og lytte til deres familie om spørgsmål vedrørende deres fremtid. Professionelle omsorgspersoner kom i anden række.

En række danske undersøgelser (Christensen 1998; Thormann 1990; Zobbe 1993) peger ligeledes på familiens betydning i det anbragte barns bevidsthed. Børnenes mulighed for at få et positivt ophold har vist sig at være tæt forbundet med, om det lykkes for omsorgspersonerne at bevare en god kontakt og et godt samarbejde med forældrene.

Forskningsprojektet vil bygge videre på disse forskningsmæssige resultater i undersøgelsen af, hvordan børn konkret inddrages i en socialpædagogisk praksis.

Forskningsprojektets teoriramme

Forskningsprojektet vil primært blive forankret i kritisk psykologi som teoriramme (Dreier 1979) og dennes tradition for at sætte psykosocial behandling under kritisk refleksion (Dreier 1993; Højholt 1993; Nissen, 1998). Højholt (1993) har i hendes undersøgelse af brugerperspektiver bl.a. påvist, hvordan de professionelle handlingsplaner ikke bliver forbundet med brugernes subjektive perspektiver, der så at sige forsvinder ud af syne for de involverede. Dermed findes der en risiko for, at brugerne deltager i den tilrettelagte hand-

leplan uden at kunne forbinde planens mål og middel med eget livsforløb. Planen forbliver *de andres plan*, som brugeren kan forsøge at bidrage til, undgå eller yde aktiv modstand imod. I forbindelse med min undersøgelse af praksis på en døgninstitution vil jeg undersøge, ikke blot hvordan børn og forældre bliver inddraget i udarbejdelse af »planen«, men også hvilken betydning »planen« får i deres livssituation.

Dreier (1993) har i sin teoriudvikling om psykosocialt arbejde fremhævet, at psykosocial praksis har en tendens til at fremtræde *desubjektiveret*. Brugeren opfattes ikke i et første personperspektiv ud fra eget ståsted med egne handlegrunde, men ud fra et ydre perspektiv, nemlig den professionelle perspektiv, hvorfra behandleren tolker og definerer brugerens problemer og behov. Behandleren forsvinder imidlertid selv ud af syne som et subjekt med egne interesser og behov, idet behandleren pr definition kun er til stede for brugerens skyld (ibid. s. 23). Når behandleren definerer brugerens problem og behov, opstår der nemt en strid om definitionen af problemet, hvor den ene part enten kan underkaste sig den andens udlægning, indgå kompromis eller kæmpe om at sætte dagsordenen.

Kritisk psykologisk forskning i psykosocial behandling har eksplicit til formål at deltage i en fundamentalt kritisk diskussion om behandlingens teori og praksis (Nissen 1998, s. 14). Man ønsker at analysere praksis i dialog med de involverede professionelle og brugere med henblik på at udvikle praksis, således at brugerne kan deltage som subjekter for behandlingen. Som Nissen påpeger, er dette dilemmafyldt, idet brugerne ofte er involveret i psykosocial behandling, fordi de er plaget af problemer, der begrænser deres udsyn og handleevne, og at de netop er i kontakt med professionelle for at få hjælp til det, de ikke selv kan. En demokratisering af den psykosociale behandling i retning af brugerindflydelse og brugeransvar må således konfrontere og diskutere dette dilemma. Min analyse af praksis på en døgninstitution vil have dette dilemma for øje.

Som Dreier påpeger (1993, s.24) er det ikke nok at inddrage begge parter som subjekter i behandlingen. Subjekter lever, handler og forandrer sig i forhold til nogle objektive handlemuligheder. Menneskers subjektivitet udspiller sig altid i en objektiv, samfundsmæssig

verden, og vi udvikler vores handlegrunde i forhold til denne. Det er med andre ord ikke muligt at forstå brugernes intentioner og handlemåder uden at undersøge deres livssituation og de handlegrunde, de har udviklet i forhold hertil. Både pædagoger, børn og forældre har hver deres grunde til at tænke og handle som de gør. Grunde, der er forbundet med bestemte livssituationer og livsforløb. Spørgsmålet er hvordan denne flerhed i perspektiver og betydninger håndteres i en døgninstitutionspraksis, således at de kan danne grundlag for en *fælles* udvidelse af handlemuligheder?

Dreier (1993) påpeger ligeledes at psykosocial behandling har en tendens til at fremtræde som en *umiddelbar situation*, som om de betydninger, der indvirker i situationen alene dannes hér. Enhver psykosocial behandling er et samfundsmæssigt formidlet rum, hvor den umiddelbare situation står i forbindelse med objektive betydningstrukturer. Subjekterne er ikke begrænset til at reagere på eller underlægge sig disse betydningstrukturer, men kan afhængig af ståsted handle i forhold til dem og bearbejde dem. En døgninstitution er fx konstitueret i kraft af nogle bestemte samfundsmæssige strukturer, men aktørerne kan forandre og udvikle den i forhold til bevægelser i de overordnede strukturer. Døgninstitutionen er således et *formidlet* rum, hvor både brugere og professionelle møder bestemte betingelser, der begrænser visse handlemuligheder og muliggør andre. Når praksis i døgninstitutionen skal begribes og beskrives, er det derfor nødvendigt at analysere forbindelserne til andre samfundsmæssige sammenhænge og den betydning, disse kan have for døgninstitutionen som handlesammenhæng.

