

Ung og på vej –

Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
ved
Syddansk Universitet

Redaktion:

Erik Damberg og Harry Haue

Ung og på vej -

Festskrift i anledning af 10-året for
oprettelsen af Dansk Institut for
Gymnasiepædagogik
ved Syddansk Universitet

Redaktion: Erik Damberg og Harry Haue

Udgivet i serien
GYMNASIEPÆDAGOGIK
2008

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)
Tel: (+45) 65 50 31 30
Fax: (+45) 65 20 28 30
E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af
Institut for Filosofi, Pædagogik og
Religionsstudier
Syddansk Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet
Sats og layout: DTP-Funktionen,
Syddansk Universitet
Omslagslayout: Eric Mourier
Oplag: 400

ISSN: 1399-6096
ISBN: 87-7938-078-6

Indhold

Forord	5
Anne Jensen: Logbog og pejling – sejlads i gymnasiepædagogikkens hav	7
Peter Mortimore: The issues and dilemmas of reform in the Danish gymnasium: a role for research	11
Lars Frode Frederiksen: Hvad nytter uddannelsesforskning?	25
Steen Beck: Reformoptakter	33
Torben Spanget Christensen og Peter Henrik Raae: Reformimplementering, praktiseret faglighed og mening.....	45
Lilli Zeuner: Lærerrolleprojektet – et afsæt for gymnasial forskning og pædagogisk/didaktisk diskurs.....	59
Michael Paulsen: Følelser i gymnasiet – et filosofisk perspektiv	69
Aase H. B. Ebbensgaard: Æstetisk læring – skabelse i dialogens mellemrum	81
Harry Haue: Historiedidaktikken mellem teori og praksis.....	91

Dorte Fristrup: Fagdidaktik i fremmedsprog – nogle nedslag i fremmedsprogsundervisningen anno 2008	105
Ellen Krogh: Fra dansklærer til fagdidaktiker. Om forholdet mellem forskning og praksis.....	113
Peter Kaspersen: Gymnasial litteraturredidaktik.....	127
Torben Spanget Christensen: Samfundsfagsdidaktik – ind i fag og med fag ud i verden	137
Søren Antonius: Det didaktiske tetraeder – en matematikdidaktisk model.....	147
Rie Nørager Popp Troelsen: Det interessante uddannelsesvalg – om hvad der har betydning i (fra)valget af naturvidenskab	159
Jens Boe Nielsen: Er en masteruddannelse nødvendig for at være rektor?	167
Erik Damberg: Om teori-praksis relationerne i teoretisk pædagogikum.....	175
Om artiklernes forfattere.....	185
Fortegnelse over ph.d.-afhandlinger og doktordisputatser fra instituttet.....	187
Fortegnelse over masterafhandlinger fra instituttet.....	189
Tidligere og nuværende ansatte.....	195
Skriftserien GYMNASIEPÆDAGOGIK	199

Forord

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik fylder ti år! Og det vil vi gerne fejre sammen med jer læsere ved at præsentere et tilbageblik på, hvad har vi nået i de ti år – og antyde de visioner vi har for det fremtidige arbejde. Redaktionen har derfor bedt ansatte og masteruddannede om at give deres bidrag til en beskrivelse af de mangfoldige aktiviteter, som i det forgangne årti har udfoldet sig på instituttet i relation til især de gymnasiale uddannelser.

DIG er siden 2005 blevet en del af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved Syddansk Universitet, og i kraft af denne flerfaglighed, som fusionen også er et udtryk for, er arbejdet med gymnasiepædagogikken blevet styrket.

Vi vil gerne takke for bidragene til dette jubilæumsskrift og håber på, at mange vil læse om et lille instituts vækst fra at være næsten ingenting med blot fire ansatte i 1998, til nu at rumme omkring 85 deltids- og fuldtidsansatte i relation til det gymnasiepædagogiske felt. Denne udvikling gør det muligt for IFPR at kunne bidrage til forskning, uddannelse, efteruddannelse og i det hele taget: udvikling af hele det gymnasiepædagogiske område.

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
December 2008

Erik Damberg

Harry Haue

Logbog og pejling – sejlads i gymnasiepædagogikkens hav

Af Anne Jensen

Beslutningen om oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) blev taget i oktober 1998 samtidig med fusionen af tre institutioner til Syddansk Universitet. DIG blev oprettet med det formål at gennemføre forskning, uddannelse og dokumentation i relation til de gymnasiale uddannelser, og blev indviet d. 23. april 1999 med deltagelse af blandt andre daværende undervisningsminister Margrethe Vestager, universitetets ledelse, GL og Amtsrådsforeningen. Instituttet blev i januar 2005 som følge af ny Universitetslov fra 2003 indfuseret i Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR) sammen med Institut for Pædagogisk forskning og Udvikling.

Forud for oprettelsen af DIG i 1998 havde landets fem universiteter samt Danmarks Lærerhøjskole i 1997 ansøgt ministeriet om midler til oprettelsen af et videnscenter for læreprocesser. Aalborg Universitet fik en stor bevilling til at fokusere på læreprocesser i erhvervs-mæssig sammenhæng og rettet mod uddannelsessystemet generelt, DIG fik 1,3 million kr. pr. år i fire år til forskning og efteruddannelse rettet mod gymnasiesektoren, mens Danmarks Lærerhøjskole, senere Danmarks Pædagogiske

Universitet, fortsat skulle fokusere på forskning i uddannelse på grundskoleområdet.

Professor Finn Hauberg Mortensen blev udpeget som instituttets første leder til at opbygge forsknings- og uddannelsesaktiviteter og instituttets samarbejde med eksterne samarbejdspartnere, herunder især Undervisningsministeriet og Gymnasieskolernes Lærerforening (GL). Han var instituttets leder til udgangen af 2006.

Aktiviteterne på DIG blev organiseret i fem programmer opkaldt, som det hed, efter danskere med international anerkendt indflydelse på opfattelsen af personlighedsdannelsen: Forskerskole i Gymnasiepædagogik (Kierkegaard Programmet), Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik (Holberg Programmet), Pædagogikum (Grundtvig Programmet), Efteruddannelse i gymnasiepædagogik (Høffding Programmet) og Konferencer (Ørsted Programmet).

Aktiviteterne på DIG adskilte sig fra start fra andre af universitetets aktiviteter på tre måder: Undervisningen var postgraduat, fagområdet var flerfakultært og instituttets aktiviteter var landsdækkende. Desuden ved at både forsknings- og undervisningsaktiviteter omhandlede og samtidig henvendte sig

til én sektor, gymnasiesektoren, i første omgang med fokus på stx – senere udvidet til hf, hhx og htx. Det var naturligt, at de medarbejdere, der først skulle tilknyttes, måtte have en stærk og aktiv sektortilknytning og -erfaring for at give instituttet legitimitet i gymnasieskolen, og at de samtidig skulle være i stand til hurtigst muligt at opfylde kravet om gennemført forskeruddannelse og afsluttet ph.d.-grad – et krav, der var indført som en betingelse for ansættelse som adjunkt på universiteterne i 90'erne.

Forskning i gymnasiepædagogik

De forskningsområder, der først blev satset på, var de store gymnasiefag historie og dansk. Harry Haue og Ellen Krogh, i dag begge professorer ved instituttet i henholdsvis historiedidaktik og danskfagets didaktik, blev tilknyttet som nogle af de første medarbejdere. Der blev dernæst satset på naturvidenskabsdidaktik (Jens Dolin og Claus Michelsen), på organisation, ledelse og skoleudvikling (Peter Henrik Raae, Lars Frode Frederiksen), på almenpædagogik (Karen Borgnakke, Steen Beck), på uddannelsessociologi (Lilli Zeuner), på sprogdidaktik (Anne Jensen), på pædagogisk filosofi (Michael Paulsen) på danskfagets didaktik med fokus på litteraturredidaktik (Peter Kaspersen), på samfundsfagsdidaktik (Torben Spanget Christensen) og senest har instituttet fået et professorat i almen pædagogik med henblik på gymnasiesektoren (Katrín Hjort). Med gymnasieforskning som forskningsfelt er der i dag ansat i alt 12 faste forskere samt et varierende antal forskningsassistenter. Dertil kommer at andre af instituttets forskere inden for pædagogik, filosofi og religionsstudier arbejder med gymnasierelateret forskning. Instituttet samarbejder derudover med Det Naturvidenskabelige Fakultet om Center for Naturviden-

skabernes og Matematikkens Didaktik og har tilknyttet SDUs tværfakultære Center for Universitetspædagogik (ledet af Anne Jensen og med Rie Troelsen som ansat forsker).

Kerneforskningsområder i dag er danskfagets didaktik, historiefagets didaktik, samfundsfagsdidaktik, sprogdidaktik, litteraturredidaktik, naturvidenskabsdidaktik, dannelse, uddannelsessociologi, professions- og kompetenceudvikling, viden og læring, pædagogisk filosofi, videnskabsteori i forhold til gymnasiefeltet, mediepædagogik, elevkultur og organisatoriske processer samt læremiddelforskning. Forskningen udføres i individuelle projekter samt i projekter under følgende forskningsprogrammer: Fag og Didaktik (forskningsleder, professor Ellen Krogh), Skoleudvikling og Pædagogisk ledelse (forskningsleder, lektor Lilli Zeuner), Professions- og kompetenceudvikling (forskningsleder, professor Marianne Horsdal) og Viden og Læring (forskningsleder, professor Søren Harnow Klausen).

Instituttet har et udvidet og frugtbart samarbejde med gymnasiesektoren og relevante offentlige instanser om både forsknings-, udviklings- og evalueringsopgaver, hvilket har stor betydning for instituttets mulighed for hele tiden at være på forkant med udviklingen inden for den gymnasiale sektor.

Instituttets forskning publiceres i danske, nordiske og internationale tidsskrifter samt i en af instituttets egne publikationer, herunder nærværende GYMNASIEPÆDAGOGIK, som er en skriftserie, der præsenterer forskning i centrale temaer i de gymnasiale uddannelser for uddannelsernes lærere, vejledere, ledere og andre med interesse i hf, hhx, htx og stx. Skriftserien rummer bl.a. forskningsrapporter, konference-rapporter, evalueringsrapporter og tematiske rapporter skrevet af instituttets forskere, men også lejlighedsvis af eksempelvis masterstuderende.

Forskeruddannelse

Der blev fra DIGs start i 1998 satset på forskeruddannelse med opbygningen af et forskeruddannelsesprogram med det formål at uddanne forskerstuderende til at gennemføre, vurdere, anvende og formidle forskning. Instituttets leder var på forbavsende kort tid i stand til at opnå finansiering til en lang række stipendier, herunder stipendier fra en imponerende satsning fra universitet og amter på en lang række samfinansierede ph.d.-stipendier i gymnasiepædagogik. Instituttet har i det forgangne tiår færdiguddannet 22 ph.d.-er, mens 12 er på vej.

Masteruddannelse

Masterprogrammet (MIG) blev startet med optag i 2000. Masteruddannelse i gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet var den første uddannelse i Danmark, der tilbød ledere og lærere i de gymnasiale uddannelser, stx, htx, hhx og hf, en målrettet, længerevarende, forskningsbaseret videreuddannelse. Det blev dermed for første gang muligt for gymnasielærere at få erfaringerne fra skolearbejdet sat ind i en teoretisk ramme. Der undervises i et to-årigt forløb i fællesmodulerne kulturkoder, læreprocesser, fag- og organisationsudvikling. På undervisningslinien derudover i undervisningens praksisformer, læringsteori og fagpædagogik, mens der på ledelseslinien undervises i gymnasiet som organisation, styring og ledelse af ressourcer samt strategisk ledelse og skoleudvikling. Masterforløbet afsluttes med en masterafhandling. De mange masterafhandlinger udgør en spændende database med et stort antal fremragende analyser af en række væsentlige forhold i de gymnasiale uddannelser, deres fag og deres ledelse. De rummer bl.a. undersøgelser af problemstillinger, der akut er væ-

sentlige for gymnasiesektorens lærere og ledere, hvormed de supplerer de øvrige forskningsbaserede undersøgelser af gymnasiereformens implementering.

Der er i dag uddannet 270 mestre i gymnasiepædagogik, studievejledning, IT-pædagogik og organisation og ledelse. Uddannelsen henvender sig til lærere og ledere fra de gymnasiale uddannelser, som ønsker at kvalificere sig til at varetage job- og arbejdsfunktioner inden for administration og ledelse, kandidatvejledning og kursusledelse, pædagogisk udvikling, efter- og videreuddannelse mv. En undersøgelse fra 2005 af kandidaternes anvendelse af deres mastergrad viste, at 60% af masterne har fået nye arbejdsopgaver inden for skolen (især som kursusledere, i pædagogiske udviklingsfunktioner, og som inspektorer), 40 % har fået nye arbejdsfunktioner uden for skolen (som efteruddannelseskonsulenter, tilsynsførende, undervisere på teoretisk pædagogikum), mens 10 % har startet egentlig ny karriere, fx som fagkonsulenter eller i rektorstillinger.

Pædagogikum

DIG deltog fra 1999 i udbuddet af teoretisk pædagogikum til gymnasieskolen, og har i perioden fra 2002 til 2009 haft ansvaret for kurserne også administrativt. Uddannelseschef Erik Damberg blev i 2001 ansat som ansvarlig for pædagogikumuddannelsen og for uddannelsen af vejledere og kursusledere. Videnskabeligt personale fra instituttet ligesom et antal undervisere, de såkaldte teo-pæd lærere, hvoraf størstedelen er masteruddannede og ansat ved IFPR ved siden af deres job i gymnasieskolen, varetager undervisningen i almenpædagogik, fagenes samspil og evaluering, organisationskultur og skoleudvikling. Cirka 2000 kandidater

har i perioden gennemført forløbet, mens over 500 er i gang. I relation til pædagogikum har instituttet siden 2002 udbudt kurser til gymnasiernes vejledere og kursusledere, som foreløbig mere end 6.500 gymnasielærere har gennemført. Syddansk Universitet har som hovedansøger i et samarbejde med Aarhus Universitet ansøgt om udbuddet af teoretisk pædagogikum for 2009-2013.

Efteruddannelse

Med udgangspunkt i en bevilling fra Undervisningsministeriet blev der i 2004 etableret et efteruddannelsesprogram, målrettet behovet for efteruddannelse i relation til Gymnasireformen af 2005. Udvikling og undervisning varetages af videnskabeligt personale fra instituttet og andre institutter ved Syddansk Universitet samt af et antal efteruddannelseskonsulenter specielt uddannet og ansat ved IFPR ved siden af deres virke i gymnasieskolen. Programmet har en selvstændig faglig og didaktisk profil og omfatter såvel udbud af standardkurser som kurser, der er tilpasset rekvirenten og såvel konferencer og formidlende kurser, som processuelle kurser og udviklingsforløb. Siden efteråret 2006 har de fleste af kurserne været udbudt i et samarbejde med Gymnasieskolernes Lærerforenings Efteruddannelse (GL-E). Samarbejdet sikrer dels et bredt og kvalificeret udbud af kurser m.v. til gymnasieskolen dels en bedre ressourceanvendelse samlet set, og som følge deraf et billigere kursusudbud til skolerne.

Afslutning

Der har ikke mindst de seneste år tegnet sig nye veje for det, der startede som Dansk Institut for Gymnasiepædagogik for 10 år siden, og både gymnasieskolen og universitetet er stærk ændret i mellemtiden. Efter fusionen til IFPR, starten på en nyakkrediteret kandidatuddannelse i pædagogik fra sommeren 2008 – udviklet på tværs af instituttets pædagogiske miljøer – og ansættelsen i sommeren 2008 af tre professorer inden for gymnasiepædagogik samt to professorer, der arbejder med relateret forskning, er gymnasiepædagogikken klar til at gå nye veje. Det gymnasiepædagogiske fagområde har bredt vingerne ud og er på ti år vokset fra at være en ælling, som skulle finde sin plads i både gymnasieskolens og universitetets skolegård, til nu at flyve til internationale konferencer, netværk og forskningssamarbejde med en tung bagage af forskning – samtidig med at tilknytningen til gymnasiesektoren bibeholdes. Det bliver instituttets opgave i det næste tiår at fastholde og videreudvikle de igangværende aktiviteter og at forsøge at bevare medarbejdernes store entusiasme i forhold til både forskning, undervisning og administration. Desuden skal der fokuseres på udvidelse af den fagdidaktiske forskning til en større række af gymnasieskolens fag, udvikling af eksisterende og nye uddannelser, et øget samarbejde på tværs af fagområder og fakulteter, udbygning af det internationale samarbejde samt forberedelsen af et generationsskift, der inden instituttet kan afholde næste runde jubilæum vil være på vej.

The issues and dilemmas of reform in the Danish gymnasium: a role for research

By Peter Mortimore

During 2008 I was pleased to spend six months in IFPR as an H.C. Andersen international guest professor¹. This experience built on the work I had undertaken for the OECD reviewing the Danish folkeskole in 2003/04 (OECD, 2004a). Living in Denmark and working in a university provided the opportunity to learn more about Danish history, culture and language. It also gave me the opportunity to study a number of upper secondary schools. In this chapter – which is based on my exaugural lecture given on 16th May 2008 – I will give my

perception of the strengths and weaknesses of Danish upper secondary schools in relation to the English system. Drawing on the perspective of an outsider, I will also discuss some of the issues and dilemmas of the current reforms. Finally, I will argue the need for careful research on the progress of the reforms and, in the appendix, will outline five possible studies which could illuminate the impact of the reforms on the Danish education system.

First, I will provide some comparative information about the two countries.

The context

Denmark, in comparison to the UK, is a relatively small country.

Table 1. Population and area

	Denmark	United Kingdom
Population (millions)	5,3	58,5
Area (square kilometres)	43,094	244,101

Its population is less than one tenth of the UK – rather similar to that of Scot-

land. Its area is also much smaller – approximately one fifth of the UK.

Table 2 shows that Denmark is a slightly richer country than the UK – as indicated by the OECD (2007c) figures – and

one with higher overall tax rates than the UK. It is, however, a more equal society, as indicated by the Gini Index².

Table 2. Income, tax and equality

	Denmark	United Kingdom
Wealth per capita in US\$	34,208	33,637
Highest tax rate %	55	40
Gini index	22	36

UNICEF provides a way of estimating which countries provide a good environment for children. The results of the most recent survey can be seen in Table 3 (UNICEF, 2007).

Table 3. UNICEF survey of the quality of the child environment

Order	Country	Average rank (Lowest = best)
1	Netherlands	4,2
2	Sweden	5
3	Denmark	7,2
4	Finland	7,5
5	Spain	8
6	Switzerland	8,3
7	Norway	8,7
8	Italy	10
9	Ireland	10,3
10	Belgium	10,7
11	Germany	11,2
12	Canada	11,8
13	Greece	11,8
14	Poland	12,3
15	Czech Republic	12,5
16	France	13
17	Portugal	13,8
18	Austria	13,8
19	Hungary	14,3
20	USA	18
21	UK	18,2

As can be seen, the contrast between the average rank scores for Denmark (7,2) and for the UK (18,2) is striking. According to this survey, the environment for a child is likely to be overwhelmingly better in Denmark. Using OECD data it is possible to look specifically at the academic performance of students and schools.

The educational outcomes for lower secondary schools

Every three years the OECD's PISA (Programme for International Student Assessment) tests 400,000 fifteen year-olds from some 54 countries in reading, mathematics and science. Like all international assessments, PISA has methodological and statistical limitations. The OECD, however, uses elaborate procedures to ensure that the sampling of students and schools is fair and that like is being compared with like. The tests are not related to any specific curricula but are based on the knowledge and skills that young people are likely to need in a modern world (OECD, 2001; 2004a; 2007a; 2007b; Danish Technological Institute, 2005).

The PISA results provide information about the efficacy of national education systems at age 15. The latest results for Denmark and the UK can be seen in the next table.

Table 4. Danish and UK outcomes in PISA 2005

Literacy	Denmark	UK
Mean	494	495
Standard deviation	89	102
Maths	Denmark	UK
Mean	513	495
Standard deviation	85	89
Science	Denmark	UK
Mean	496	515
Standard deviation	93	107

As can be seen, both countries have similar average scores for literacy though the Danish standard deviation – indicating a more limited dispersion of scores – is better. In mathematics, the Danish average score is considerably higher than that of UK and the standard deviation is also slightly better. In science, however, the picture is reversed with the UK having a higher average but, nevertheless, still having a less good standard deviation. Thus the overall average performance at age 15 of the students from the two countries is similar, though the Danish standard deviations suggest a greater equity. The first PISA results from 2001 showed a different picture with the UK having higher average scores across the board.

Outcomes for upper secondary schools

Once PISA is behind them, however, Danish post-16 students fare considerably better than their UK counterparts. The proportion completing higher education is 46% against 39% in the UK (OECD, 2007c) and the proportion engaged with life-long

learning is 56% compared with 40% (CEDEFOP, 2003). Furthermore, the Danish average performance on the OECD Adult Literacy Survey is 280 points whilst that of the UK sample is only 267.

It would appear that, whilst at age 15 Danish and UK students have similar outcomes, these diverge during the upper secondary years. The Danish system seems to be more successful at protecting young people from the negative effects of failure and keeping them engaged with learning. The two systems for post-16 education are quite different – as the following section illustrates.

Characteristics of the upper secondary systems

Denmark

- Traditionally divided, with some status differences remaining between types of provision
- Students study for three years taking courses at varying levels
- Many different subjects are studied – some of which are compulsory
- Examinations are a mixture of oral and written
- The aim is to test for deep understanding.

England³

- Mixed system of schools – some comprehensive taking students from age 11 to age 18
- Students study 5 subjects for one year of two. The second year is devoted to just three subjects of which none are compulsory
- Examinations are entirely written (except for aural language tests)
- The students are mainly assessed on their memory and skills of repetition.

These two models of schooling present contrasting styles. The Danish model is longer than the English one – three years instead of two. It also draws on oral examinations in order to test the comprehension of candidates whilst the English model relies almost completely on written examinations. Furthermore, the Danish model involves studying many different subjects whilst the English is more restricted.

As an observer who has seen both systems, I can observe benefits in the Danish model with its less specialised approach to subjects and its ‘deeper’ way of assessing progress. I consider that this is closer to the model implicit in the Competences work of the European Commissioner for Education (European Commission, 2005). A further advantage is that students in Denmark are prepared for a wider range of options at university.

The aims of Danish upper secondary education

The following definition has been formulated following discussions with headmasters, teachers and students. To develop in young people:

- The knowledge and skills for university or work
- The ability to take personal responsibility for their lives
- An awareness of Danish history and culture and of its place in a global world
- The capability of leading happy and fulfilled lives.

These are worthwhile aims which appear well suited to the lives that young people face. Whilst happiness has not necessarily featured in many school systems (traditionalists often preferring suffering as an adjunct of learning), it may be more suited to today’s world

where many young people suffer from some form of mental illness and where stress and burn-out are common. (Recently, a course in positive psychology featuring the study of happiness drew the largest recruitment of any undergraduate class at Harvard⁴).

Before considering the types of upper secondary schools in Denmark it may be helpful to outline their history.

A brief historical note about the four types of Danish upper secondary education⁵

The gymnasium (STX)

These schools were established in the twelfth century in order to ‘educate servants of the Catholic Church’. At the reformation the schools were taken over by the Crown but the principal subjects studied were still Greek and Latin. It was not until 1809 that natural science and modern languages were added to the curriculum. The classical languages were replaced by English in 1903. Until the first of the current reforms (in 2003) the gymnasium seems to have been considered superior to the upper secondary alternatives. There are currently approximately 58,500 students studying in about 150 gymnasiums.

The two-year course (HF)

This course was introduced to broaden educational participation in 1967. It was intended mainly for adults who, having missed out on upper secondary schooling, wished to complete their education. There are currently approximately 8,400 students studying in about 75 institutions.

The higher commercial education course (HHX)

This strand of upper secondary provision resulted from a private initiative in 1888. However, in 1920 an Act

established colleges under the supervision of the Ministry of Trade where they remained until 1965 when they were transferred to the Ministry of Education. There are currently 24,300 students studying in about 80 institutions.

The technical education course (HTX)
This course was established in 1982 on an experimental basis. It was designed to increase the numbers of students in, and the status of technical education. Currently approximately 8,400 students work in about 38 technical gymnasiums attached to technical schools.

These four strands of upper secondary education form the Danish system for 16-19 year-old students and for a small number of adults who missed out on earlier chances.

The reforms – their background and their progress – are the subject of the remainder of this paper.

The pressures for change

In discussing this period of educational development with those involved with schools, I have been made aware of the range of influences operating on the minds of those officials in the ministry and elsewhere who have been responsible for the changes. These influences start with various societal and global developments that have taken place since the 1970s. The critical thinking by philosophers such as Oscar Negt and Thomas Ziehe has probably had an influence, as has the work of Knud Illeris and Lars Kolind⁶. Illeris's work at Roskilde and, more recently, in the Learning Lab Denmark Consortium has contributed to the development of general learning theory. Kolind – the creator of 'the Spaghetti Organisation' – has also influenced thinking on education and social welfare.

A number of business representatives argued that schooling needed to be more like modern business (this has been taken to its logical – if absurd – conclusion in England where some secondary schools require older students to wear business suits to their classes).

During the last 20 years there has also developed a conviction amongst governments that state-run organisations need to change.

This conviction is manifest in what has become known as 'New public management' – a theory about modernizing public sector management. Adopted by governments since the 1980s, it is based on the idea that more use of the market in the public sector will lead to greater cost-efficiency, without any negative side effects (Boston et al 1996; Le Grand, 2003).

At the same time, educators have also pressed for change. Amongst the arguments has been the idea that schooling is too individualistic and that team work should be given greater prominence. The importance given to individual subjects has also been questioned widely. In Denmark a number of pilot projects exploring different ways in which subjects could be made less dominant have been sponsored by the Ministry of Education.

Change in the Danish upper secondary school

In Denmark, general modernisation of the public sector began during the 1980s. This culminated, in 1999, in the introduction of a much freer salary system being built into the agreement with teachers. Following the change in government in 2001, the Gymnasium Reform was agreed by all political parties in 2003 and work commenced on the changes the following year. This was followed, however, by the Struc-

ture Reform in 2005. This legislation led to the abolition of the counties in 2007 and the emergence of all upper secondary schools as legal entities in their own right, subject only to Ministry direction.

The STX institutions became self-managing (like their technical and commercial counterparts) on the first of January 2007. They are now managed by individual boards whose duties cover the overall management of the institution, including its finances and the appointment of the principal. The taximeter subvention system of funding⁷ was introduced so that money generally follows student completion of courses. This was designed to encourage competition between the upper secondary schools. In addition, the minister gained extra powers to direct the schools in certain circumstances.

An important question for an outsider when confronted by any set of reforms is – what are the reforms expected to achieve?

The aspirations for the reforms

As they appear to an outsider, the reforms were designed to achieve four objectives:

1. Make schools more effective and efficient

This was expected to happen through the use of self management in a competitive market, based on the taximeter payment and income generation, together with stronger leadership from the board and the principal.

2. Align the four types of schools and offer greater flexibility for students

The reforms were expected to simplify the choices available for students and perhaps offer greater competition between the types of schools.

3. Generate better learners for higher education

This was probably the main aim of the reform package. It was hoped that new students would emerge with strong competences, more able to use their initiative and to work easily in teams. It was also hoped – following the various pilot experiments – that the students would be able to cross subject boundaries and work in a new kind of interdisciplinarity.

4. Develop better – more modern – teachers

The final aim – though I have not seen it formally recorded – was to improve the quality of teaching. These aspirations appear both worthwhile and achievable – given the goodwill of everyone involved.

My next question is about the amount of progress that has occurred.

The progress of the reforms

In order to answer this question, I requested views from various participants in the process. I began with the view of the Ministry of Education Team with responsibility for the reforms.

View from the Ministry⁸

- »A secure start has been made with all-party support
- The difficulties for teachers and schools are acknowledged
- Data on the reforms are being collected by:
 - 24 completed, 16 ongoing, and 10 prospective evaluations
 - the reference group
 - the 'monster' group⁹
 - the Council of Gymnasiums
 - the Ministry, which is analysing all relevant statistical information
- Given all of this, the view from the

Ministry is that the reforms are proceeding as well as can be expected given their size and significance».

The Ministry acknowledges the difficulties and stresses the lengths that civil servants are going to in order to collect valid information on the process.

*View from the Union*¹⁰

»The reforms have been:

- Impaired by the forced combination of ambitious educational and business changes (the two separate but related reforms into the gymnasium and the structure of upper secondary schooling)
- Weakened by the lack of sufficient planning
- Inhibited by the over-zealous push for interdisciplinarity
- Made more difficult by the ministry's initial highly independent stance
- Endangered by insufficient in-service
- Slowed down by the inevitable change fatigue».

The union stresses the problems caused by the coming together of the two reforms. It also draws attention to the lack of what it terms sufficient planning and ensuing in-service support.

*View from a group of over 3000 teachers writing to a union newspaper*¹¹

- »Continuity of learning has been spoiled
- Too many changes in mandatory texts
- Students unnecessarily put at risk
- Common national exam is threatened
- Time wasted by bureaucratisation of schools
- Competitive approach is anti-thetical to good subject learning
- Students have lost influence».

Unlike the official union voice, this group of teachers appear to see no value in the reforms – the likely impact is overwhelmingly negative.

*View from the students' union*¹²

Students

- »Were satisfied with time allocations to parts of course
- Were satisfied with physical conditions
- Generally used the two weeks writing period for project. (The students felt interdisciplinary element of project worked and that appropriate counselling was available but over 50% reported receiving help from parents or friends)
- Claimed teachers were 'over-affected' by the reforms
- Felt the majority of teachers were negative about reforms
- Skeptical about the impact of interdisciplinarity on the whole course
- Expressed demand for more teachers in classes
- Expressed demand for more IT support
- Felt timing of assignments unsatisfactory».

The views of students contain both positive and negative comments. On the key issue of interdisciplinarity, they judged that it had been useful in their projects but had not yet affected the remainder of their courses. Their pleas for more teachers and IT support are familiar in many countries and are not necessarily a function of the reforms.

*Views of researchers*¹³

- »The reforms were initially made difficult by their complexity
- More vertical layers of leadership have been created in schools
- Teacher collaboration in many

cases has been enhanced and improved, though teaching processes have sometimes failed to change

- The limits on courses offered to students might lead to 'path dependency' in their ensuing university courses
- The adaptation after the 'first-wave' of implementation, which gave greater scope to schools, has been helpful
- Tight couplings between teachers is producing some creativity but also some counterproductive quarrels – not yet succeeded in creating shared values in schools with heterogeneous didactical approaches
- Reforms may be producing a tendency towards convergence in teachers' attitudes
- Lack of concepts and experiences between single subjects and cross-disciplinary activities is creating frustration amongst teachers.
- Support for interdisciplinarity has declined since the start of the project«.

These views illustrate the complexity and the paradoxical nature of any reform process. On the one hand, some aspects of schooling have changed whilst, on the other, traditional approaches have survived. The researchers welcome the modifications and their scope for teachers. Most worryingly, perhaps, they point out that the idea of interdisciplinarity is causing some frustration and that its support has declined over the length of their project.

I also sought the views of the participants on the prognosis for the changes. I was intrigued to know whether they would be overwhelmingly positive or negative.

Prognosis for the reforms

As before, I began with the views of the civil servants:

View from the Ministry

- »The final judgement of the reform depends on:
 - Choices taken by future students reflecting the influence of the changes
 - Universities being satisfied with quality of new students
 - Principals grasping the opportunity to shape the schools to new challenges
 - The profession and the general public growing to accept the changes
 - The continuing support of the political parties«.

The Ministry offered a carefully chosen statement which reflects a positive view but one adorned with suitable caveats, including the all-important need for continued political support.

View from the union

- »Positive if Ministry continues to listen
- If it amends regulations in the light of feedback from 'monster' committee and the three-person advisory group
- If principals continue to work closely with teaching colleagues
- And if teachers maintain the professional approach that they have demonstrated«.

As with the Ministry, the Union officials picked their words with care. Their positive stance was made conditional on both the continued flexibility of the civil servants and the necessary support of teachers and principals.

View from researchers

- »Positive provided:
 - The reforms are recognised as a

- continuous process rather than as one single change from the 'old' system to a 'new'
- Further work on pedagogical collaboration occurs and local adaptations rather than centralized regulations are permitted
- New types of requirements for self government are developed
- New teacher professionalism with new possibilities and autonomy occurs (rather than the opposite possibility of de-professionalism)
- New institutionalized functions develop to provide leadership and coordination.
- But
 - Oscillation is likely to continue between disciplinarity and interdisciplinarity
 - There will also be new demands for other educational choices
 - Schools may become more similar despite the search for competitive profiles and a downward spiral may develop because of economic constraints and the taximeter funding system«.

As with all good researchers, both possibilities are indicated: a positive outcome as the teaching profession becomes familiar with a new pedagogy and if the Ministry tolerates a 'staged' approach to allow school developments to be built upon; and a very slow or even negative outcome if everything goes wrong.

My own judgment on the prognosis for the reforms was made on the basis of these comments from a selection of participants, tempered by the numerous discussions I enjoyed with principals, teachers and students as well as with my colleagues in the university. In order to structure my views, I drew on the four aspirations for the reforms:

1. Make schools more effective & efficient
2. Align the four types of schools and offer greater flexibility for students
3. Generate better learners for higher education
4. Develop better – more modern – teachers.