Behandlingen i psykosocial praksis er altså forbundet med andre samfundsmæssige sammenhænge og for brugernes vedkommende andre livssammenhænge, de deltager i. Det er netop Dreiers pointe, at en person i psykosocial behandling ofte bliver betragtet som »et individ i sin umiddelbare situation« (1993, s 31). I virkeligheden har det, der foregår i behandlingen, mest relevans for subjektet i *andre* sociale sammenhænge. Forskning i psykosocial behandling må derfor nødvendigvis følge behandlingens betydning for brugerne ind i og på tværs af andre sociale sammenhænge. I mit forskningsprojekt vil jeg følge børnene på tværs af deres livssammenhænge (hjem, skole, daginstitution og døgninstitution)

ind i de fællesskaber de deltager i (herunder børnegruppen på døgninstitutionen) med henblik på at undersøge, hvilken betydning den socialpædagogiske støtte får for børnene i deres forsøg på at skabe sammenhæng i og mestre en livssituation præget af brud og opsplittning.

Forskningsmetode

Forskningsprojektet vil blive gennemført som praksisforskning. Begrebet *praksisforskning* henviser til et ideal i forskningen indenfor kritisk psykologi, hvor praktikere selv er medforskere i egen praksis for der igennem at forandre deres behandlingspraksis i retning af større inddragelse af klienter som subjekter (Nissen, 1998).

»Praksisforskning bygger på en målsætning om at opbygge et kollektiv af forskere og udforskede / medforskere med det formål at udvikle en bestemt praksissammenhæng. Forskeren deltager her bl.a. med sine teoretiske referencer, der, ligesom praksis, i princippet kan udfordres og udvikles gennem den fælles forskningsproces« (Forchhammer, 2001 s. 27).

Forskningen forstås således som en praksis på linje med andre sociale praksiser, hvilket indebærer at flere parter har hver deres perspektiver på og interesser i forskningen. På denne måde kan praksisforskning betragtes som en dialog og dens resultat som et indlæg i en dialog (Nissen 2001). Praksisforskningens særlige kendetegn som praksis er, at den har andre praksiser som genstandsområde.

Forskningsplan

Forskningsprojektet vil følge en gruppe børns anbringelse udenfor hjemmet, fra beslutning om anbringelse, til selve anbringelsen og et stykke ind i anbringelsesforløbet. Formålet med dette er at sætte fokus på anbringelsen som *proces*. Børnene følges i overgangen fra hjemmet og ind i døgninstitutionen og i den proces, hvor de bliver en del af denne sammenhæng. Pædagogerne følges i den proces,

hvor de definerer og tilrettelægger den socialpædagogiske støtte i forhold til det konkrete barn i samarbejde med andre professionelle og med barnet og dets netværk. Disse parterers processer følges hver især og i interaktionen mellem dem.

Forskningsprojektet tager sit udgangspunkt i en praksis i en døgninstitution, men med kig ind i andre professionelle sammenhænges betydning herfor. Der vil blive sat fokus på, hvordan støtten ydes som *konkret professionel hverdagspraksis* i den valgte tidsperiode, og på den betydning denne praksis får for det anbragte barn og dets forældre.

Indsamling af empiri vil foregå på tre måder:

1. Feltarbejde i form af deltagerobservation i en (eller max to) døgninstitutioner, hvor de udvalgte børn følges i deres hverdagsliv på tværs af flere sociale livssammenhænge med vægt på følgende:
 - hvordan børnene aktivt håndterer, forandrer og bearbejder deres aktuelle livsbetingelser i flere livssammenhænge og i døgninstitutionen i særdeleshed
 - hvordan pædagogerne definerer og begrundet deres pædagogiske praksis, og hvordan de handler herefter.
 - hvordan døgninstitutionen konstrueres som handlesammenhæng i praksis som et samspil mellem de involverede aktører og i forhold til indlejrede betydningsstrukturer med særligt fokus på de samarbejdsformer og konflikter, der kommer til syne i denne proces
2. Kvalitative interview af forældre og børn. I forhold til forældre vil der blive anvendt semistrukturede (Kvale 1997) og/eller narrative interviewformer (Horsdal), der sigter på at give forældrene mulighed for ud fra deres subjektive ståsted at formulere deres forståelse af forløbet inden anbringelsen og af den støtte, de og deres barn modtager under anbringelsen. Den narrative vinkel anvendes til at indfange den subjektive betydning anbringelsesforløbet får i deres livsforløb. I forhold til børnene vil der blive anvendt både interview med enkelte børn og grupper af børn, der sigter på at indfange hvilke subjektive betydninger pædagogernes konkrete tilrettelæggelse af hverdagslivet får for børnene.

3. Dele af de indsamlede data og de foreløbige tematiseringer vil undervejs i forløbet blive fremlagt for pædagogerne som oplæg til fælles refleksion over tematiseringernes betydning og relevans for udviklingen af praksis. Der vil blive søgt udveje for, at børn og forældre kan følge forskningsprocessen og for, at de kan bidrage med deres tanker og overvejelser om betydningen af forskningens tematisering. På denne måde vil forskningen i sig selv udgøre en social praksis hvor flere aktører blander sig i og forhandler om forskningens betydning for de involverede parter.

Tidsplan

Ph.D. studiet påbegyndes 1.9.02 og forløber over 3 år på fuld tid.

Dataindsamling finder sted over en to-årig periode.

Der påregnes 3-6 måneders ophold i udlandet med studier i andet lands socialpædagogik på døgninstitutioner for anbragte børn.

Forskningsprojektets institutionelle indplacering, netværk og formidling

Forskningsprojektet er et Ph.D. - projekt, der søges etableret i et samarbejde mellem Odense Socialpædagogiske Seminarium og Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Syddansk Universitet. Forskningsprojektet er en del af et større forsknings- og udviklingsprojekt: *Socialpædagogisk støtte til anbragte børn og udvikling af pædagogiske kompetencer*, der er etableret i et samarbejde mellem Odense Socialpædagogisk Seminarium, Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling og 5 døgninstitutioner for anbragte børn og unge. Foruden herværende projekt er der tilknyttet endnu et Ph.D. - projekt omhandlende pædagogers kompetenceudvikling og læring i praksis. De to forskningsprojekter og de fem udviklingsprojekter på de tilknyttede døgninstitutioner udgør tilsammen et fagligt forum, hvor praktikere og forskere deltager i en fælles dialog om begreber, problemstillinger og spørgsmål forbundet med udvikling af praksis.