- *Make schools more efficient and effective*

Self-management allows schools to function as efficient units, provided that expertise is available and that 'management' does not overshadow academic leadership as happened when secondary schools were made self-managing in England. In some cases it took years for principals to find the correct balance – in which the administrative and financial concerns served the academic aims of the school, rather than the other way around (Thomas, 1990).

Reporting directly to the Ministry ensures that the minister is informed of all developments. Its disadvantage is that it inhibits regional collaboration and encourages competition rather than collaboration.

The use of targets is widespread amongst education systems but it can create problems. Mansell (2007) has carefully documented the way that targets have been used – and abused – in English schools between 2005 and 2007. He uncovers a list of very worrying practises including, at the mild end, 'teaching to the test' and, at the other extreme, downright cheating.

Leadership is probably the key to any new developments but, as was documented in the OECD Review of the folkeskole, Danish teachers have an ambivalent attitude towards leaders (OECD, 2006). This will take time to change and appropriate training and

support will be essential. Given the key role that has been created for them, school boards will also need training, support and – ultimately – supervision if they are to play a positive role in the school reforms.

- *Align the types of gymnasium*

Such a change is likely to prove helpful to students. Enabling them to choose the type of gymnasium which suits them best, whilst guaranteeing that they all offer acceptable standards, will consolidate the quality of the system. It will, however, take time given the widespread view that the former gymnasia were superior to other kinds of provision.

- *Generate better learners*

This may be the most worthwhile of the objectives. In our globalised age, where the ability to learn rapidly is likely to be seen as the most valuable of all skills, schools must find new ways in which learning can be supported. In time, brain research may help teachers to discover how students learn most effectively (Mc Neil, 2004) – as may the next generation of computers (Noss & Pachler, 1999). As experienced teachers know, the motivation to learn is of paramount importance for, mysteriously, ability sometimes follows awakened motivation. It is too early to be able to judge whether the reforms will generate better learners; time and the many ongoing evaluations will eventually reveal how successful they have been.

In my view, team work needs ‘the team’ – rather than individuals – to be assessed. Of course, some individuals will work harder or be more inventive than others – but this is what happens in real life. The effective team soon realises that its success depends on its weakest member and does all it can to strengthen him or her. It is disappointing that the former ability to undertake

group tests and award group marks has so recently been lost.

It is clear from the comments of the researchers that interdisciplinarity can be as removed from ordinary life as single subjects. Given that many subjects have been defined for hundreds of years, have developed supportive literatures and exist within special cultures, their proponents are highly likely to resist the new approach. The initiative makes sense in today’s world but will need to be developed intelligently if it is to win over subject adherents.

- *Develop better teachers*

A point made to me in many discussions is that practitioners positive to the reforms have thought more deeply about their subject, its didactics and pedagogy and about their relationships with other subjects in recent years than in the rest of their careers. The problem is that teachers who have reacted negatively to interdisciplinarity might have declined to take ownership of any of the reforms. This is clearly an unsatisfactory situation and renewed efforts need to be made to encourage the study of didactics and pedagogy. Although these vary with the age and stage of the students, there is a common basis underlying much effective teaching and positive ways to stimulate learning (Ireson et al, 1999).

A dilemma associated with any reform is how much to force ‘top-down’ and how much to encourage ‘bottom-up’ developments. In my experience, successful change is usually brought about with a minimum of the former and the maximum of the latter! The reported comments of the Mandarin librarian and founder of Taoism (Lau-tzu) – that the best leaders are invisible and allow the people to believe they made the changes for themselves – ring true (Bynner, 1986).

Conclusions

The reform package is a uniquely brave and worthwhile venture. I have not encountered a similar project in any other country. Of course it is a pity the project was not handled better. As I have argued, top-down reforms can change laws but not attitudes (Fullan, 1991). Those involved have to *want* to change. But having studied the reforms, my considered view is that they will succeed – provided the politicians do not lose faith in them. A political retreat from such an exciting venture would be – in the opinion of this outsider – a disaster. It would disappoint those who have struggled to make sense of the reform package and would reward those who have declined to explore new ways to think about their subjects. It would also make any future reform even more difficult to achieve.

That said I believe that good research may be crucial to the ultimate success of the whole enterprise. Accordingly, I have designed a framework of five studies in order to address crucial aspects of the reforms. These are set out in the appendix.

I have found (Mortimore, 2000) that the main tasks of educational research are to:

- observe, conceptualise and record events and processes concerned with learning
- analyse such data noting their conditions, contexts and implications
- publish – fearlessly – such findings, illuminated by existing or emerging theory
- contribute to the improvement of the educational process.

The study of the upper secondary reforms requires the application of such tasks. Undertaken carefully, so that the

data which are collected are both valid and reliable, these five studies could illuminate the effects of the reforms so that ministers, civil servants, practitioners and their unions, as well as the general public, could learn about their effectiveness. As a result, politicians and civil society will be in a stronger position to modify the Danish upper secondary school system. Denmark has set out on a bold programme of change; if it succeeds the eyes of the world will be upon it.

Notes

1. I wish to acknowledge my gratitude to Anne Jensen and all colleagues in IFPR at Syddansk Universitet for making me so welcome and for assisting me in so many ways.
2. The Gini coefficient is a statistical measure used as a measure of inequality of wealth distribution. It is shown as a ratio with values between 0 and 1. A low Gini coefficient indicates more equal distribution; a high Gini indicates a more unequal distribution.
3. Up to this point, all comparisons have been with the UK. This is because the PISA results are in this form. However, upper secondary provision varies between the countries of the UK. The biggest country is England and this will be used for upper secondary comparisons.
4. Boston globe 10.03.2006.
5. Information obtained from the Danish Ministry of Education's web site.
6. Acknowledgements for research into sources: Steen Beck.
7. Taximeter scheme – eng.uvm.dk/factsheets/documents/taximeter.pdf
8. Acknowledgements for comments from the Danish Ministry of Education.
9. An ad hoc gathering of civil servants, union officials and school principals.
10. Acknowledgements for comments from Gymnasieskolernes Lærereforening.
11. Gymnasieskolen 1st May 2008.
12. Student newspaper May 2008 – translated into English.
13. Acknowledgement to colleagues in IFPR, Syddansk Universitet.

References

- Boston J., Martin J., Pallot J. and Walsh P. (1996). *Public Management: The New Zealand Model*. Auckland: OUP.
- Bynner, W. (1986). *The way of life Berkley*: Perigee Trader.
- CEDEFOP (2003). Eurobarometer Survey. DANISH MINISTRY OF EDUCATION.
- DANISH MINISTRY OF EDUCATION (undated) Information sheets <http://eng.uvm.dk/>
- Danish Technological Institute (2005) *Explaining student performance: evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. DTI: Copenhagen.
- European Commission (2005) *European Framework of Key Competences for Life-long Learning* http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf.
- Fullan, M (1991) *The new meaning of educational change London: Cassell*.
- Ireson J., Mortimore P. & Hallam S. (1999) 'The common strands of pedagogy and their implications' in P. Mortimore *Understanding Pedagogy and its impact on learning London: PCP*
- Le Grand, J. (2003). *Motivation, Agency and Public Policy: of Knights and Knaves, Pawns and Queens*. Oxford: OUP.
- Mansell W. (2007). *Education by numbers*. London: Politico.
- Mc Neil, F. (2004). *Your brain wants to know why?* Research Matters 23. London: Institute of Education.
- Mortimore P. (2000). Does educational research matter? *British Journal Research Journal* 26. 1. 6-24.
- Noss, R & Pachler, N. (1999). The challenge of new technologies: doing old things in a new way, or doing new things in P. Mortimore (ed) *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2004a). *Learning for tomorrow's world: results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2004b). *Denmark: lessons from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2007a). *Science competences for tomorrow's world: results from PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD (2007b). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- OECD (2007c). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Thomas, H (1990) *Education, costs and performance: a cost effectiveness analysis*. London: Cassell.
- UNICEF (2007). *Child well-being in rich countries* IRC Report Card 7. Florence: Innocenti Research Centre.

Appendix

Outline ideas for further research on reform

Study 1 – The ideas

- Trace source of major ideas in reform
- Try to uncover the links
 - Who influenced whom
- Document the actual timing
 - Any pivotal moments
- Assess the strength of the relative influences
- Draw lessons and write up as a contribution to history of educational ideas.

Study 2 – The process of reform

- Document all initial and subsequent actions
- Assess their relative importance
- Evaluate the positive and negative
- Calculate the opportunity costs
- Discern any 'missed opportunities'
- Write up as a manual on how to approach reform.

Study 3 – The effectiveness of reform (with thanks to Lilli Zeuner for the discussions)

- Document views about how effective the previous upper secondary preparation was for *current* university students
- Repeat exercise when current upper secondary students are in university
- Align with surveys from comparable countries
- Write up as contribution to sociology of modern society.

Study 4 – The impact of reform on different groups

- Analyse different responses and actions according to:
 - Gender; ethnicity; parental background; special needs
- Interpret in light of current theories
- Write up as a contribution to our knowledge of modern societies.

Study 5 – The effectiveness of the different types of gymnasiums

- Establish comparable samples of schools
- Conduct interviews about pedagogy, didactics, pastoral care
 - Sample of teachers and students
- Sample of university admissions tutors
- Observe stratified sample of classes for 'whole weeks' in each school
- Analyse school leaving examinations
- Write up as contribution to social policy.

Hvad nytter uddannelsesforskning?

Af Lars Frode Frederiksen

Indledning

Kan man umiddelbart se, hvad der kommer ud af at forske i uddannelse? Da en af dette instituts hovedopgaver er at forske i uddannelse, forekommer spørgsmålet indlysende. Og det er emnet for denne artikel. Og man kan også sige, at der er forventninger til den danske uddannelsesforskning. Den offentlige debat i Danmark om uddannelse er ofte domineret af holdninger i retning af, at Danmark har verdens dyreste uddannelses-system uden at der derved kommer de bedste elever ud af det. Der kan derfor være grobund for en kritik af uddannelsesforskningen.

Meget af den aktuelle debat om og kritik af uddannelsesforskningen har sit udgangspunkt i en tale af David Hargreaves til lærerpraktikanter i England i 1996 (Hargreaves 1996). Der blev i denne tale leveret en kritik med skarp kant. Uddannelsesforskningen har ikke givet noget seriøst bidrag til grundlæggende teori eller viden, producerer ufærdige og inkonsistente resultater, der er irrelevante for praksis. Dette var blandt hovedtrækkene i den markante kritik fra David Hargreaves, der medførte en omfattende debat i mange førende in-

ternationale uddannelsestidsskrifter. Jeg vender tilbage til de modsatrettede opfattelser nedenfor. I en dansk kontekst er denne kritik aktualiseret og videreført i en rapport fra OECD i 2005. Den danske uddannelsesforskning er spredt og usynlig og i det hele taget i store træk ubrugelig. Der blev efterfølgende fra danske forskningsmiljøers side rejst kritik af denne rapport. Jeg vil ikke her søge at dømme. Det afgørende er, at fronterne bliver trukket stadig skarpere op. Et resultat af OECD's rapport har bl.a. været oprettelsen af et Clearinghouse for uddannelsesforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet (se link i referencelisten).

Således slået tilbage til start – i bedste fald – må man, på et institut der bedriver uddannelsesforskning, stille sig et par spørgsmål. Et er om kritikken er rigtig? Hvem er i en position, hvor man kan fælde en så afgørende dom og med hvilke kriterier? Et andet spørgsmål er hvad man i givet fald kan og skal gøre ved det? Det skal understreges, at denne artikel ikke er en evaluering af instituttets uddannelsesforskning, som den bliver præsenteret i bogens øvrige

kapitler. Artiklen er en mere generel rundtur i forskningsnyttens og forskningsanvendelsens univers.

Kritikken af uddannelsesforskning

I første omgang vil jeg vende tilbage til den grundlæggende kritik af den eksisterende uddannelsesforskning. Kritikken har to dimensioner: en videnskabsintern og en videnskabsekstern. Den første er, at forskningen er splittet, fragmenteret og at det i det hele taget forekommer som om forskerne begynder forfra hver gang de starter et nyt projekt. Der bliver ikke bygget videre på tidligere forskningsresultater, der enten kan blive præciseret eller også kan de hidtidige resultater blive forkastet. Der bliver dermed ikke akkumuleret viden. Forskerne bliver – frem for at være drevet af et fælles projekt – inspireret af de skiftende teoretiske og metodiske strømninger. Forskerne forlader et forskningsområde eller en forsknings-tilgang fordi strømningerne ændrer sig, ikke fordi forskningsopgaven er løst med et tilfredsstillende resultat. Disse strømninger er tilmed domineret af forskellige konstruktivistiske retninger, hvor der ikke stræbes efter universelle konklusioner eller efter en endegyldig viden. Forskningen kommer derfor ikke nærmere til en fælles viden om uddannelsessystemets årsager og virkninger.

Den anden dimension drejer sig om formidlingen af forskningen. Den skal jo gøre en forskel. Inden for uddannelsesverdenen gælder det, at lærerne er 'refleksive praktikere', der er interesserede i at vide hvad der virker. Problemet med formidlingen af forskningen er blot, at lærerne ikke er klar over hvor de skal lede efter forskningsresultaterne. Forskerne og universiteterne yder ikke en tilstrækkelig indsats for at den rette viden bliver formidlet til de rette grupper i praksis.

Kernen i de to dimensioner er, at forskningen skal levere umiddelbart brugbare resultater og at disse resultater umiddelbart skal kunne bruges af praksis. Sigtet er, at dansk uddannelse i højere grad baserer sig på 'en evidensbaseret praksis' og at forskningen skal give svar på hvad der virker. Som nogle af bemærkninger fra debatten så tydeligt illustrerer: »Forskningen skal frembringe resultater, der giver afgørende og endegyldige beviser for at lærerne skal gøre X frem for Y i deres professionelle praksis« eller »en af vores væsentligste opgaver er, at måle effekten af A på B.« Disse synspunkter illustrerer, at idealet for forskningen stammer fra dele af den medicinske forskning, hvor forskningen umiddelbart skal komme behandlingen af patienterne til gavn.

Som så ofte før, når der bliver rejst en kritik og positioner bliver forsvaret, bliver synspunkterne stadig mere polariserede. Efterhånden er der kun to muligheder for iagttagere, hvad enten de selv er aktører i feltet eller ej. Enten er kritikken 100% rigtig eller også er den 100% forkert. Det er rigtigt, at megen forskning ikke når at fange praktiske problemstillinger og det er også rigtigt, at megen af den forskning, der faktisk har gyldige resultater ikke finder frem til nogen anvendelse, men forbliver i årsberetningernes glemsel. Men hvis samtlige institutter entydigt fulgte disse retningslinjer med forskriften for den 'rigtige' forskning, ville man samtidig afskære sig fra mange muligheder, hvis der kun blev bygget videre på tidligere gyldige forskningsresultater. Forskere og forskningsmiljøer skal og bør også kaste sig over usikre projekter og benytte sig af skæve teoretiske og metodiske vinkler. Der findes også en anden grund til, at forskerne ikke altid kan leve op til de af kritikerne rejste idealer. Det skyldes, at til forskel fra medicin, hvor der (givetvis) i højere grad er enighed om målene med forskningen, er

den samlede uddannelsesverden præget af mange forskellige og ofte modsatrettede mål. Hvad er fx de vigtigste mål med uddannelserne? Er det fx enkeltfaglig viden knyttet til et bestemt pensum (og hvilket pensum)? Er det kompetencer (og hvilke kompetencer)? Så i bestræbelserne på at finde en didaktik og en pædagogik, der fremmer bestemte mål, vil der som regel blandt praktikere gemme sig uenighed om disse måls ønskværdighed.

Således stillet med en kritik, der både risikerer at forsimple forskningen og opererer i en forsimplet kontekst, er vi tilbage til en 'på-den-ene-side-og-på-den-anden-side' holdning. Noget af kritikken vil være værd at efterleve, men hvor går dens grænser? For at se på hvad et universitetsinstitut kan stille op i denne situation, kan det være gavnligt at se på forudsætningerne for de to positioner, hhv. 'kritikernes' og 'forsvarernes'. Det vil jeg derfor gøre i næste afsnit.

Forbindelse mellem forskning og praksis

Hvor ligger skylden for miseren? Er det det forskerne, der ikke kan levere tilfredsstillende resultater? Kan vi derfor sige, at problemet ligger hos afsenderen. Det er denne synsvinkel, der fremføres af bl.a. David Hargreaves (1996). Et andet perspektiv indeholder det synspunkt, at der findes megen relevant forskning, den bliver blot ikke brugt af de rette instanser. Problemet kan spores til modtageren. Det er bl.a. Peter Mortimore (1998), der har fremført dette. Endelig findes et tredje perspektiv, der består i at der simpelthen ingen forbindelse er mellem afsender og modtager. I den internationale debat er det bl.a. Martyn Hammersley (1997), der har fremført dette synspunkt. Der findes også varianter af denne holdning i Danmark hos forskellige Luhmann-

inspirerede forskere. Det bliver hævdet, at forskere og praktikere har forskellige mål og derfor taler i forskelligt sprog eller koder.