Herværende forskningsprojekt vil blive formidlet i den overordnede projektsammenhæng, idet det påtænkes, at studerende og

pædagoger på efteruddannelse på Odense Socialpædagogisk Seminarium skal have mulighed for at følge forskningsprojektet som en del af deres projektperioder, praktik eller arbejde med specialer. Desuden vil forskningens forløb og resultat blive formidlet til årgange af studerende undervejs i forløbet.

Netværk

Der vil blive søgt netværkssamarbejde med Institut for pædagogisk sociologi, DPU, Institut for Sociale Forhold og Organisation, Ålborg Universitet og European Association for Research into Residential Child Care, EU. Desuden vil der blive søgt om deltagelse i Socialministeriets kvalitetsprojekt på anbringelsesområdet, KABU.

Vejledere: Jørgen Gleerup, lektor og institutleder ved Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Syddansk Universitet og Charlotte Højholt, cand. psych., Ph.D., RUC.

Noter

1. Den seneste større undersøgelse af socialpædagogisk praksis fandt sted i 1979 ved Kjær Jensen.
2. Se bl.a. Rapport om anbringelsessteder for børn og unge. Socialministeriet, 2000 og KABU, Kvalitet i Anbringelse af Børn og Unge, Projektbeskrivelse Socialministeriet 2002.
3. Inspireret af Mørch (1990).

Anvendt litteratur

- Christensen E. *Anbringelse af børn*. København: Socialforskningsinstituttet, 1998.
- Care to listen. *A review of residential child care in four european countries*. Centre for Social and Educational Research, EUROARRCC, 1998.
- Dreier O. *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos, 1979.
- Dreier O. *Psykosocial behandling, en teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 1993.
- Forchhammer HB. Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast* 1, 23 –32, 2001.

- Højholt C. *Brugerperspektiver – forældres, læreres og psykologers erfaringer m/psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 1993.
- Horsdal M. *Grundtvig Socrates II – active Citizenship and the Non-formal Education*. Højskolernes Hus.
- Højholt C. *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal 2001.
- KABU, *Kvalitet i Anbringelse af Børn og Unge*, Projektbeskrivelse Socialministeriet 2002.
- Kildedal K. *Det anbragte barn. En debatbog om mødet mellem barnet og den professionelle*. Frederikshavn: Dafolo Forlag, 1996.
- Kjær Jensen M. *Børn og døgninstitutioner*. København: Socialforskningsinstituttet, 1979.
- Kvale S. *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag, 1997.
- Mørch S. Ungdomsteori og intervention. *Udkast. Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab* 1990; 18(1): 81 - 116.
- Nissen M. *Brugerindflydelse og handlesammenhænge i psykosocialt arbejde*. Aarhus Universitet, Center for Sundhed, menneske og Kultur, Institut for Filosofi 1998.
- Nissen M. *Projekt gadebørn*. Frederikshavn: Dafolo 2001.
- Og den T. Multisystemisk terapi. *Specialpædagogikk nr.5*, 1998.
- Rapport om anbringelsessteder for børn og unge*. Socialministeriet, 2000.
- Schwartz I. *Socialpædagogik og anbragte børn*. København: Gyldendal, 2000.
- Sommer D. *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag, 1996.
- Thormann I; E. Boesen & K. Nielsen. *Børn i krise - en efterundersøgelse af børn fra Skodsborg Observationshjem*. Skodsborg, 1990.
- Zobbe K. *Anbringelse af børn & unge. Hvad kan vi lære af familierne selv*. København: Akademisk Forlag, 1993.
- Christensen, S. K., Larsen, K. I. og Schwartz, I. *Pædagogisk udviklingsarbejde - en nødvendighed* Semiforlaget, 1994.
- Schwartz, I. *Sparring – faglig samtale og refleksion i pædagogisk praksis*. Odense Socialpædagogiske Seminarium, 1998 (upubliceret)
- Schwartz, I. *Den professionelle rolle*. I: Per Holm (red). *Job med vold*. Socialt Udviklingscenter, SUS, 2000.
- Schwartz I. *Indre kaos hos børn kræver ydre styring – eller gør det?* Social Kritik nr. 70, 2000.
- Schwartz I. *Socialpædagogik og anbragte børn*. Gyldendal, 2001.
- Schwartz I (red.). *Livsværdier og ny faglighed*. Semiforlaget, udkommer efterår 2001.

Seminarkalender

Forskerskolen, efterår 2002

Kierkegaard Programmet

ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

Torsdag den 22. august 2002 kl. 10-16: Intro arrangement for nye Ph.D.-stipendiater (1)

- Kl. 10-12: Professor Finn Hauberg Mortensen: Forskeruddannelsen (historik, modeller, mål, regler, projekt, kurser, formidling, miljøskift m.v.).
- Kl. 12-13: Frokost
- Kl. 13-14: Finn Hauberg Mortensen: Rundvisning på DIG, praktiske forhold vedrørende arbejdet samt studiets tilrettelæggelse.
- Kl. 14-15: En af de ældre forskerstuderende vil fortælle om sine erfaringer.
- Kl. 15-17: Finn Hauberg Mortensen: Studiets faser og behov.

Fredag den 23. august 2002 kl. 10-16: Intro arrangement for nye Ph.D.-stipendiater (2)

- Kl. 9-11: Lektor Harry Haue: Institutbiblioteket, universitetsbiblioteket m.v.
- Kl. 11-12: Lektor Claus Michelsen og Pernille Swain: AV og IT udstyr, hjemmesiden m.v.
- Kl. 12-13: Frokost
- Kl. 13-14: Lektor Harry Haue: Rundvisning på Syddansk Universitet, indmeldelse på Syddansk Universitetsbibliotek.
- Kl. 14-17: Første møde for nye stipendiater med deres vejledere om projekt og arbejdstilrettelæggelse.

Onsdag den 4. september 2002 kl. 10-16: Intro arrangement for nye Ph.D.-stipendiater (3)

- Kl. 9-12: Professor Finn Hauberg Mortensen: Workshop om projekterne.
- Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-16: Professor Finn Hauberg Mortensen: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik Historik, opgaver. Studier, forskning, dokumentation, netværk m.v.

**Torsdag den 5. september 2002 kl. 9.30 - ? : Ekskursion
Fælles udflugt for medarbejdere samt Ph.D.-stipendiater ved instituttet.**

Turen går til Sydlyn. Invitation udsendes primo august. Ansvarlig for arrangementet: Lektor Kaare Lund Rasmussen.

Fredag den 6. september 2002 kl. 10-16: Ph.D.-seminar ved DIG's faggrupper

Kl. 10-12: Seminar arrangeret af fag.pæd. hum.gruppe.

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-15: Seminar arrangeret af fag.pæd. mat./nat. gruppe.

Kl. 15-16: Seminar arrangeret af almenpæd. gruppe

Kl. 16-18: Finn Hauberg Mortensen: Festforelæsning i U100 for Ph.D.-stipendiater og masterstuderende ved DIG.

Kl. 18-20: Reception i DIG's lokaler

Onsdag den 18. september 2002 kl. 10-16: Humanistisk fagpædagogik

Kl. 10-12.30: Indkredsning af humanistisk fagpædagogik med udgangspunkt i de to traditionelle dannelsesfag, historie og dansk.

Kl. 10-11: Historiebevisthed. Teori, praksis og fremtid
Oplæg ved Ph.D.-stipendiat Dorthe Uldall og Lektor Harry Haue. Skriftligt oplæg udsendes.

Kl. 11.30-12.30: Didaktiske perspektiver i danskfaget
Ph.D.-stipendiat Peter Kaspersen: Litteraturpædagogikkens dannelsesdimensioner
Ph.D.-stipendiat Lisbeth Birde Wiese: Tekstkompetence versus almen skrivekompetence i et studieforberedende perspektiv.

Kl. 13.15-16.00: Humanistiske bidrag til fagpædagogikkens Fællesspørgsmål Kort oplæg ved Amanuensis Ellen Krogh ud fra den udsendte tekst: »Fagdidaktikken under synsvinklen vidensproduktion«. Oplægget peger på

aktuelle tendenser i fagenes didaktik: fokuseringen på dannelsesspørgsmålet og »den sproglige vending«. Hermed lægges op til eftermiddagens debat om fagpædagogiske fællesspørgsmål og profileringer.

Onsdag den 2. oktober 2002 kl. 10-16: Almendannelse i naturvidenskaberne

Kl. 10-12: Oversigt over udvalgte problemfelter i fysikkens og matematikkens didaktik.

Der tegner sig en række problemstillinger både i danske udenlandske forskningskredse vedrørende tilegnelsesproblemer og begrundelsesovervejelser inden for fysik og didaktik. Disse vil blive fremlagt og diskuteret med vægt på: fagenes formål, læringsproblemer og undervisningsmæssige løsninger.

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-16: Professor Jonathan Osborne, King's College, London: Almendannelse i naturvidenskaberne.

Jonathan Osborne er en fremtrædende forsker inden for naturvidenskabernes didaktik og er bl.a. kendt som medforfatter til *Beyond 2000*, som gav nogle visioner for fremtidens naturvidenskabelige uddannelser.

Jonathan Osbornes angelsaksiske literacy-begreb vil blive bragt i dialog med den centraleuropæiske dannelsesforestilling for at diskutere dannelsesbegrebet i naturvidenskaberne og dets plads i de gymnasiale uddannelser.

Onsdag den 23. oktober 2002 til fredag den 25. oktober 2002 Landsdækkende Ph.D.-seminar. Forholdet mellem videnskab, fag og pædagogik.

Seminaret går tilbage til nogle af de mere fundamentale videnskabs-teoretiske og filosofiske problemstillinger i henholdsvis de natur-, samfunds-, og humanvidenskabelige forsknings-, og fagområder. På denne baggrund lægges op til en diskussion af forholdet (og forskellene) mellem de respektive (hoved)fagområder og pædagogisk/didaktisk forskning og refleksion.

23. oktober 2002

10.00-11.00 Kaffe/te

11.00-12.30 1. session: **Videnskabsteoretiske grundspørgsmål til pædagogikkens og fagdidaktikken**, ved professor Finn Collin Institut for Pædagogik, Filosofi og Retorik, Københavns Universitet

Pædagogik er anvendt videnskab, i den forstand at pædagogikken anvender mere grundvidenskabelige discipliner, såsom psykologi og samfundsvidenskab, på et konkret genstandsfelt, nemlig den menneskelige læring. Dette rejser nogle videnskabsteoretiske spørgsmål vedrørende forholdet mellem de begreber, der stammer fra grundvidenskab, og dem der stammer fra det konkrete genstandsfelt, som vil blive illustreret med fagdidaktikken som eksempel.

12.30-13.30 Frokost

13.30-17.30 2. session: **Almenpædagogik** ved professor Karen Borgnakke, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Pædagogisk forskning befinder sig i et interdisciplinært felt, hvor pædagogik i forbindelse med især Psykologi og sociologi har dannet grundlag for teori- og empiriudviklingen. I oplægget reflekteres grundlaget i relation til humanistiske og samfundsvidenskabelige interesser i læringsforskningen og dens nye optik: »fra det lærende subjekt til den lærende organisation«. Der lægges desuden op til diskussion af forholdet mellem (almen) pædagogiske og (fag)didaktiske angrebsvinkler i studierne af undervisning, læring og læreprocesser.