De 'forsvarende' argumenter, der dog ikke skal opfattes som en 'fælles fløj', kan deles op i forhold til kritikens to dimensioner. Hvad angår den videnskabsinterne er spørgsmålet selvfølgelig, om man kan tilrettelægge og designe forskningen, så den giver de tilfredsstillende resultater og opbygger en kumulativ viden. Kritikken er rettet mod, at nogle – kvantitative – metoder bliver opprioriterede frem for andre – kvalitative – metoder. Andre forskere har påpeget, at en konsekvens af kritikken kan blive, at kravene vil ændre et felt af praksisfællesskaber, der nogle gange overlapper og også kan indeholde indbyrdes modsætninger.

Vi har altså på den ene side forskningen og på den anden side praksis. Der skal blot skabes en forbindelse mellem de to elementer. Eller er det så simpelt?

Hvad bliver gjort?

Der er forskellige steder taget en række foranstaltninger for at fremme nytten af forskningsresultater. Med inspiration fra bl.a. sundhedsområdet er der i en række lande etableret centre, der foretager systematiske review af den eksisterende forskning. I denne proces sker både en vurdering og en sortering. I nogle tilfælde er det kun den forskning, der lever op til de 'kumulative' krav til forskningsresultaterne, der bliver formidlet. I Danmark er der i forlængelse af OECD-kritikken oprettet et Clearinghouse ved DPU. Dette center arbejder med en mere nuanceret opfattelse af forskning.

Den af kritikerne ønskede vej fra forskning til praksis er som nævnt inspireret af medicinsk forskning. Lægerne er i deres praksis interesserede i at vide hvad der virker, og man akkumulerer

hele tiden ny viden til gavn for lægerne og ikke mindst patienterne. Det er på dette område, hvor kritikken i mine øjne løber en anelse af sporet. På mange områder inden for uddannelsesforskningen vil dette spor kunne findes og givetvis forstærkes, men det er kendetegnende for uddannelsesforskningen, at den spænder vidt og dækker mange forskellige praktiske områder som fx læringsmål, pædagogik, didaktik, dannelse, socialisering, organisering, økonomi mv., som de øvrige artikler i denne bog så tydeligt beskriver. Disse områder er på vidt forskellig vis beslægtet med andre discipliner, og har typisk en vej fra – eller en interaktion mellem – forskning og praksis. Det gælder generelle samfundsvidenskabelige og humanistiske teorier inden for fx læringsteori, ungdomskultur, organisationsteori og ledelsesteori.

Derfor vil jeg kort redegøre for en række forskellige relationer mellem forskning og praksis.

Om forskning og nytten af forskning

Et land, der bruger penge på forskning, har naturligvis en forhåbning om at denne forskning giver nytte for landet. Forskningen skal i en eller anden forstand kunne bruges. Man kan groft sige, at uddannelsesforskningens 'kritiske' fløj befinder sig i en position, hvor det er praksis, der skal definere valget af forskningsopgaver (men ikke resultaterne?) ud fra de behov, som de aktuelt har. Den 'forsvarende' fløj befinder sig på den anden side i en position, hvor de hævder at man ikke bør forstyrre grundforskningen og arbejdet i forskningsmiljøerne. Og begge parter hævder, at de har deres position i kvalitets tjeneste. Hvad kan alternativerne være?

Ofte, og i forskningsstatistikkerne, bliver forskningen opdelt i grundforsk-

ning, anvendt forskning og udviklingsarbejde. Den dominerende holdning efter Anden verdenskrig har været den såkaldte lineære model, hvor udgangspunktet er den frie grundforskning, hvor resultaterne danner grundlag for den anvendte forskning. Resultaterne fra den anvendte forskning kan derefter danne grundlag for praktisk udviklingsarbejde. De enkelte elementer kan adskilles, og med denne rækkefølge starter forskningens fødekæde ved den frie grundforskning. Den lineære model er også efter én af arkitekterne bag den betegnet som Vannevar Bush doktrinen (Bush 1945). Det er på baggrund af denne forståelse, at mange lægger vægt på, at den frie grundforskning ikke bliver forstyrret. For det vil i sidste ende gå ud over den praktiske anvendelse.

Ud fra kritikken af uddannelsesforskningen og den efterfølgende debat forekommer det, at udfaldet bliver reduceret til to muligheder: enten nytte eller også ingen nytte. Det er vigtigt som det første skridt at nuancere denne opfattelse. For der findes mange forskellige former for nytte. Det er den samme erkendelse, som evalueringsforskningen har udviklet efter at mange iagttagere har været skuffede over evalueringers anvendelse. Det var den direkte, instrumentelle anvendelse der ikke umiddelbart kunne observeres. Hvis en evaluering havde en tydelig anbefaling, blev den som regel ikke direkte overført til praksis. Samtidig var det oftere tilfældet, at evalueringerne ikke var i stand til at fremkomme med nogen tydelige anbefalinger. Hvorfor skulle man så blive ved med at foretage evalueringer? Efter at have sundet sig lidt, kunne de fleste, der studerede evalueringerne, se, at de faktisk blev anvendt – bare på mange forskellige måder og med forskellige tidshorisonter. Fx kan ny viden fra en evaluering blive anvendt forskelligt i forskellige organisationer, fx i to skoler. Hvem har da anvendt evalueringen og hvem har ikke?

De har hver især kunne bruge viden og indsigter fra evalueringerne på forskellige tidspunkter, afhængigt af hvad der passer bedst ind i de pågældende miljøer. Evalueringerne vil i disse tilfælde have en begrebslig anvendelse og en lærende funktion. Andre mere eller mindre ønskværdige former for anvendelser er også sidenhen blevet fremhævet. Det kan være symbolsk anvendelse (en skole kan blive rost for at foretage evalueringer), det kan være taktisk eller politisk anvendelse (forskellige parter med forskellige interesser kan hver især fremhæve de dele af en evaluering, der støtter deres egne synspunkter).

Lignende relationer gælder for forskningen. Der er mange forskellige veje fra forskningen til forskellige dele af praksis. Og det er ligeledes vigtigt, at der er forskellige former for praksis. Denne nuancerede holdning bliver støttet af en aktuel bog netop om hvordan man bruger evidens (Nutley et al. 2007). Det var en omtale på Dansk Clearinghouse' hjemmeside, der gjorde mig opmærksom på denne bog. Det bliver fremhævet at anvendelse sjældent er en envejsforestilling, men at det i høj grad er relationer og interaktion, der påvirker forskningsanvendelsen.

Det er kun en del af forskningen, der umiddelbart kan anvendes instrumentelt af praksis eller som – færdigudforskning – kan lagres i fx en database og vente på at de relevante grupper af praksis henter forskningsresultaterne og anvender dem. En betydelig del af anvendelsen er som forskningen selv mangefacetteret. Den vel nok kraftigste strøm går gennem uddannelse af nye kandidater. Kandidaterne har gennem deres uddannelse fået indsigt i og arbejdet med mange af de nyeste teorier og testet deres rækkevidde og praktiske anvendelse. Andre veje fra forskning til anvendelse går over flere led, hvor praktikerne kan blive inddraget på flere måder. En ofte anbefalet og benyttet metode er aktionsforskning, hvor forsk-

ningen bliver foretaget sammen med praktikere fx gennem et praktisk forandringsprojekt. Den direkte interaktion har stor betydning. Aktionsforskning er ofte blevet kritiseret for at fokusere på (inter)aktionen og glemme forskningen, dvs. den reflekterende distance og den kritiske og systematiske metodiske tilgang. Den vanskelige balancegang i manøvren består i, at der på samme tid skal være fællesskab og afstand.

Nu har vi fokuseret på forskersiden og på relationerne, og vender derfor blikket nærmere på anvendersiden. For det første er det vanskeligt at se eller måle anvendelsen af forskningen. Hvad ligger der fx gemt af forskning i den computer, du sidder ved? Eller den stol, du sidder på? Ved brugerne, når de bruger forskning? Eller man kunne spørge på en anden måde: den viden, som praktikerne faktisk besidder, hvor har de den fra?

For det andet skal de grupper af praktikere, der skal bruge forskningen, have forudsætninger for faktisk at kunne bruge den. Studier af industriel forskning har vist, at anvendelsen i høj grad afhænger af virksomhedernes evne og vilje til at benytte forskningen. Virksomheder, der selv udfører forskning eller har forskeruddannet personale ansat, har i væsentligt omfang lettere ved at anvende og udnytte den relevante forskning, der bliver udført på universiteterne. Det er den samme vinkel, som David Hargreaves taler for, når han peger på, at der i flere tilfælde skal skabes interaktion mellem skoler og universitetsmiljøer, fx gennem fælles aktionsforskningsprojekter. En anden variant af en løbende inddragelse og kommunikation mellem forskere og praktikere kan findes i det aktuelle lærerrolleprojekt. I dette projekt søges nærheden prioriteret dels metodisk gennem omfattende samtaler og besøg på skolerne og dels gennem oprettelsen af en referencegruppe med repræsentanter fra både skole- og forskningsver-

denen. Dertil kommer at der løbende bliver formidlet delresultater fra projektet. Endelig, for det tredje, kan det ikke udelukkes, at lærergerningen i modsætning til lægegerningen er mere erfaringsbestemt og kontekstafhængigt. Det er derfor ikke i samme omfang forskningen, der ændrer deres praksis, men i højere grad praksis selv.

Flere typer af praksis

Det er samtidig vigtigt at huske på, at praksis ikke er én bestemt homogen størrelse. For uddannelsesforskningens vedkommende er der tale om forskellige grupper af brugere som i al fald ministerium, lærere, skoleledere. Disse grupper (der heller ikke nødvendigvis er homogene) har ikke behov for den samme type af forskning og har ikke de samme muligheder for at anvende forskningen.

For uddannelsesforskningens vedkommende kan man umiddelbart opdele praksis i henholdsvis skolerne og det politisk-administrative system. Disse grupper vil på mange områder have sammenfaldende interesser i forskningen, men ofte vil deres interesser være modsatrettede. Og går vi et niveau længere ned, vil vi hurtigt opdage at det vil være risikabelt at antage at alle grupperne optræder med entydige og homogene forventninger. Inden for skolerne kan man foretage en grov opdeling mellem lærere og ledere, og hvor mange personer jo står 'med et ben i hver lejr'. Også blandt lærerne kan vi forudse forskellige forventninger. De kan have baggrund i fag, alder mv. eller blot forskellig personlig opfattelse. I dette tilfælde har det omtalte lærerrolleprojekt en interessant konstellation. De umiddelbare interessenter, der har medfinansieret projektet, er to forskellige parter i det samlede skolesystem.

De forskellige typer af praksis vil givetvis have behov for forskellige typer

af forskning og formidling afhængig af de konkrete forskningsspørgsmål. Nogle gange vil den lineære model med evidente resultater være en fordel. I andre tilfælde vil modellen decideret give bagslag, idet tilliden til eksperterne (forskerne) har en tendens til at falde, når der gentagne gange kommer modsatrettede forskningsresultater. Specielt når det bliver formidlet gennem massemedierne. Dette er typisk for fx fødevarerforskning, hvor vi den ene dag helst ikke må spise det, som vi den anden dag faktisk helst bør spise. Det gælder også for uddannelsesforskning, hvor mange fx gerne snart vil have afklaret om det nu er godt eller skidt for eleverne at lave lektier.

Hvad kan og bør instituttet gøre?

Svaret på de to stillede spørgsmål er – naturligvis? – ikke ligetil. Hvad angår det første om kritikken er rigtig, vil min opfattelse være et klart måske. Det afhænger af hvem der svarer. Hvis 'brugerne' ikke synes, at de kan bruge forskningen, vil de jo have ret. Med mindre instituttet altså er i stand til at levere beviselig korrekte og sande resultater. Med denne usikre ramme lægges der dermed stor vægt på det andet spørgsmål: hvad instituttet i givet fald kan og skal gøre ved det?

Udgangspunktet for mine bud gælder både forskningen og relationerne til de forskellige grupper af anvendere. Instituttet kan ikke bestemme over modtagernes holdninger og forventninger, men det er sandsynligvis nødvendigt aktivt at præge relationerne. Dvs. man kan ikke forlade sig på den lineære model, hvor resultaterne før eller siden automatisk vil føre til en konkret anvendelse. Udfordringen for IFPR vil på baggrund af disse hovedlinjer ligge på i al fald nedenstående tre områder.

Det er godt at have forskellige opgaver

Et universitetsinstitut skal leve op til mange formål. Institutternes mange opgaver kan umiddelbart opleves som et problem i den forstand, at det kan være vanskeligt at leve op til de mange til tider modsatrettede forventninger og kvalitetskrav. Alle universitetsinstitutter skal præstere på tre forskellige områder. Historisk har det været to områder, nemlig undervisning og forskning. Én af universiteternes hovedopgaver har altid været at uddanne studerende op til kandidatniveau. En anden hovedopgave har været forskning. Der skal være løbende kontakt til og samarbejde med andre forskningsmiljøer i ind- og udland. Senere er et tredje ben blevet opprioriteret, når universiteternes indsats skal vurderes. Det er formidling til praksis. Der skal være forskellige felter i praksis som forskerne er knyttet til. Det, der umiddelbart kan opleves som et problem, skal i stedet vendes til at være en samlet fordel for instituttet. Specielt for et institut, der er blevet dannet med en overgennemsnitlig kontakt til praksis.

De mange opgaver er en forudsætning for at kunne bevare den nødvendige afstand til det praktiske felt. De betyder, at et institut ikke smelter for meget sammen med kun én af de forskellige interessenter i instituttets forskning. Og de betyder, at instituttet har en ekstern kvalitetssikring med i bagagen i mødet med praksis. Alt andet lige må det gavne synet på forskningens uafhængighed og troværdighed.

Relationer til anvendere

Det andet område handler om relationerne til de potentielle anvendere. Det gælder om at afstemme de forskellige forventninger. Der skal i højere grad skabes en fælles forståelse af hvornår der er tale om nytte. I nogle tilfælde vil det være konkrete værktøjer, i andre tilfælde vil det være inspiration til væ-

sentlige problemstillinger eller begrebsliggørelse af nye områder af praksis. Evidens giver forskellig mening på forskellige områder af uddannelsesforskningen. Med disse forskellige mål i baghovedet kan man have forskellige grupper i praksis' modtagelse af forskningen i centrum. Anvenderne skal være i stand til at bruge forskningen. Det skal så vidt muligt undgås, at man på skolerne fx forventer 'værktøjsprægede' resultater, hvis forskningsopgaven lægger op til en form for begrebslig anvendelse. Brugernes forudsætninger for at bruge forskningen kan udvikles ved at miljøerne af og til delvis er tæt forbundne. Det kan typisk være gennem deltagelse i fælles forskningsprojekter eller det kan være gennem forskellige former for uddannelsesforløb.

En løbende interaktion med dele af praksisfeltet vil samtidig kunne bidrage til at sikre forskningens relevans. Der skal så vidt muligt være et sammenfald mellem de problemer som forskningen tager op og de problemer, der opleves i praksismiljøerne.

I de tilfælde, hvor forskerne ikke selv vælger forskningsområde, men hvor det er en opgave, der er rekvireret og finansieret af andre, har rekvirenterne også selv et stort ansvar for at sikre uafhængigheden og troværdigheden. Der har det seneste år været en offentlig debat om uafhængigheden og troværdigheden inden for både transportforskning og arbejdsmarkedsforskning. Forskningsresultaterne vil have en større legitimitet, når der ikke kan rejses tvivl om uafhængigheden.

Det er også vigtigt at huske på, at et universitetsinstitut ikke er et politisk parti. Der skal være 'højt til loftet' og plads til forskelligheder. Der er ikke én bestemt linje, der skal fremmes. Fx behøver ét projekt ikke at afspejle hele instituttets holdninger til den praktiske problemstilling. I stedet skal projekterne udfordre hinanden, udfordre de studerende, andre forskere og forsk-

ningsmiljøer og forskellige grupper i praksis. Men de forskellige – og gerne mere sprælske – projekter skal leve op til videnskabelige krav og koble sig på anden forskning på området.

Formidling og troværdighed

Det tredje område gælder udvikling af formidling fra instituttet. Denne bog er et eksempel på sådan en formidling. Hvor området nævnt lige ovenfor mere gjaldt en to-vejs kommunikation, gælder dette indsatsområde formidlingen fra instituttet. Det skal i højere grad sikres – de forskellige anvendelsesformer i baghovedet – at instituttets forskning og de forskellige forskningsresultater faktisk bliver kendt rundt omkring i den uddannelsesmæssige praksis. Forskningen er ikke 'færdig', før den i varierende omfang er afleveret til undervisning, til forskningsmiljøer i ind- og udland samt til praktikere og politikere i uddannelsessystemet.

Jeg gør mig dermed ikke til talsmand for de 'kumulative' kvalitetskriterier, men derimod for at forskningen og de eksterne relationer skal dække over et så bredt område, at de mange forskellige kvalitetskriterier kan 'holde hinan-

den i ørerne', at de kan sikre balancen mellem nærhed og distance og bidrage til både kvaliteten, relevansen og ikke mindst troværdigheden.

Referencer

- Bush, V. (1945). *Science The Endless Frontier*. [<http://www.nsf.gov/about/history/vbush1945.htm>]
- Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning [<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=10592>]
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession, possibilities and prospects*. Teacher Training Agency Annual Lecture (London, Teacher Training Agency).
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture'. *British Educational Research Journal*, 23 (2), pp.141-61.
- Mortimore, P. (1998). The Vital Hours: Reflecting on Research on Schools and their Effects, in Hargreaves A. et al. (eds.): *International Handbook of Educational Change*, London: Kluwer Academic Publishers.
- Nutley, S. M., I. Walter & H. T. O. Davies (2007). *Using evidence. How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.

Reformoptakter

Af Steen Beck

Denne artikel handler om de ideologiske og styringsmæssige strømninger, som har været i spil op til 2005-reformen af de gymnasiale ungdomsuddannelser. Først analyseres de politisk afledte *styringsmekanismer*, som fra 1980erne og frem har præget gymnasiets udvikling og skabt tidens karakteristiske blanding af decentralisering og pres på skolerne. Dernæst analyseres *brydningerne i det politiske felt* i forhold til værdier, som har ført til en vis usikkerhed om, hvilken vej politikerne egentlig ønsker, gymnasiet skal gå. Til slut behandles *diskussionerne om undervisning og læring* i det pædagogiske felt, som for alvor foldede sig ud fra midten af 1990erne, og som fortsat påvirker debatten om reform og modernisering.

Postmodernitet og uddannelse

Blandt samtidsdiagnostikere var der i 1980erne og 90erne flere bud på, hvilken type samfund de højtindustrialiserede vesteuropæiske samfund var ved at udvikle sig til. Et markant bud kom fra den franske filosof Jean-Francois Lyotard, der brugte betegnelsen *det postmoderne samfund* om det samfund,

som voksede frem af moderniteten. I det postmoderne samfund er de store fortællinger om menneskehedens kamp for det gode samfund gerådet i krise og afløses af mere pragmatiske og lokale fortællinger, som ikke drister sig til at beskrive udviklingen i ental og afviser den hang til fremskridtsmytologi, som prægede modernitetens fortællinger. Forestillingen om historien som en krisepræget udvikling med retning mod det endelige og helbredende fik fandt Lyotard bl.a. i moderne politiske ideologier som marxismen og liberalismen, hvor henholdsvis klassekampen og markedet gøres til dynamoer for bevægelsen hen imod den bedste af alle verdener. Ifølge Lyotard ville mere pragmatiske former for vidensproduktion blive vigtige i fremtidens samfund. Det skrev han om i *Viden og det postmoderne samfund* (1979/1982), hvor han som en af de første brugte betegnelsen kompetencer om den slags viden, der bliver brugt for i et samfund, som ikke måler viden på om den er sand, men på om den fungerer og skaffer kunder i butikken.

De forandringer, som Lyotard og andre pegede på, fik politikere og embedsmænd også snart øje på. Ideen om, at industrisamfund og socialdemo-

kratisk velfærdsstat var i gang med at erodere bort, blev yderligere fremprovokeret af de asiatiske tigerøkonomiers dramatiske vækstkurver og Murens fald i 1989, som skabte nye markeder og derfor gav anledning til drømme om en hidtil uset europæisk vækst parret med frygt for, at kontinentet skulle sakke bagud i konkurrencen. Hvordan skulle lille Danmark forberede sig på en fremtid i en globaliseret og højteknologisk verden?

Spørgsmålet om arbejdskraftens kvalifikationer og samfundsborgerens *etos* i vidensamfundet blev heftigt diskuteret, og hermed kom uddannelsessystemet i 1990erne i politikernes søgelys i et omfang, som man ikke havde set tidligere. For hvis viden er det »våben«, slaget om markederne og teknologien skal kæmpes med, handler det ikke blot om mere uddannelse, men også om mere relevant uddannelse, der forbereder landets ungdom til videnssamfundet. Resultatet af politikernes øgede interesse for uddannelse har været en pudsigt blanding af principiel optimisme i forhold til uddannelsernes betydning og en næsten permanent usikkerhed i forhold til, om selvsamme uddannelser nu også kvalificerer fremtidens arbejdskraft på de rigtige måder. Tidens omsiggribende evalueringsfænomen kan ses som et symptom på dette. Knap er et nyt projekt sat i søen, før det skal evalueres, for man kunne jo også have gjort tingene på andre måder. Tiden efter 2005-reformen i gymnasiet er i den henseende et godt eksempel: Knap havde de første reformelever i 2005 haft deres første skoledag, før de første evalueringer var en realitet.

Katalysatoren for forandringerne i den vestlige verdens uddannelsessystemer er overnationale organisationer som OECD og EU, der med udgangspunkt i markedsøkonomiens rationaler opfordrer medlemslandene til at sætte uddannelse på dagsordenen i et omfang, som ikke tidligere er set.

I kraft af diverse sammenligninger, hvor der jongleres med procenter, og lande *rates* i forhold til hinanden, er der skabt stærke politiske våben i og med, at de enkelte lande opfordres til at dyste om at overgå hinanden. Og politikerne tvinges af de stærke internationale dagsordener til med jævne mellemrum at reagere på resultaterne og vise handlekraft og forandringsvilje. Konsekvensen er, at uddannelsesfeltet er blevet politiseret i en grad, som man ikke har set tidligere.

Hvor ministeriet tidligere skabte de faglige og økonomiske rammer omkring uddannelsesinstitutionerne, hvis pædagogiske principper i høj grad var funderet i uddannelsessystemets egen indre logik og traditioner, er selvsamme ministerium op gennem 80erne og 90erne blevet langt mere dagsordensættende. I ministeriet skabes der nu om stunder, hvad der kan kaldes funktionelt handlende tekster, som proaktivt forsøger at påvirke og bestemme den pædagogiske dagsorden (et eksempel er rapporten *Det virtuelle gymnasium* fra 2002). Man kan se dette som en slags aktiv værdipolitik, der bygger på den indsigt, at det er på de pædagogiske ideers holdeplads, at der for alvor lades op til forandringer, og at ministeriet ikke bare kan se til, mens uddannelsessystemet udvikler sine egne værdier og prioriteringer.

I takt med at forandringspresset på uddannelsessektoren er taget til, har nye styringsmekanismer også set dagens lys. Siden 1980erne har Danmark og andre højtindustrialiserede lande været præget af en nyliberalistisk bølge, hvor de offentlige institutioner, herunder folkeskole, gymnasium og universitet, skal gøres sensitive over for markeds kræfterne, dvs. på den ene side elevers og studerendes ønsker og på den anden side modtagerinstansernes, ikke mindst erhvervslivets, behov for relevante kvalifikationer hos arbejdskraften. Fænomenet kaldes New Public

Management, og grundtanken er, at den offentlige sektor skal underlægges konkurrencelignende vilkår, der kan øge incitamentet til udvikling og forbrugersensibilitet hos de offentligt ansatte (Klausen 2001).

Konsekvenserne for de gymnasiale ungdomsuddannelser har været mangfoldige. Med amternes nedlæggelse er det almene gymnasium gået over til selveje med taksameterstyring, sådan som det i lang tid har været gældende for handelsgymnasiet og det tekniske gymnasium. Ideen er dels, at det nu er på den enkelte skole og ikke i amtet, at de strategiske beslutninger tages og dels, at man ved at lade pengene følge den enkelte elev gør skolerne mere følsomme over for markedet, i dette tilfælde eleverne og deres forældre. Samtidig har man givet skolerne større mulighed for at konkurrere om eleverne ved at udvikle specifikke skoleprofiler, bl.a. i kraft af stærke bestyrelser, der skal fungere som en slags forandringsaktør i det nære. Og man har indført mere ledelse på skolerne. Diverse ideer om Human Resource Management og organisatorisk læring har holdt deres indtog og skabt nye betingelser for lærere, som i stigende grad betragtes som organisationsmedarbejdere med ansvar for den enkelte skoles udvikling og konkurrencekraft på markedet og ikke som de fagprofessionelle lærere, de tidligere anså sig selv for at være.

Men selv om der på nogle områder er tale om en frisættelse af den enkelte skole til at byde ind på uddannelsernes markedsplads, er det langt fra sådan, at staten har opgivet at styre og regulere (for en uddybning af disse mekanismer, se Hjort 2007). I august måned 2008 var der i tv-avisen et indslag, der handlede om, at regeringen Fogh Rasmussen siden 2002 har slået alle rekorder i konstruktion af regler og cirkulærer med den konsekvens, at medarbejdere kommer til at bruge en masse tid på at rapportere og dokumentere frem for at

tage sig af de mennesker, de er ansat til at beskæftige sig med. Der indføres også diverse typer af kvalitetskontrol, ikke mindst evalueringer, som skal sikre, at skolerne alligevel i sidste instans gør, hvad de skal, og at de politiske mål kan fastholdes.

Det kan synes paradoksalt, at en liberal regering med en statsminister, som i 1993 skrev *Fra socialstat til minimalstat*, er havnet i denne grøft. Optrapningen af kontrollen er imidlertid snarere en logisk konsekvens end en uheldig sideeffekt af den form for New Public Management, som regeringen dyrker helhertet. Hvis man mener, at tingene går i stå, hvis ikke medarbejderne underkastes markedets kontrol og kundernes kritiske kvalitetsgranskning, så er det en følgerigtig konsekvens, at disse medarbejdere skal dokumentere og rapportere, så der – som det i gymnasiebekendtgørelsen hedder i forhold til studieplanerne på gymnasierne – skabes »gennemsigtighed og åbenhed« i forhold til omverdenen. Det mærkelige og måske ligefrem absurde er, set fra en medarbejdervinkel, at samtidig med at man beskyldes for at være potentielt doven og langsom i optrækket, får man besked på at lave en masse papirarbejde, som mange offentligt ansatte oplever som en irriterende afledning i forhold til at bestille det, man i virkeligheden er ansat til, fx at undervise. Det kan derfor ikke undre, at nogle politikere er begyndt at tale om tillidsreformer som en måde at komme ud af problemet på.

I den aktuelle politiske kurs anes konturerne af en fremtidig stat, der med den ene hånd decentraliserer for at øge den enkelte skoles konkurrencekraft, og med den anden hånd skaber et vedvarende pres med henblik på at styre skoleverdenen i den ønskede retning i forhold til afsætning på arbejdsmarkedet og aktuel værdipolitik. Forholdet mellem staten og de enkelte skoler kan derfor i stigende grad sam-

menlignes med forholdet mellem en koncern og dens forskellige afdelinger. Afdelingerne, dvs. de enkelte skoler, opfordres til at optimere deres indtjening og effektivitet, og med forskellige kvalitetsmålingsapparater undersøges det jævnlige, om det nu også lykkes – og er der nogen, som ikke tjener nok, bliver de rationaliseret bort eller fusioneret med andre. Samtidig sidder direktionen med ministeren for enden af bordet i toppen af det hele og forsøger at få de indbyrdes konkurrerende dele af koncernen til at samarbejde på en sådan måde, at dens samlede interesser varetages bedst muligt. Sådan er styringsmekanismerne i den konkurrencestat, der de seneste 10-15 år så småt har fundet sin form.

Reformpædagogik og teknokapitalisme

Optakten til den nuværende reform kan dateres til det øjeblik, Bertel Haarder i 1993 forlod undervisningsministeriet og blev afløst af de radikale ministre Ole Vig Jensen og fra 1998 Margrethe Vestager. Haarder havde i 1980erne været en undervisningsminister, som gik ind for stærke fag og en vis portion national værdipolitik i dansk og historie og vendte sig ligeså stærkt mod fænomener som tværfaglighed, projektarbejde og samfunds-fag. Disse fænomener forbandt han med socialdemokratisk og venstreorienteret lighedspolitik og værdirelativisme, og med gymnasie-reformen fra 1988 skabte han et gymnasium, hvor ideen om stærke fag og øgede valgmuligheder for eleverne var i centrum (Haarder m.fl. 1982). Hvor Haarder plæderede for tradition, dannelse og danskhed, argumenterede Vig Jensen og Vestager i højere grad for modernisering, kompetenceudvikling og internationalt udsyn. Samtidig kom 1990erne til at bære præg af det voldsomme pres, OECD lagde på med-

lemslandenes uddannelsespolitikker i kraft af tilbagevendende evalueringer.

I forhold til gymnasiet svarede de radikale undervisningsministre og deres embedsmænd på udfordringerne med de store forsøg om undervisningsdiferentiering i midten af 1990erne, hvor fænomener som tværfaglighed og projektfaglighed igen blev en del af dagsordenen efter en nedkølingsfase under Haarder. Forandringsdagsordenen blev yderligere understreget med *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* fra 1999. Her fik skolerne til opgave at udvikle ideer til, hvordan man kunne arbejde med tværfaglighed, kompetencetænkning og fagpakker (som senere udviklede sig til det reformerede gymnasiums studieretninger).

Ved Folketingsvalget 2001 fik Danmark ny regering, og igen var partiet Venstre tilbage ved rospinden i Undervisningsministeriet i skikkelse af Ulla Tørnæs, som fik ca. 4 år på posten. Tørnæs' politiske linje i forhold til gymnasiet var præget af en bemærkelsesværdig loyalitet over for de linjer, der var blevet udstukket i Udviklingsprogrammet under radikale ministres auspicer. Ideerne om fagligt samspil, styrkelse af de naturvidenskabelige fag, teamorganisering af lærerne, tilrettelæggelse ud fra årsplaner osv. blev ført videre i det lovforberedende arbejde med reformen. Den ministerielle diskurs med vægt på kompetencer, tværfaglighed og læring forblev i det store og hele uberørt, selv om man med mikroskop nok kunne se mindre krusninger på overfladen – fx en større vægt på de naturvidenskabelige fag.

I Tørnæs' egne regeringsrækker og ikke mindst i det magtfulde støtteparti Dansk Folkeparti var utilfredsheden med den pragmatiske og udviklingsorienterede minister imidlertid stigende. Hun blev beskyldt for at være en svag minister, som ikke havde overblik og politisk pondus nok til at sætte en

borgerlig dagsorden. Hvordan kunne det gå til, spurgte kulturkonservative debattører med argumenter, som kunne være taget direkte fra Tørnæs' ministerkollega Haarders 80er-pamflet, at en borgerlig minister gik i spidsen for et reformarbejde, som prioriterede projektarbejde frem for lødig faglig undervisning? Hørte kompetence- og læringsdagsordenen ikke til på den pædagogiske venstrefløj? Og hvad med de danske værdier, som i en tid med indvandring var truet? Skulle en gymnasiereform ikke forholde sig til truslerne mod dansk kultur og identitet? En tilbagevendende forklaring på fænomenet var, at Tørnæs var en svag minister, som blev pakket ind af ministerielle embedsmænd, som fik hende overbevist om reformens velsignelser.

Spørgsmålet er imidlertid, om denne forklaring på Tørnæs' reformpædagogiske tilgang er helt fair. Som undervisningsminister var hun, som Asger Baunsbak-Jensen, tidligere direktør i Undervisningsministeriet, skriver i sine erindringer, en »nutidsliberalist med indlevelse i erhvervslivets krav til politikerne« (Baunsbak-Jensen: 252). Ser man nærmere på, hvad erhvervsorganisationer som Dansk Industri, der repræsenterer større og internationalt orienteret virksomheder, mente om gymnasiet og dets udvikling i starten af 2000-årene, så viser det sig faktisk, at de i perioden op til reformen tilsluttede sig kompetencedagsordenen og ideerne om at pifte de naturvidenskabelige fag op. Sandsynligvis forholder det sig ikke primært sådan, at Tørnæs var en svag og forført minister, men snarere sådan, at hun – i modsætning til de kulturkonservative elementer i regering og Folketing – lænede sig op ad den globalt orienterede del af dansk erhvervsliv. Kort sagt: Tørnæs var simpelthen mere enig med Det radikale Venstre og de forskere, som snakkede om læring og projektarbejde, end med de kulturkonservative i regeringspartierne og deres

støtteparti, som snakkede om danske værdier og farerne ved projektarbejdet, som de fortsat forbandt med marxisme a la RUC i 1970erne.