15.00-15.30 Kaffe/the og kage

15.30-17.30 Almenpædagogik ved professor Karen Borgnakke

17.30-19.00 Middag

19.00-21.00 3. session: **Fremtidens danskfag** ved professor Finn Hauberg Mortensen, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

»Fremtidens danskfag« er titlen på et projekt, der har til hensigt

at kortlægge og udvikle danskfaget gennem hele undervisnings-systemet fra og med folkeskolens første klasser til og med universitetsuddannelserne. Resultatet af kortlægningen er udgivelsen af »Oversigt over dansksystemet«, mens analyser og forslag vedr. danskfagets fremtid findes i »Fremtidens danskfag?«.

De to rapporter fra august 2002 fås begge på www.fremtidensdanskfag.u-net.dk. Projektets hjemmeside er fremtidensdanskfag@hum.ku.dk. Professor Finn Hauberg Mortensen, SDU, der er medlem af projektgruppen, vil gennemgå ovedlinjer i rapporten, herunder forholdet mellem kompetencer, kerneydelser, kulturteknikker, stofområder, terminologier og aktivitetsformer. Det anbefales, at man som forberedelse læser sidstnævnte rapport.

24. oktober 2002

- 09.00-12.00 4. session: Projektfremlæggelse og kritik af Ph.D.-projekter
- 09.00-09.45 Ph.D.-stipendiat Lars Lindhart: Læreruddannelse og praksislæring.
- 09.45-10.30 Ph.D.-stipendiat Torben Spanget Christensen: Den faglige evaluerende lærer/elev samtale.
- 10.30-11.15 Ph.D.-stipendiat Aase Haubro Bitsch: Danske gymnasieelevers brug af fortid og historie i hverdagen som udgangspunkt for skolens faglige historieundervisning.
- 11.15-12.00 Ph.D.-stipendiat Torben Kure Marker: Virtuelt lærende fællesskaber
- 12.00-13.00 Frokost
- 13.00-14.30 5. session: **Danskfaget mellem kerne og vidensform. Et fagdidaktisk perspektiv på Fremtidens danskfag** ved amanuensis Ellen Krogh, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Kernefaglighed som uddannelsespolitisk udspil sætter fokus på indhold og professionsfaglighed. Fagdidaktikken kan bidrage med en anden forståelse af undervisningsfagenes faglighed, nemlig som relationen mellem elevernes ikke-professionelle faglighed og lærernes professionsfaglighed. Fagdidaktikken analyseres i oplægget som som en teoretisk, reflekterende praksis der får øje på fag som

vidensformer, måder at producere viden på. Med udgangspunkt i en analyse af danskfagets vidensform rejses en kritik af rapporten om Fremtidens danskfag.

14.30-15.00 Kaffe/the og kage

15.00-17.30: 6. session: **Forholdet mellem fag og pædagogik i relation til udredningen i fremmedsprogfagene.**
ved professor Peter Harder, engelsk institut, København Universitet

Der har i de senere år vist sig problemer i sprogfagene, især i de senere faser: Det sproglige gymnasium siges stadig mere åbent at være mindre kvalificerende end det matematiske, og søgningen til sprogfagene er vigende på de videregående uddannelser – hvor der desuden er høje frafaldsprocenter. Samtidig har der været forskellige holdningsmæssige kløfter med hensyn til grammatik, klassiske dannelsesværdier og inddragelse af den elevnære nutid (fra Bahnhof Zoo til rockvideoer). I kernefaglighedsudvalget tegner der sig en strategi hvor man ekspliciterer sameksistensen mellem flere målsætninger i sprogfagene og stræber efter at vægtforholdet imellem dem bliver præciseret på forskellige trin – samtidig med at den 'hårde' del af fagligheden (der hvor sprogfagene har samme problemer som naturfagene) vies en særskilt opmærksomhed og tilrettelægges med henblik på en mere tydelig progression, hvor enkelte trin har 'hovedansvaret' for bestemte stofområder. En sådan afklaring vil ideelt kunne lægge op til klarere 'afleveringsforretninger' mellem skolesystemets trin, og til en mere systematisk strategi for fagdidaktisk ajourføring som en del af lærernes karriereforløb.

17.30-19.00 Middag

25. oktober 2002

9.00-12.00 7. session: **Fremtidens naturfaglige uddannelser**
ved professor Niels O. Andersen, Niels Bohr Institutet, Københavns Universitet

Dette er overskriften for et nyligt iværksat udvalgsarbejde, som

skal se på naturfagene på langs og tværs i det danske uddannelses-system og på den baggrund rådgive om den fremtidige udvikling. Udvalgsformanden giver en oversigt over væsentlige temaer, som udvalget vil beskæftige sig med, og komme med nogle bud på naturfagdidaktikkens rolle i denne sammenhæng.

Kompetencer i matematik: En selvfølgelighed?

ved lektor Tage Bai Andersen, Institut for Matematiske Fag, Aarhus Universitet.

Alle samfundsborgere skal lære matematik på et vist niveau. Hvorfor skal de det? Hvad skal de lære? Hvordan skal de lære? I oplægget gives en personlig vinkel på rapporten KOM – Kompetencer og Matematiklæring, der er et resultat af drøftelser i et udvalg med deltagelse af 'professionelle og lægfolk' under ledelse af professor Mogens Niss, RUC. Hensigten med udvalgets arbejde har været at skabe en fælles terminologi vedrørende undervisning i matematik fra 7-årsalderen til 25-årsalderen. Rapporten kan ses i sin helhed på hjemmesiden for KOM-gruppens sekretær Tomas Højgaard Jensen <http://mmf.ruc.dk/~thj/kom/>

12.00-13.00 Frokost

Onsdag den 6. november 2002 kl. 10-16: Seminar arrangeret af DIG's Almenpædagogiske gruppe. Pædagogisk forskning i gymnasieskolen.