Den alliance mellem de traditionelt venstreorienterede reformpædagoger og »progressivt« indstillede borgerlige i det politiske system og erhvervslivet, som Tørnæs' og Dansk Industris kurs i årene frem til reformen kan ses som et eksempel på, var i sandhed en af de overraskende vendinger i den uddannelsespolitiske diskurs i 1990erne. Den var et udmærket eksempel på, at det politiske landkort var i gang med at forandre sig i det postmoderne samfund, og at alliancer, som man ikke tidligere havde troet mulige, opstod. Hvordan kunne det fx gå til, at partiet Venstre, hvis undervisningsminister i 1980erne havde tordnet mod kompetencebegrebet og tværfagligheden og forsvaret humaniora og kulturfag som historie og dansk og havde haft samfundsfag som yndlings-hadefag kunne stå i spidsen for en reform, hvor selvsamme kompetencebegreb og tværfaglighed var hovedattraktionerne, mens de klassiske dannelsesfag dansk og historie blev skåret ind til benet, og samfundsfag var den store vinder?

I den mere eksotiske afdeling kan man – ikke mindst blandt vrede lærere, som hader 2005-reformen – finde konspirationsteorien, som grundlæggende kan ses som forsøg på at gøre noget meget kompliceret meget enkelt. Teorien går i korthed ud på, at reformen er ikke mindre end et resultat af et marxistisk komplot, hvis formål er at skabe en doktrinær massebevægelse af ideologisk art i uddannelsessystemet. Med udgangspunkt i Roskilde Universitetscenter foregik der i 1970erne en underminering af de traditioner fra oplysningstiden, der knytter sig til teoretisk konsistent tænkning og individets rettigheder. Men da venstrefløjten i 1980erne gik nedenunder og hjem som

politisk bevægelse, flygtede marxisterne nye steder hen for at gennemføre deres forrykte forhavende. Der var nu kun pædagogikken tilbage som bastion. Den benyttede de til gengæld med fuld skrue til at fortsætte deres kamp for fælles march og kritisk pædagogik i forskellige pædagogiske forskningsinstitutioner, ikke mindst på Danmarks Pædagogiske Universitet og Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet, hvor der ifølge en af hofleverandørerne til denne interessante teori, gymnasielærer Ole Witt-Hansen, hersker en indoktrinering »der næppe står tilbage for den marxistiske indoktrinering på RUC i 70erne«. Så mens Ulla Tørnæs og co. gik og troede, at de havde styr på sagerne, så var de i virkeligheden ofre for et kup, som længe har været under forberedelse: »Overtagelsen af gymnasierne har været forberedt, lige siden det socialistiske projekt brød sammen i 1989« (Witt-Hansen 2007).

Nu er det jo sådan med konspirationsteorier, at de ofte har svært ved at henvise til eksplicitte kilder, hvor de bevidste rænker, de omhandler, dokumenteres. Det er en vigtig side af denne form for historiefortolkning, at tingene forgår i det dunkle, og at det gennem sammenholdningen af indicier handler om at deducere sig frem til de onde hensigter. Uden at denne forfatter skal forsvare konspirationsteorien, er det ikke svært at se, hvad det er for indicier, Witt-Hansen og andre har i kikkerten. Witt-Hansen har faktisk ret i, at de forestillinger om induktive læreprocesser og projektarbejde, som i dag har vundet indpas i gymnasierreformen, har rødder i 1970ernes kritiske pædagogik af en utvetydig venstreorienteret støbning. Hvad Witt-Hansen til gengæld overser, er, at visionen om projektarbejde og tværfaglighed i 1990erne knyttes til visionen om det, man måske kan kalde det teknokapitalistiske samfund, hvor det handler om at skabe innova-

tive medarbejdere, der kan løfte den opgave, det er at føre Danmark ind i den globale konkurrences tidsalder. Man behøver bare at læse et par linjer af Lars Kolinds bøger *Videnssamfundet* (2000) og *Kolind Kuren* (2006) for at se, at lærings- og kompetencetankgangen i høj grad blev fremført af netop de erhvervsledere, som man må formode Tørnæs lyttede ekstra meget til i begyndelsen af 2000-årene. Man kan derfor spørge sig selv, om det ikke forholder sig lige præcis omvendt af, hvad Witt-Hansen tror. Hvor han lægger vægt på et marxistisk komplot, forholder det sig måske snarere sådan, at de progressive reformpædagogerne er blevet løbet over ende af fortalene for et teknokapitalistisk projekt og således har opgivet det, der oprindeligt var et kritisk projekt og ladet sig indrullere som nyttige idioter for den markedsøkonomiske logik.

Eller måske er reformpædagogikkens sejr i ministeriet og langt ind i borgerligt tænkende uddannelsespolitikeres lejr ikke udtryk for den ene parts forførelse af den anden. Måske forholder det sig snarere sådan, at det venstreorienterede tankegods med vægt på tværfaglighed og projektarbejde uden besværligheder kan arves af innovativt orienterede borgerlige. Man kan fx hæfte sig ved, at både reformpædagoger og erhvervsliv interesserer sig for færdighedsprægede kompetencer, medarbejdere der »kan selv«, innovation osv., og at begge parter vender sig kritisk mod mere konservative forestillinger om lærere, der eksaminerer elever i eksakt viden. De liberale og de venstreorienterede har grundlæggende det tilfælles, at de vil forandre og ikke bevare. At de to parter til en vis grad må smelte sammen i en tid, hvor den sande revolutionære kraft i samfundet er den globaliserede kapitalisme, er således logisk, om end det langt fra er sikkert, at der er tale om en alliance, som vil gå sejrende ud af den aktuelle

kamp om gymnasiet. Det viser historien om Bertel Haarders genkomst som undervisningsminister.

Tilbagerulning og kanon

Gymnasireformen var i høj grad et forandringsprojekt knyttet til ideen om videnssamfund og nye kompetencer. Den blev imidlertid til i en tid, hvor kulturkampen rasede i Danmark og højrefløjen rustede sig til kamp mod kulturradikalisme og udanskhed. Dansk Folkeparti, regeringens afgørende støtteparti, tordnede mod indvandring og islam, og de konservative, som jo traditionelt har Gud, konge og fædreland som mærkesager, tilsluttede sig den borgerlige kulturkamp, da kulturminister Brian Mikkelsen i 2002 blæste til officiel kulturkamp. Der blev på snart sagt alle livets områder, udarbejdet kanon'er der skulle opdrage danskerne til sans for kvalitet og tradition. Universitetsforskere med sans for den politiske dans deltog lysteligt i løjerne, selvom nogle også spurgte sig selv, om ikke disse forskere blev spændt for en politisk vogn, som de burde have holdt sig langt væk fra. For hvornår har man fået ret til at bruge sin professortitel til at dømme Herman Bang inde eller ude på en liste, der mest af alt minder om den slags sjov, man kan lave ved middagselskaber? Kanon-halløjet, der i øvrigt forsvandt lige så hurtigt som det blev sat i søen, kan ses som et eksempel på det, den franske postmodernist Jean Baudrillard kalder *simulakrer* eller *gøglebilleder*: Tegnene, her højtidelige lister af alt mellem himmel og jord på glittet kulturministerielt papir, blafrer i vinden og ser ud til at være vældig betydningsfulde – men kradser man lidt i overfladen, minder fænomenet mere om en tryllekunstners tricks end om noget mere alvorligt og stabilt. Man kunne kalde fænomenet for postmoderne eventkultur forklædt som *Back to Basics*.

I 2004 gennemførte Tørnæs – dog uden den store entusiasme – en obligatorisk kanon i dansk både for folkeskolen og gymnasiet. I gymnasiet skulle fx tolv bestemte forfatterskaber gennemgås i dansk. Men Tørnæs fremstod ikke entusiastisk nok, og konsekvensen var, at hun under en regeringsrokade i foråret 2005 blev flyttet til et mindre betydningsfuldt ministerium og erstattet af en mand, som tidligere havde vist, at han nok vidste at deltage i »kampen om gymnasiet«, nemlig Bertel Haarder, som jo i 80'erne havde brugt mange kræfter på at bekæmpe lige netop de forestillinger om pædagogik, som gennem reformpædagogikkens genkomst havde sat deres præg på reformdiskursen. For Haarder var fag som dansk og historie ikke primært videnskabsfag, men »kulturfag«, hvormed han mente, at her lærte danske unge at tænke dansk.

Haarders første embedshandling i hans anden runde som undervisningsminister var da også at markere en kritisk distance til den reform, hans egen partifælle havde været en af hovedarkitekterne bag. Få dage efter hans tiltrædelse som undervisningsminister udtalte han til fagforeningsbladet *Gymnasieskolen*, at han ville tage det roligt som minister, men at mange af tankerne i reformen absolut ikke var hans kop te. Han var imidlertid også indstillet på at forholde sig åbent til reformen, for ligesom Tørnæs havde han observeret, at det ikke længere var de venstreorienterede, der fremførte udviklingsideerne, men også kræfter i samfundet, som Haarder havde større respekt for, nemlig den innovative del af erhvervslivet: »Den gang var der brug for en faglig opstramning, og det fik vi med 88-reformen. Nu er tiden måske til at tage et skridt videre, og jeg håber det går godt, men jeg ved det ikke«. Haarder var tydeligvis indstillet på at fastholde visse elementer i kompetencetænkningen, hvilket skal ses i sammenhæng med, at også Haarder var på-

virket af den globaliseringsdiskurs, som i 80erne og 90erne havde forandret den uddannelsespolitiske dagsorden betydeligt. Siden sin tiltrædelse i 2005 har Haarder således været stærkt optaget af tanken om at ligestille de gymnasiale uddannelser, ligesom han faktisk har nedtonet kulturkampen, som lige så stille fusede ud på alle niveauer.

På den anden side har Haarder fra første færd været indstillet på at reformere reformen. Hans første embedsgering var at fyre den daværende departementschef og ansætte »sin egen« fra integrationsministeriet samt at nedsætte en følgegruppe, der skulle give ham råd om justeringer af reformen gennem kritiske læsninger af de evalueringer, som løbende blev fremlagt. Udvalget bestod af en rektor for ingeniørskolen i Århus, en prorektor på Aarhus Universitet og – måske mest bemærkelsesværdigt – af den tidligere direktør i gymnasieafdelingen, Uffe Gravers Pedersen, som ellers havde forladt ministeriet i 1998 i det mange dengang tolkede som en protest mod den fusion af reformpædagogisk og erhvervslivsorienteret tænkning, der havde taget over i ministeriet. Flere justeringer er blevet lavet. Almen Studieforbereelse, som i debatterne har fremstået som den egentlige fornyelse i reformen med tværfaglighed og projektarbejde som obligatoriske ingredienser, er blevet nedtonet fra 20 til 10 procent på 1. år, og hermed er det sandsynligvis ikke slut. En synsvinkel at anlægge på Haarders plan er, at han vil skære lidt hist og pist, og til sidst er tværfagligheden mere eller mindre væk. Andre vil mene, at der ikke er tale om et politisk kursskifte, men blot om justeringer, som er helt naturlige, når man laver så stor en reform. Under alle omstændigheder er der ikke tvivl om, at den politiske linje i forhold til den store 2005-reform er uklar – og at den tilbagerulning til principper før reformen, som har været hovedtendensen i de hidtidige reformjusteringer siden 2005,

ser ud til at fortsætte i de kommende år.

Den store debat om undervisning og læring

Det var ikke kun på styringssiden og i ministerierne, at 1990erne prægedes af forandring. Med reformpædagogikkens tilbagekomst i gymnasiet – denne gang ikke længere som kritisk opposition, men som ministerielt understøttet og finansieret diskurs – blev den herskende konsensus om enhver lærers ret til at undervise sådan som han eller hun fandt det rigtigt kraftigt udfordret. Under forskellige pædagogiske paroler trådte gymnasielærere nu frem på skolerne og proklamerede, at nogle former for undervisning var bedre end andre – og at der skulle markante forandringer i læreres selvforståelse til, hvis gymnasiet skulle kunne svare på tidens udfordringer med forskellige elevtyper, mere selvstændige elever osv. Hermed var der også lagt op til slåskamp lærerne indbyrdes, og det kom ikke til at gå stille af i 1990eres midte, hvor grøfter blev gravet, som i 2008 fortsat ser ud til at eksistere.

Ministeriets reformpædagogiske omvendning blev indvarslet i 1995, hvor det søsatte et storstilet udviklingsarbejde, som involverede flere tusinde gymnasielærere. Projektet handlede om undervisningsdifferentiering, et fænomen, som ikke havde spillet den store rolle tidligere. Fra Australien importerede man PEEL-projektet (Baird 1995), og fra Norge AFEL-tankegangen (Bjørge 1994). Begge de to pædagogiske ismer var klart orienteret mod en elevcentreret undervisning, induktive processer, metakognition og arbejdsformer som gruppe- og projektarbejde. PEEL-pædagogikken handlede om effektiv undervisning og læreres forbedring af deres egen praksis, mens AFEL-projektet handlede om en ny læ-

rer- og elevrolle. Bevægelsens norske hovedteoretiker Ivar A. Bjørgen mente, at det altafgørende udgangspunkt for læring må være, at eleverne arbejder aktivt med fagene og udvikler refleksion i forhold til deres egne læreprocesser. Læringsprocessen er en virksomhed, et arbejde, og dette arbejde må udføres af den person, som skal lære. Heraf følger, at arbejdet kan udføres mere eller mindre hensigtsmæssigt, og AFEL handler om at hjælpe elever til at udføre deres arbejde hensigtsmæssigt. Bjørgen skelnede mellem fire lærerroller, hvoraf de to var dybt problematiske og uhyre udbredte, mens de to andre var fremtidens progressive lærerroller. De problematiske lærerroller kalder han skulptøren og entertaineren. Skulptøren er fagrepræsentanten, der indfører eleverne i den faglige diskurs. Den anden rolle er entertaineren, som benytter sig af former for motivation, som flytter elevernes opmærksomhed fra arbejdet med stoffet over imod den karismatiske lærer. Disse typisk stofcentrerede lærerroller måtte efter Bjørgens mening erstattes af lærerroller, som knyttede sig til lærerens arbejde med at aktivere eleverne, enten som arbejdslederen, der giver arbejdsopgaver eller træneren, som hjælper eleverne i deres egen bestræbelse på at forstå.

Når PEEL og AFEL fik så stor betydning og involverede så mange lærere, skyldes det givetvis, at de appellerede til lærere, som var kørt træt i en undervisning, som reducerede eleven til en passiv modtager af en formidlende undervisning. Ungdomsuddannelserne kunne, ræsonnerede man, ikke blive ved med at lukke flere og flere elever ind, som ikke havde gnisten af fornemmelse for, hvordan man studerer, og AFEL- og PEEL-tænkningen gav begreber og læringsteoretisk begrundelse for en undervisning, som rettede søgelyset mod elevernes eget ansvar.

Andre lærere fandt imidlertid den måde, AFEL og PEEL blev præsenteret

på, alt for moralistisk og reduktionistisk. Bjørgen og hans tilhængere argumenterede for moralistisk, for teoretisk svagt og var mere et udtryk for en ideologisk ideologi end nuancerede refleksioner over undervisning og læring. Den mest gennemargumenterede kritik kom fra Erik Jerlung (1996), som udover at være gymnasielærer også var velbevandret i fransk strukturalisme i almindelighed og Lacans psykoanalytiske teori om subjektet i særdeleshed. Han opfattede AFEL- og PEEL-pædagogikken som udtryk for en nypædagogisk vækelse, som i lyset af ideologiernes sammenbrud i det postmoderne samfund forsøgte at skabe en ny massebevægelse. Han opfattede det, han med slet skjult henvisning til nyreligiøsitet kaldte nypædagogikken som en art hysterisk fantasme, der byggede på ideer om et nyt tidehverv og den fælles (pædagogiske) march mod fremtids fjerne mål osv. De nye tanker om fuldt oplyste rationelle elever og lærere, som underviste ud fra manualer (fx kapitel 10 i PEEL-bogen, hvor man fik svar på næsten ethvert spørgsmål), så bort fra de subtile relationsforhold mellem lærer og elever, som Jerlung med udgangspunkt i psykoanalysens overføringsbegreb leverede en stilfuld og tankevækkende præsentation af. Hans konklusion var, at enhver overvejelse om elevernes læring og lærerens pædagogiske engagement i deres læring må afvises som umoderne snik-snak, som mere minder om nyreligiøsitet end videnskab. Læreren skulle ifølge Jerlung ikke interessere sig for elevens læring, men for faglig formidling, og så i øvrigt overlade interessen for problemfyldte unge menneskers psykiske velbefindende til psykologer uden for skoletid.

Her bliver forfatteren til denne artikel nødt til at blive en lille smule personlig. Jeg deltog selv i diskussionerne omkring den store gymnasiedebat (Beck 1996 og 2000), og mit synspunkt var og er den

dag i dag, at parterne malede sig selv og hinanden op i nogle kroge, som endte med at gøre diskussionen til ikke så lidt af en farce. For mig og for andre var det oplagt, at begge parter havde fat i noget. Men det var ligeså indlysende, at de kun havde fat i den halve sandhed hver for sig. Der var med andre ord tale om det, Hegel kalder en tragisk kollision mellem to lige rigtige eller urigtige positioner. Problemet var, at den ene position ikke kunne se undervisningsproblemet og lærerens henvisnings- og henvendelsesfunktion, mens den anden position ikke kunne se læringsproblemet og faciliteringsproblematikken i forhold til at skabe træningsbaner for elevernes overtagelse af et ansvar for egen læring.

Som det ofte går i et samfund, hvor offentlige debatter har det med at skabe polariseringer, der ender med at gøre parterne dummere, end de som udgangspunkt var, endte diskussionen om undervisning og læring i mudderkastning, sårede følelser og aggressivt-ironiske udbrud. Og så var det slut med den akademiske diskussion, som kunne have bestået i at »regne den ud« på baggrund af de skarpe indlæg, som kom på banen fra begge sider. Bitterheden i diskussionerne skabte i sidste ende et debatklime, som fastlåste diskussionerne i det offentlige rum og skabte en foragt for akademisk debat om pædagogiske og didaktiske spørgsmål.

Reminiscenserne af midt-90ernes blokerede diskussioner kan fortsat findes i fagbladet *Gymnasieskolens* debatspalter og i den fordom, at jubilaren DIG/IFPR er en slags politisk parti, der udbreder én og kun én tankegang. Rigtigt er det, at personer med baggrund i PEEL og AFEL har været og er ansat på instituttet, og det ville vel også være underligt andet, al den stund fænomener som læring og metakognition, som blev dyrket inden for disse retninger, de seneste 15 år har været »hotte« ord

ikke bare inden for dansk pædagogisk forskning, men inden for pædagogisk forskning over hele verden. Men det betyder jo langt fra, at alle på instituttet tænker konstruktivistisk på denne måde. Forfatteren til denne artikel har fx brugt en del kræfter ikke blot i 1990ernes diskussioner, hvor han var gymnasielærer, men også i 2000-årenes begyndelse, hvor han har været universitetsforsker, på at problematisere ideerne bag Ansvar for egen læring, et forsimplet kognitivistisk begreb om læring og en for voldsom betoning af det induktive projektarbejdes vel-signelser. Det er sket gennem inddragelse af lige netop den psykoanalyse, som bl.a. Erik Jerlung efterlyste i midten af 1990erne. Dette blot for at sige, at mange reformkritikeres voldsomme udfald mod DIG/IFPR er alt for generaliserende og ofte beror på en manglende interesse i at læse de bøger og artikler, der faktisk produceres her på stedet. Hvilket selvfølgelig er trist, og hvad værre er: Det er ærgerligt, fordi der fortsat eksisterer mange uløste spørgsmål i forhold til, hvad god undervisning og læring er. Med 2005-reformen står vi med et program, der fremhæver progression, tværfaglighed, faglig fordybelse og kompetencetræning. Og selvom der laves et fantastisk arbejde med at få tingene til at fungere rundt omkring på skolerne, så virker det alligevel som om der mangler et fælles sprog, som er præcist og komplekst nok til at rumme de undervisnings- og læringsprocesser, der lægges op til.

Et paradoks, en frygt og et håb

Der er mange paradokser i tidens uddannelsespolitiske landskab. Et stort paradoks er fx, at der på den ene side aldrig har været talt så meget om selveje, og på den anden side aldrig er blevet styret så meget i kraft af krav til lærere om at dokumentere deres arbej-

de, forvalte det på bestemte måder osv. Aldrig før har der været talt så meget om reflekterende lærere, og aldrig har disse følt sig så bundet på hænder og fødder.

Den frygt man kan have på uddannelseskvalitetens vegne i en tid med så stor politisk nervøsitet, er, at hele styringscirkuset kombineret med de mange og meget forskellige signaler, der i de seneste år er kommet fra politisk hold til skolerne, ender med at tage livet af lærernes engagement og frimodighed.

Der knytter sig imidlertid også store håb til de aktuelle reformer. Den pædagogiske og didaktiske tænkning, som traditionelt ikke har været noget at skrive hjem om i gymnasiet, er ved at komme til ære og værdighed. Det lover godt for lærerstandens anseelse i omverdenen. Uden denne anseelse er det svært at se, hvordan hverken tillidsreformer eller forandringsunderstøttende erkendelser om og forsøg med undervisning og læring kan lade sig gøre.

Hvilken vej det vil gå? Det vil, som man siger, når man ikke aner, hvad man skal svare – fremtiden vise!

Referencer

- Baird, J. (red.) (1995). *PEEL-projektet*. Århus: Klim.
- Baunsbak Jensen, A. (2003). *28 undervisningsministre 1903-2003*. Poul Kristenssens Forlag.
- Beck, S. (1997). Underviseren og det reflek-sive. In *Gymnasieskolen*.
- Beck, S. (2000). Kunsten at undervise 1 og 2, *Gymnasieskolen*.
- Bjørgen, I. A. (1994). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir forlag.
- Haarder, B. m.fl. (1982). *Kampen om gymnasiet*. Forlaget Liberal.
- Hjort, K. (2007). Evaluering og videnskabelse – om nye styringsformer og professionalisering af lærerne. In J.D. Bøje m.fl. *Gymnasiereform 2005*. Syddansk Universitet: Gymnasiepædagogik nr. 66.
- Jerlung, E. (1996). Put en tiger I tanken, gartner! Om pædagogikkens blinde punkt. In *Dansk Noter 4*, København: Dansk lærerforening.
- Klausen, K.K. (2001). *Skulle det være noget særligt?* København: Børsens Forlag
- Kolind, L. (2000). *Vidensamfundet*. København: Gyldendal.
- Kolind, L. (2006). *Kolind Kuren*. Århus: Jyllandspostens Forlag.
- Lyotard, J.-F. (1979/1982). *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Sjakalen
- Witt-Hansen, O. (2007). Gymnasiereformen og den uoplyste demagogi. In *Gymnasieskolen*.

Reformimplementering, praktiseret faglighed og mening

Af Torben Spanget Christensen og Peter Henrik Raae

Reform, praksis og mening

I forbindelse med evalueringen af hf-reformen viste det sig muligt på baggrund af undersøgelsens data at opstille en tabel, der næsten var for smuk til at være sand. Tabellen omhandler sammenhængen mellem lærernes generelle holdning til reformen og deres bedømmelse af en række af reformens nydannelser, der er tænkt som pædagogiske redskaber i relation til uddannelsens mål (elevaktiverende og elevstøttende undervisning). Tabellen viser en særdeles høj grad af indre konsistens, sådan at forstå, at lærere, der har en positiv holdning til de nye foranstaltninger, samtidig bedømmer reformen i sin helhed positivt – og omvendt¹.

Det er ikke bemærkelsesværdigt, at der med en så omfattende reform kan identificeres holdningsforskelle blandt lærerne. Det interessante er, at der i de grupper, vi identificerer, er en så stærk konsistens, når det gælder markeringer i forhold til de elevaktiverende og elevstøttende foranstaltninger. Det entydige billede tillader os at opstille den hypotese, at lærerholdningerne til de elevaktiverende elementer og elevstøttende foranstaltninger er afgørende for

lærernes generelle holdning til reformen og vice versa. Resultatet tyder nemlig på, at baggrunden for holdningerne til nydannelserne ikke bare kan forstås instrumentelt, dvs. som resultat af lærernes kølige vurderinger af, om isolerede elementer virker. Derimod bør lærerholdningerne til de enkelte elementer snarere ses om som udtryk for grundlæggende professionelle holdninger, som sættes i spil af reformen. Sagt med andre ord: Vores påstand er, at vurderingen af de elevaktiverende elementer og elevstøttende foranstaltninger bør ses i sammenhæng med, om lærerne kan se deres professionelle virke som generelt meningsfuldt i perspektivet af den aktuelle reforms samlede syn på fag og elever.

Analysen af datamaterialet viste klart, at den lodrette modstand såvel som den totale tilslutning er undtagelsen. Den dominerende gruppe blandt lærerne er tvivlerne. Ser vi på helhedsbilledet af den aktuelle lærerholdning til reformen, kan den bedst karakteriseres som uafklaret. Den store tvivlergruppe kan muligvis ses som tegn på, at noget er i opbrud – og konsistensen i sammenhæn-

gen mellem holdningen til reformen som helhed og til de enkelte nydannelser som tegn på, at dette 'noget' i så fald er omfattende og helhedsorienteret. Så helhedsorienteret, at det ikke tillader neutrale effektmæssige vurderinger af reformens redskaber hver for sig. Vi vil tolke dette 'noget' som den mening, lærerne tilskriver reformen som helhed – en mening, vil vi hævde, der skal ses i sammenhæng med eller direkte som en side af lærernes faglige praksis.

Den tese, iagttagelsen leder os frem til, er, at den høje grad af konsistens i markeringerne er en følge af, at vi her har at gøre med *institutionelle forhold* i lærernes arbejde. Afgørende ved 2005-reformen er jo det forhold, at den orienterer sig indgribende mod lærernes konkrete praksis. Den rækker ind over det faglige indhold og helt ind i måden, hvorpå undervisningens processer rammesættes. Vi vil i det følgende argumentere for, at *reformen vedrører lærernes institutionaliserede praksis og dermed deres hele 'sense-making' i forhold til både fag, elever og organisation.*

Artiklen er en skitse til at forstå lærerpraksis i en institutionel vinkel. Dens videre perspektiv er at diskutere den opfattelse af fag og praksis, som er almindelig udbredt i og omkring undervisningen i gymnasiet og i andre (især) videregående uddannelser, at fag som mere eller mindre etablerede videnskabs- eller forskningsfag så at sige blot omsættes i undervisningen på et tilpasset niveau. Vi vil slå til lyd for, at faget, som det udspiller sig i hverdagens fx gymnasiale undervisning, nærmere bør forstås som en særlig transformation, der er andet og mere end en afspejling af videnskabsfaget. Det er en egen *institutionaliseret, praktiseret faglighed*, der opstår i spændingen mellem fag, elever og organisation. Vores pointe med at understrege faglighed som institutionaliseret og praktise-

ret er at bidrage til en forståelse af, at implementering af programmer og reformer i skoleverdenen ikke kan reduceres til en snæver, instrumentel proces. Det er derimod en proces, der – afhængigt af reformernes kompleksitet – sætter 'de store helheder' i spil, mening og professionel identitet. Og til at studere den ende er den dobbelte reform fra 2005 (Gymnasireformen) og 2007 (Struktur-reformen) en oplagt anledning.

En institutionel tilgang til praksis

Relativt kort formuleret forstår vi i forlængelse af Berger og Luckman (1966) institutionalisering som gentagelser af særlige handlemønstre, der internaliseres som meningssystemer. Handlemønstrene eller – med det ord, vi her vil anvende – praksis er knyttet til eksisterende roller og relationer, er sanktioneret af sociale normer og videre indlejret i sociale strukturer (jf. Jessop 2001)². Institutionerne, der udgøres af denne praksis, har to aspekter. På den ene side regler og rutiner (regimer), og på den anden normsystemer, dvs. normer for hvad der tages for givet i bestemte sammenhænge. Denne sociale struktur etablerer derved stabilitet i form af genkendelighed og meningshorisonter, som på den ene side muliggør og på den anden side begrænser handlen. Eksempelvis griber reformen ind i denne norm- og værdimæssige helhed og skubber med sine formelle bestemmelser så at sige til de eksisterende rutiner – såvel de formelt som de uformelt etablerede – og virker dermed destabiliserende på, hvad der er taget for givet og som forekommer meningsfuldt og indlysende. En vigtig ting er i den sammenhæng, at skønt reformen foreskriver en række nye rutiner, er dens subjektive eller oplevede meningsfuldhed ikke dermed givet – den etablerede praksis kan stadig hente legitimitet fra de sociale strukturer, den er indlejret i.

Vi vil undersøge en sådan institutionel tilgangs rimelighed ved at anskue lærerpraksissens rutiner fra tre vinkler, fra fag, fra pædagogik og fra organisation. Hvilke faglige institutioner sættes i spil, hvilke elevrelationelle og hvilket organisatoriske? Det gør vi, fordi vi antager, at netop praksissens rutiner repræsenterer en samlende, pragmatisk meningsdannelse, resulterende i en bestemt fortolkning af de institutionelle vilkår – det, vi før betegne som den institutionaliserede, praktiserede faglighed. Ifølge Karl E. Weick (1995, 2001) er meningsdannelse en aktiv størrelse, en konstruktion tæt knyttet til individets hele identitetskonstruktion. Samme identitetskonstruktionen foregår, omend den er i stadig forandring, dog med en vis træghed, idet den finder sted som efterrationalisering af udvalgte 'cues' ved fænomenerne. Man vælger tendentielt de tegn ud, der passer ind i den etablerede meningshorisont. *Meningsdannelsen gælder på den måde narrative eller meningsfulde helheder* og bygger snarere på plausibilitet end rationel-logisk sandhed:

To make sense is to answer the question »What's the story here?«. To answer this question, people usually ask a slightly different question: »What's a story here?« Sensemaking is about coherence, how event hang together, certainty that is sufficient

for present purposes, and credibility. (Weick 2001:462)

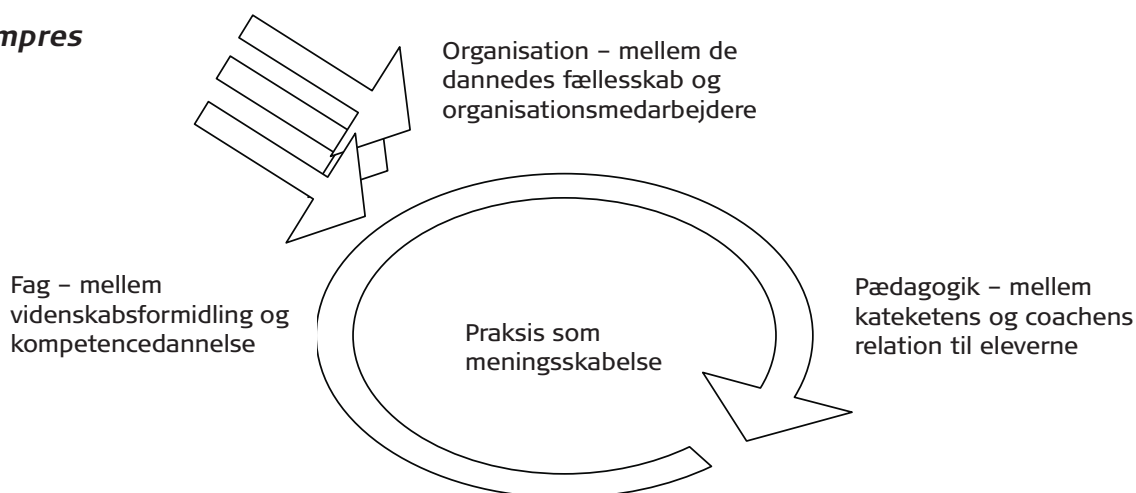
John Olson berører noget lignende i et studie om lærerpraksis:

Teachers have well-established practices for conducting life in their classrooms which allow the business of the class to be done, which says something about who the teacher is and about the significance of what is done. Routines embody meaning. They express things. Routines are more complex than we think. (Olson 1992: 26)

Det er denne konstruktion af pragmatisk, meningsfulde helheder, der er vores fokus her, idet vi antager, at de udgør, hvad vi kunne betegne som lærernes på én gang individuelle og kollektive konstruktioner, på én gang dynamiske og stabile – en særlig programreception³. Men det er samtidig denne helhedslige proces, der gør, at implementering – til trods for, at den tænkes envejs – i realiteten fungerer langt mere komplekst.

Figur 1 skal visualisere vores antagelse af den rutinerede praksis' funktion som menings- og helhedsskabende, spændt ud mellem fag, elevrelation og organisation – en praksis, der er sat under pres af reformen.

Reformpres



Figur 1

Fagets institutionalisering

Vi foretrækker at tale om det praktiserede fag i skolen for derved at kunne etablere en skelnen mellem undervisningsfaget i gymnasiet og det videnskabsfag, det (ofte) refererer til. En institutionel tilgang til fag og faglighed vil vægte fagtraditionens indre, stabiliserende kræfter eller institutionsdannelser – så at sige fagets praktiserede mening. Jo stærkere disse stabiliserende kræfter er, dvs. jo stærkere fagtraditionen er, jo højere kan vi sige at fagets institutionaliseringsgrad er. Begrebet det praktiserede fag vil med andre ord betone nødvendigheden af at kende til og forstå undervisningsfagets didaktiske tradition eller fagtradition.