Kl. 10-12: Aktuelle tendenser i dansk pædagogisk forskning. Oplæg ved professor Kirsten Weber, Roskilde Universitetscenter.

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-16: Tendenser i 'udviklingsprogrammet'. Oplæg ved amanuensis Steen Beck og lektorvikar Jens Dolin.

Onsdag den 20. november 2002 kl. 10-16: Ungdomsforskning

Børne og ungdomsforskningens status. Aktuelle teoretiske og empiriske positioner i børne-, og ungdomsforskning. Oplæg ved professor Kirsten Drotner, Syddansk Universitet.

Onsdag den 4. december 2002 kl. 10-16: Pædagogisk forskning og de kvalitative metoder.

Der gives et overblik over den pædagogiske forsknings empiriske traditioner og anvendelse af de kvalitative metoder. Der sættes fokus på de metodiske problemstillinger, der knytter sig til feltstudier og klasserumsforskning: deltagende observation, dokument- og materialeindsamlinger og interviews. Oplæg ved Karen Borgnakke.

Onsdag den 18. december 2002 kl. 10-16: Kritikseminar

Deltagelse af Ph.D.-stipendiater, vejledere samt instituttets medarbejdere. Alle stipendiater fremlægger arbejdsrapporter eller manuskripter til kritik i mindre grupper.

Torsdag den 19. december 2002 kl. 10-16: Kritikseminar

Deltagelse af Ph.D.-stipendiater, vejledere samt instituttets medarbejdere. Alle stipendiater fremlægger arbejdsrapporter eller manuskripter til kritik i mindre grupper.

Torsdag den 19. december 2002 kl. 18.00: Julefrokost**Torsdag den 6. februar 2002 kl. 9-17: Introduktion for nye Ph.D.-stipendiater (1)**

Forskerskolen optager 5 studerende i foråret 2003. I den anledning holdes introduktion for de nye Ph.D.-stipendiater den 6., 7. og 24. februar. Formålet med introduktionen er at give praktiske og organisatoriske forudsætninger for at indlede og gennemføre første fase af Ph.D.-studiet.

Kl. 10-12: Professor Finn Hauberg Mortensen: Forskeruddannelsen (historik, modeller, mål, regler, projekt, kurser, formidling, miljøskift m.v.)

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-14: Finn Hauberg Mortensen: Rundvisning på DIG, praktiske forhold vedrørende arbejdet samt studiets tilrettelæggelse.

Kl. 14-15: En af de 'ældre' forskerstuderende, gymnasielektor Niels V. Vogensen, vil fortælle om sine erfaringer.

Kl. 15-17: Finn Hauberg Mortensen: Studiets faser og behov.

Fredag den 7. februar 2002 kl. 9-17: Introduktion for nye Ph.D.-stipendiater (2)

Kl. 9-11: Lektor Harry Haue: Institutbiblioteket, Syddansk Universitetsbibliotek m.v. Indmeldelse på universitetsbiblioteket. Rundvisning på Syddansk Universitet

Kl. 11-12: Lektor Claus Michelsen og Sekretær Pernille Swain: AV- og IT- udstyr, DIG's hjemmeside m.v.

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-17: Første møde for nye stipendiater med deres vejledere om projekt og arbejdstilrettelæggelse.

Onsdag den 12. februar 2003 kl. 10-16:

Kl. 10-12: Introduktion til Blackboard

Kl. 12-13: Frokostpause

Kl. 13-16: Finn Hauberg Mortensen og Jørgen Gleerup: Orientering om IPFU og DIG: aktiviteter og samarbejde

Onsdag den 12. februar 2003 kl. 10-15:

Diskussion om afhandlingens disponering, mest for dem der skal aflevere snart. Alle fremsender en disposition/indholdsfortegnelse (ca. 3 sider) for deres afhandling senest den 5. februar til de øvrige deltagere. Andre må gerne deltage som observatører. Hvis man ønsker at få fremsendt dispositionerne, skal dette meddeles Dinna Balling snarest. Foreløbig har Åse Lading, Jesper Thøis Madsen, Peter Kaspersen, Lene Nielsen, Pia Ravn, Lisbeth Birde Wiese, Torben Spanget Christensen og Dinna Balling ønsker at få dispositionerne tilsendt.

Mandag den 24. februar 2003 kl. 9-16: Introduktion for nye Ph.D.-stipendiater (3)

Kl. 9-12: Finn Hauberg Mortensen: Workshop om projekterne

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-16: Finn Hauberg Mortensen: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (historik, opgaver (inkl. forskeruddannelse), studier, forskning, dokumentation, netværk m.v.)

Onsdag den 26. februar 2003 kl. 10-16: Revurderinger af den kritiske teoris betydning for pædagogikken, arr. af den almenpædagogiske faggruppe

Professor Karen Borgnakke: Forskning i pædagogik, uddannelse og læring udfordres aktuelt af diskussioner om revurderinger af den kritiske teori. I oplægget gøres status over spørgsmålet om forholdet mellem kritisk teori, den pædagogiske forskning og dens analysestrategier. Dernæst udfoldes spørgsmålene med en analyse af den kritiske pædagogiks umiddelbare fremtid – og samtidig. Seminaret gennemføres af Karen Borgnakke med oplæg og plenumdiskussioner. Baggrundstekst: Borgnakke, K. (2003) »Skærpelse af kritisk teori og praktisk analytisk sans«, *Nordisk Pædagogik* (i tryk, fremsendes i mailudgave).

Fredag den 28. februar 2003 kl. 10-12

Møde med orientering om og diskussion af eventuelle tvivlsspørgsmål i forbindelse med formidling, løn, pension, rettigheder som Ph.D.' er, hvad sker der efter studiet osv. Ønsker til dagsordenen sendes til Dinna Balling snarest.

Onsdag den 5. marts 2003 kl. 10-16: Seminar arr. af Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling

Kl. 10-12: Lektor Marianne Horsdal: 'Narrativ metode' Teoretiske forudsætninger for og konsekvenser af anvendelse af narrativ metode i forskning, indsamling og analyse af narrative interviews, samt en diskussion af det narrative som kognition og konstruktion.

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-16: Lektor Flemming Mouritsen: Legekultur, narrative udtryksformer og æstetiske (lære)processer. Medbørnekultur/legekultursomforståelsesramme og perspektiv og med udgangspunkt i »tekst«eksempler tematiseres metodiske og teoretiske problemstillinger i forbindelse med børnekulturbegreb, æstetiske udtryksformer, narrativitet, 'kompetencetilegnelse' og i forbindelse med feltstudier som værktøj. Ikke blot er genstanden for forskningen processuelle fænomener, der frembringes i aktuelle situationer af

givne aktører også forskningsgenstanden, 'teksten', etableres gennem en tekstualiserings-/kontekstualiseringsproces. Et kulturanalytisk/æstetisk perspektiv på sådanne fænomener profileres i forhold til et sociologisk/pædagogisk.

Litteratur:

Fl. Mouritsen: »Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer« i *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*. 43, 2001.

Fl. Mouritsen: *Legekultur*. 1996. Især afsnittene. »Introduktion« og »Fortællerrollen i børns fortællinger«.

Fl. Mouritsen: »Børns grafiske udtryksformer« i Anne Mørch-Hansen (red.): *Billedbøger – børns billeder*. Høst og Søns Forlag. 2000.

Jørgen Gleerup: »Leg og læring – ansatser til en didaktik« i Carsten Jessen,

Helle Johnsen og Niels Mors (red.): *Børnekultur og andre fortællinger*. Syddansk Universitetsforlag. 2002.

Beth Juncker: »Sentio et cogito, ergo...« i samme.

Jan Kampmann: »Hvad er børnekultur« i Birgitte. Tufte, Jan Kampmann og Beth Juncker (red.): *Børnekultur*. Akademisk Forlag 2001.

Tirsdag den 11. marts 2003 kl. 10-16: Vejlederseminar

Kl. 10-10.15: Velkomst ved Finn Hauberg Mortensen.

Kl. 10.15-12: Oplæg af ekstern oplægsholder omhandlende store problemer i vejledningen.

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-14.30: Workshops for vejledere og Ph.D.-stipendiater.

Kl. 15-16.30: Diskussion mellem vejledere og Ph.D.-stipendiater.

Mandag den 24. marts 2003 kl. 10-16: Metodeseminar (1):

Kl. 10-12: Undersøgelsestyper og forskningsdesign i pædagogik og uddannelsesforskning, set fra Samfundsvidenskab (Karen Borgnakke), Naturvidenskab (Kaare Lund Rasmussen) og Humaniora (Finn Hauberg Mortensen).

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-16: Amanuensis Steen Beck: Observation og interviewme-

todik. De forskerstuderende bidrager med diskussion af egne erfaringer.

Tirsdag den 25. marts 2003 kl. 10-16: Metodeseminar (2)

- Kl. 10-12: Lektor Martin Hvidt: Introduktion, Kvantitativ versus kvalitative undersøgelser. Forskning: Hvad går det egentligt ud på?.
- Kl. 12-13: Frokost
- Kl. 13-16: Martin Hvidt: Datalindsamling. Udvalgte ømme steder i kvalitative undersøgelser. Indsamling af kvalitative data: metodikker.

Onsdag den 26. marts 2003 kl. 10-16: Metodeseminar (3):

- Kl. 10-12: Analyse og tolkning, set fra Samfundsvidenskab (Karen Borgnakke), Naturvidenskab (Kaare Lund Rasmussen) og Humaniora (Finn Hauberg Mortensen).
- Kl. 12-13: Frokost
- Kl. 13-16: Lektorvikar Jens Dolin: Spørgeskemametodik

Onsdag den 2. april 2003 kl. 10-16.30: Ph.D.-afhandlingen som genre

- Kl. 10-12: Oplæg af Lotte Rienecker, leder af formidlingscentret, Humaniora, Københavns Universitet. At lægge en sten til »videnskabens store hus«. Hvad gør den gode Ph.D.-afhandling. Videnskabelige traditioner. Arbejds-skrift især i processens begyndelse – skab retning og overblik ved hjælp af problemformulering, pointer, argumentation og indledning. Afhandlings struktur og afhandlingssprog.
- Kl. 12-13: Frokost
- Kl. 13-16.30: Oplæg af professor Peder Skyum-Nielsen, Institut for Journalistik, SDU. Ph.D.-afhandlingens tekstlige kvalitet. Vi arbejder, helst konkret og detaljeret, med hovedelementerne i deltagerens igangværende arbejde. Især stiller vi skarpt på (forslagene til) afhandlingens: titel, indholdsfortegnelse og problemformulering. Eftermiddagen forudsætter at (et flertal af deltagerne) på forhånd afleverer papir(er) med de nævnte tre

hovedelementer i afhandlingen til sekretær Pernille Swain. Afleveringsfrist: fredag den 28. marts kl. 12.00.

Torsdag den 24. april 2003 kl. 10-16: Science education research at IPN, arr. af faggruppen for naturvidenskabsfagernes pædagogik

Dr. Manfred Lehrke, IPN, Department of Educational Science
Dr. Michael Komorek, IPN, Department of Didactics in Physics
The IPN- Leibniz Institute for Science Education at the University of Kiel is an institute for science education research and development with a national function The aim of IPN is to develop and promote science education through research. Research is focused on questions concerning teaching and learning in the sciences. At IPN, teams of scientists, experts in science didactics, pedagogues, and psychologists work together. There are about 40 tenured academic staff members and another 20 doctoral students and other non-tenured researchers. are involved in two of the major fields of research at the IPN will be presented by Manfred Lehrke and Michael Komorek:

- Research on learning and interests
- Research on learning and instruction

Onsdag den 7. maj 2003 kl. 10-16: Skolen og den radikale æstetik, arr. af faggruppen for humaniorafagernes pædagogik.

Kl. 10-12: Professor Jan Thavenius, Lunds Universitet: Skolan och den radikala estetiken Manchett: Sedan några år har jag tillsammans med kolleger vid Lärarutbildningen i Malmö arbetat med ett uppdrag från regeringen kring något som i Sverige kallas »Kultur i skolan«. I juni 2003 ska vi komma med förslag på hur man kan stödja och utveckla arbetet med konsten och det estetiska perspektivet i skolan. Alla arbetets centrala begrepp – kultur, konst, estetik och lärande – kan ju betyda många olika saker. Vi vill med våra förslag behålla den mångfald av perspektiv som det pedagogiska fältet »Kultur i skolan« kan innehålla. Men samtidigt har vi formulerat ett som vi menar starkt och överordnat perspektiv. Det skulle jag vilja presentera

på seminariet og dermed inlede en diskussion med er. Under arbejdet har vi skrevet flere rapporter og desuden en bog om emnet (Jan Thavenius, *Det afsluttede* 2001). Om du vil bekendtgøre os med dine tanker i forvejen, foreslår jeg at du læser rapporten med samme navn som seminariet, Magnus Persson & Jan Thavenius, *Skolen og den radikale estetik* (2003).

Kl. 12-13: Frokost

Kl. 13-16: Jan Thavenius: Seminaret fortsætter.

Onsdag den 21. maj 2003 kl. 10-16: Kritikseminar i de 4 faggrupper (1).

Nærmere herom senere fra Ph.D.-udvalget der arrangerer seminaret.

Torsdag den 22. maj 2003 kl. 10-16: Kritikseminar i de 4 faggrupper (2).

Nærmere herom senere fra Ph.D.-udvalget der arrangerer seminaret.

Andre arrangementer som vil blive afholdt af instituttet i foråret 2003

Mandag den 24. februar samt tirsdag den 25. februar 2003: IT-pædagogik i gymnasieskolen. Læring, klasserum, skole og samfund.

I lyset af de mange forsøgs- og udviklingsaktiviteter i gymnasieskolen initieret af Undervisningsministeriets rapport *Det Virtuelle Gymnasium* indbyder DIG alle, som arbejder med integration af IT på alle felter i undervisningen og skolens organisation i de gymnasiale uddannelser, til konferencen *IT-pædagogik og gymnasieskolen – Læring, klasserum, skole og samfund*. På konferencen vil en række danske og internationale forskere fremlægge forskellige perspektiver på de problemstillinger, der relaterer sig til integrationen af IT i de gymnasiale uddannelser. Gymnasielærere fra DIG's masteruddannelse i IT-pædagogik vil i forbindelse med konferencens workshops præsentere deres masteropgaver, hvor pædagogisk teo-

ri knyttes til praksiserfaringer. Program og tilmeldingsblanket kan fås ved henvendelse til sekretær Pernille Swain. Vi gør opmærksom på at der er et deltagergebyr på kr. 750, Ph.D.-stipendiater kan søge om at få gebyret dækket af deres Ph.D.-konto på Det Humanistiske Fakultet.

Fredag den 28. februar 2003 kl. 13.15: Disputatsforsvar

Lektor, mag.art. Harry Haue, DIG, forsvarer den 28. februar sin afhandling: *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, Syddansk Universitetsforlag 2003 for den filosofiske doktorgrad. Forsvaret finder sted i lokale U45 på Syddansk Universitet. Institutet er efterfølgende vært ved en reception.

Fredag den 21. marts 2003 kl. 13.15: Ph.D.-forsvar

Det Humanistiske Fakultet ved Syddansk Universitet har antaget gymnasielektor, cand.mag. Ulla Sengers afhandling: »Organisatorisk læring og lærerprofesionalisme i gymnasiet« Forsvaret finder sted i lokale U30 på Syddansk Universitet. Institutet er efterfølgende været ved en reception.

Mandag den 12. maj 2003 kl. 9.30–18.00: Dannelsesforestillinger i tysk, dansk og norsk gymnasieundervisning

Udgangspunktet for konferencen er de dannelsesforestillinger, der tog form i slutningen af 1700-tallet i den danske helstat, der udover Kongeriget Danmark omfattede hertugdømmerne Slesvig og Holsten og Norge. Professor, dr.philos Ingrid Markussen fra Universitetet i Oslo vil indledningsvis præsentere og diskutere hvilke dannelsesforestillinger, der var fremherskende i Altona, Sorø og Christiania i den sene oplysningstid. Konferencens øvrige bidrag skal belyse hvordan denne dannelsesarv i dag bliver forvaltet. Professor, Dr. Gerhard Schaefer, der er biologididaktiker og ansat ved Universitetet i Hamburg, vil på engelsk forelæse over temaet: *Allgemeinbildung – hvilken funktion har begrebet i dag i Tyskland/Slesvig-Holsten*. Professor Lars Løvlie fra Universitetet i Oslo vil redegøre for hvilken funktion almindelse i dag har i den norske ungdomsuddannelse og især fokusere på hvordan den kontinentale arv er blevet påvirket af angelsaksiske curriculum-

modeller. Efter hvert oplæg vil der være lejlighed til at diskutere de fremsatte synspunkter, og konferencen afsluttes med et oplæg ved Lektor, mag.art. Harry Haue fra Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet med temaet: Hvad betyder almendannelse for den aktuelle gymnasireform og hvilken rolle spiller den historiske brug af begrebet. Nærmere information om denne konference vil blive udsendt på et senere tidspunkt.