Samtidig er det dog vigtigt at fastholde, at fagtraditionen er under konstant forandring – omend kun relativt langsomt og inkrementelt. Dynamikken i forandringsprocessen er en følge af forandringspåvirkninger fra flere sider, som udfordrer den etablerede fagtradition og dens iboende faglighedsopfattelse – se fig. 2. Nogle af de påvirkende faktorer er fageksterne (lovgivning, læreplaner, undervisningsvejledninger, eksamensopgaver og lign. (1)), andre ligger i grænseområdet mellem de interne og eksterne faktorer. Sådanne grænsfaktorer findes i lærernes uddannelse, lærebøger, faglige foreninger mv. – dvs. det faglige miljø eller netværk (2). Atter andre påvirkningsfaktorer er faginterne og ligger i lærernes opfattelse af faget og – ikke at forglemme – i elevernes forventninger til faget (3).

Der er stor forskel på formaliseringsgraden af påvirkningsfaktorerne. De eksterne er formaliserede og kan ændres ved politiske beslutninger. Grænsfaktorerne er kun delvist formaliserede og er vanskeligere at ændre ved beslutninger. De interne er uformelle og forandres alene gennem langsom genfor-

tolkning og faglig norm- og værdikamp. Normalt vil det gælde sådan, at de stærkeste forandringskræfter er de eksterne, der knytter sig til det politiske niveau. Omvendt er de stærkeste stabiliseringskræfter de interne, der udspringer af lærernes normer og værdier i forhold til faget, dvs. den mening, lærerne tilskriver faget. At disse kræfter er stabiliserende hænger netop sammen med, at de må ses som resultat af etablerede kognitive skemaer, praktisk forhandlet gennem konfrontation mellem forskellige normmæssige og værdimæssige udgangspunkter – en forhandling, der på den anden side (med en lettere omskrivning af et tidligere citat) er nødvendig for tillade »the business of the [subject] to be done«.

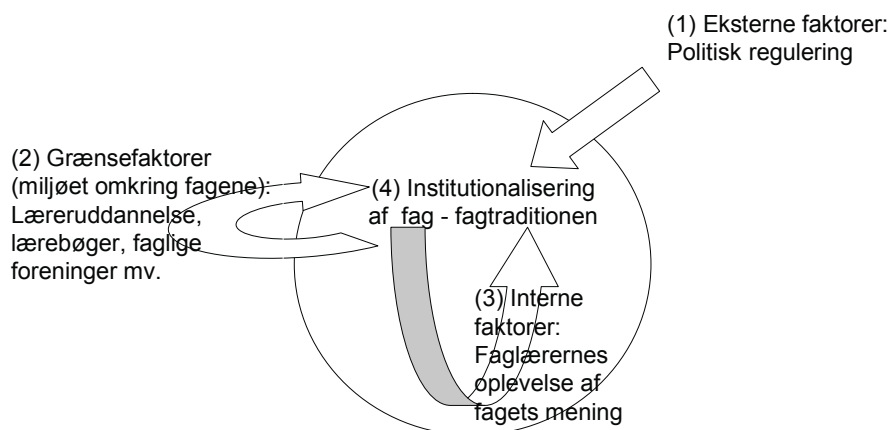
Det institutionaliserede fag kan således alt i alt forstås som et forhandlet kompromis af formelle og uformelle, eksterne og interne faktorer i en struktur, som sikrer genkendelighed og derfor virker meningsfuld, og som tildeler dets udøvere tilstrækkelig legitimitet til at deres handlinger kan gennemføres.

Det betyder ikke, at lærere ikke kan være interesserede i forandringer, som eksempelvis reformer intenderer. Set fra et reformimplementeringssynspunkt vil netop det være særdeles interessant, idet det institutionaliserede fag ved at blive sat i spil først her bliver iagttageligt. Nu destabiliseres de strukturer, der i vid udstrækning har været taget for givne. Reformvenlige lærere inden for selv samme fag vil sandsynligvis opleve modstand fra kolleger, som forsvarer den hævdvundne faglighed, som den er set fra deres norm- og værdisystem. Det er på den anden side set ej heller rimeligt at operere med entydige reformmodstandere og -tilhængere. Vi må antage, at både modstandere og tilhængere oplever indre konflikter i forbindelse med reformer. I den forstand er alle tvivlere⁴. Men fordi identitets-

konstruktion foregår i rationaliserede helheder – jf. Weick-citatet ovf. – vil vi se en tendens til konstruktion af be-

stemte kohærente meningshorisonter, der vil placere sig forskelligt i forhold til det påvirkningspres, en reform udgør.

Institutionalisering af fag



Figur 2

Figur 2. Fagtraditionen eller fagets institutionalisering kan ses som resultatet af en række påvirkninger, som vi opdeler i tre kategorier: De eksterne (den politiske regulering (1)), grænsefaktorerne (miljøet omkring faget (2)) og de interne (lærernes norm- og værdisystem (3)). Fagets institutionalisering er på den måde at anskue som en forhandlet helhed, der på en gang udtrykker dynamik og træghed. Forandringer sætter sig langsomt og inkrementelt igennem via nye forhandlinger af faglig mening (4).

Identifikationen af holdningsgrupper med en stærk indre konsistens blandt hf-lærerne, som vi indledningsvist omtalte, er interessant i denne sammenhæng. Vi ville nemlig forvente at lærernes indre værdikamp mellem det gamle og det nye ville producere mindre konsistente holdningsmønstre. Men for den gruppe af hf-lærere, der både giver sin tilslutning til de forskellige delelementer i reformen og til reformen som helhed, er denne kamp tippet afgørende til fordel for det nye. For gruppen af tvivlere er kampen i fuld gang – og for modstandere er den ikke begyndt.

Det har været kendetegnende for den gymnasiale faglighed i mange år, at den har været forstået som tæt tilknyttet et (for de fleste fags vedkommende) videnskabsfag. Den gymnasiale faglig-

hed har et stykke hen ad vejen været set som introduktionen til videnskabsfaget – både de eksterne, de interne og grænsefaktorerne har trukket i den retning. Disse har endog været bredere indlejret i den danske uddannelses-tradition, inspireret som den er i den tyske Bildung-tradition (Gagel 2000). I Bildung-traditionen er læreren eksperthen, der begrundet en omfattende autonomi gennem sin videnskabelige autoritet. Netop af den grund besidder han eller hun en stærk definitionsmagt hvad det faglige angår. Denne samstemmighed mellem de forskellige faktorer sættes i spil af reformen.

Konkret vil 2005-reformens faglige ændringer virke specielt destabiliserende på den mening, lærerne tilskriver det praktiserede fag af to grunde: Dels på

grund af reformens kompetenceorientering, dels som følge af den styringstænkning af uddannelsen, som reformen er et led i (jf. note 3).

Kompetenceorienteringen: Kompetencebegrebet forandrer fagets legitimeringspunkt. Fag er nu ikke uimodsagt afledt af videnskabsfagets systematik. Tvært imod sætter kompetencebegrebet en ny standard, der handler om fagets instrumentelle side – det at anvende fag problemløsende i en kompleks og foranderlig verden. Anvendelse er omverdens- og brugsorienteret, ikke sandhedsorienteret. For lærerne gælder det nu fagsamspil, og for eleverne gælder det at udvikle studiekompetence forstået som evnen til at håndtere fagene instrumentelt gennem refleksivitet, fleksibilitet, kreativitet, innovation mv. Kompetenceorienteringen bliver undertiden fremstillet som et angreb på fagligheden. Der er en kerne af sandhed i det, idet den analytisk set er et angreb på den faglighed, der henter sin legitimitet i den tætte tilknytning til videnskabsfaget. Politisk har man da også søgt at balancere situationen ved at definere en kernefaglighed og en fællesfaglighed.

Den faglige styringstænkning: Reformen udfordrer Bildungstraditionen. I den angelsaksiske curriculum-tradition er læreren underlagt centrale definitioner af fagligheden i form af et (i højere grad) politisk defineret curriculum. I sig selv er det ikke en udfordring af faget som videnskabstilknyttet, men snarere er det en udfordring af lærerens status som den, der besidder den faglige definitionsmagt. Det element af curriculumtraditionen, som reform og programstyring er et led i, har den konsekvens, at *implementering* nu bliver et begreb i lærerhorisonten – nemlig at de fageksterne processer tager over i den forhandlede gymnasiefaglighed. Hvor kompetencetænkningen må an-

tages at udgøre et meningstab, udgør angrebet på Bildungstraditionen et positionstab. Tilsammen udgør det et angreb på den forhandlede orden og dermed den mening, det institutionaliserede fag udgør.

Den relationelle institutionalisering

Som tidligere nævnt (se fx figur 1) er det et grundlæggende synspunkt i artiklen, at det er i praksis, at fag, pædagogik og organisation bindes sammen, og at det er i og med rutineringen af praksis, den institutionalisering foregår, som giver stabilitet og sikrer genkendelighed. Kun analytisk lader elementerne sig skille.

Vi plæderer med andre ord for, at den institutionaliserede praksis skal forstås som andet og mere end blot og bar professionel stivnen i vane – nemlig at den skal ses som en aktiv *konstruktion af mening*, der udtrykker en allerede etableret læreridentitet, men også denne identitets forandring, ved det stadige forsøg på at få undervisning til at fungere i en usikker eller foranderlig omverden.

Vi vil indledningsvis i dette afsnit referere til, men også bygge videre på den erkendelse, der fulgte på *Teachers Thinking*-traditionen fra 1970erne. Med det sigte at effektuere undervisningen søgte man at klarlægge lærernes konkrete veje til beslutninger i klasserummet. Langsomt opdagede man, hvordan empirien så at sige strittede imod antagelser om lineære beslutninger i mål-middelkæder og i stedet henviste til en virkelighed kendetegnet af kompleksitet, dynamik og mangel på forudsigelighed. Ifølge Arfwedson (1994, 2001) er udviklingen i forskningstraditionen samtidig historien om, hvordan de modeller, man kunne konstruere, bliver

mere og mere udviklede for til slut at tabe relevans. I stedet opstår en opmærksomhed på, hvad erfaring betyder, forstået som rutiner eller repertoarer som basis for improvisation. I stedet for at se lærerens aktivitet som resultat af omhyggelig planlægning, begynder man at forstå den som resultatet af valg blandt strømme af rutiner, opbygget med henblik på at etablere en tilstrækkelig genkendelig situation for sig selv og for eleverne. Ud fra opfattede signaler foretager læreren improviserede valg blandt rutiner, der byder sig til som mulige løsninger – løsninger, der såvel reflekterer den pågældende situation som de forhåndenværende ressourcer.

Men hvad er det så, der gør læreres praksis så kompleks? På rolleniveau kan det beskrives på mindst to leder. Dels i relation til de vilkår, der knyttes til undervisningens situationelle aspekt, her og nu-situationen. Dels i relation til de vilkår, selve lærerrollen som etableret samfundsmæssig størrelse udgør.

Hvad *vilkårene* angår, findes der mængder af analyser af lærerens praktiske virkelighed, der betoner det stimulusmæssige overskud i undervisningen. Doyle (Doyle 1986, efter Arwedson 2001) påpeger i en sammenfatning blandt andet aktiviteternes multidimensionalitet, dvs. deltagernes mange forskelligartede perspektiver, der påkalder sig læreropmærksomhed, hvis det skal lykkes at samle dem om ét mål. Endvidere fremhæver han samtidigheden – tendensen til, at ting, der kræver intervention, 'klumper' – og travlheden (et bestemt 'flow' må fastholdes af læreren, afstemt efter det store flertal i klassen. Ellers kan opmærksomhed ikke fastholdes). Uforudsigelighed er endnu et kendetegn – forstyrrelser og afbrud er almindelige, så det er vanskeligt at foregribe en ellers planlagt time. Et sådant pres fra klasserumskulturens rammefaktorer gør det troværdigt, at

eleverne er en stærkt formende faktor på lærerpraksis, og det voldsomme stimulusoverskud er et argument for en 'kropsliggjort' og ikke-analytisk praksis som det, der formidler mellem den faglige opgave og en elevgruppes slet og ret beståen som gruppe: Rutineringen af praksis bevirker, at bestemte aktiviteter blandt så mange mulige udvælges og genkendes som aktiviteten under visning af såvel lærere som elever.

Hvad det andet angår, selve *rollens etablering*, er der givet analyser heraf, der hæfter sig ved lærerrollens særegenhed i kraft af dens fragmentation.

Wilson (1962) hæfter sig således ved læreren som rollemodel i den 'sociale bryst-afvænningsproces', som skolen er mellem familie og samfund: Via skolen overføres standarder, idealer og orienteringer, der er forskellige fra familiens (det er dog en proces, der siden analysens fremkomst i 1962 er blevet delt ud på stadig flere agenturer!). For læreren medfører opgaven en konflikt mellem distance og nærhed – distance, idet læreren er repræsentant for det samfund og den sortering, som eleven skal indgå i, nærhed som følge af den empati, læring kræver:

[T]hey transmit values appropriate to the stratum in society to which the brighter child will move. Educating for these ends is not done by rote learning: the process demands an empathetic commitment on the part of the teacher – a basic sympathy with children which is not dissimilar to that of parents. (Wilson 1962: 21)

Denne spænding udgør en særlig udfordring, som ofte overses, og som vel at mærke i lærerprofessionen er ringere understøttet af faglig teori, end det gælder for så mange andre professioner. *Lægens* faglighed bevæger sig således inden for mere eller mindre

evidensbaserede prognoser med henblik på at gøre syge personer raske. Noget tilsvarende gælder ikke for den pædagogiske faglighed. Hvad *lærerens* hovedopgave angår, vil et egentligt pædagogisk *outcome* oftest først kunne afgøres længe efter relationens ophør. Wilson anfører, at det da også er karakteristisk, at det pædagogiske fagligheds-element er lavprofileret blandt lærere – en beskrivelse, vi vil hævde også stemmer overens, hvad angår danske gymnasielærere. Det er et tveægget sværd, for jo mere lavprofileret pædagogisk faglighed, jo større risiko for, at lærere udleveres til »the ebb and flow of student response« (Lortie 2002, 211). Megen forskning tyder således på, at elevernes mere eller mindre umiddelbare tilbagemelding – den, der giver læreren oplevelsen af at have 'nået sine elever' eller i det mindste at have undgået kriser eller konflikter – betyder særdeles meget for lærerens adfærd. Lærere betoner, siger undersøgelser, af samme grund de positive relationer mellem lærere og elever, det konstruktive samvær i klasserummet forstået som en omgang med eleverne, hvori læreren har passende lærerkontrol (Arwedson 2001, se også Lortie 2002, Jackson 1968, Ramvi 2007).

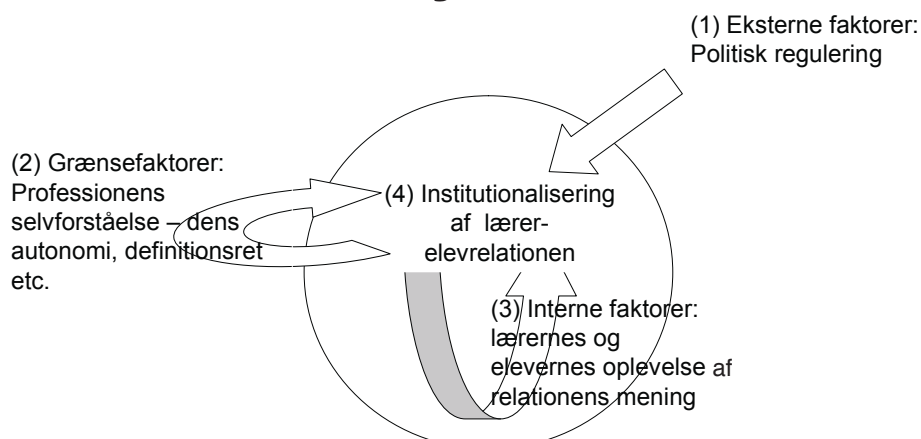
En sådan analyse gør det rimeligt at så at sige at vende den rationelle analyse

af lærerens aktiviteter om. I stedet for at se lærerens undervisning i et rationelt perspektiv fra plan til praksis kan man i stedet se lærerens konkrete virksomhed som strømme af rutiner, der er opbygget med henblik på at stabilisere situationen og give en fragmenteringstruet situation tilstrækkelig helhed: Undervisningen i sig selv bliver et ritual, planen får karakter af rationalisering.

Undervisningsritualet er imidlertid ikke kun individuelt. Undersøgelser af lærersocialisering tyder på, at nye lærere eksempelvis prioriterer relationen til kolleger i top (fulgt af prioriteringen af elevfremskridt), hvilket udlægges sådan, at nye lærere har et behov for at blive genforsikret, når det gælder værdien af egen undervisning (se Arfwedson 2001, 130). Og derved er vi tilbage ved vores indledende definition af institutionalisering og institutioner – gentagelser af handlemønstre knyttet til roller og relationer, sanktioneret af normer, der er indlejret i videre sociale strukturer. Det betyder, at den model, vi udviklede i forbindelse med fagets institutionalisering, får aktualitet i en udgave, der relaterer sig til pædagogikkens element (lærer-elevrelationen) – se figur 3.

I det relationelle perspektiv, som anlægges i dette afsnit, er reformen fra

Lærer-elevrelationens institutionalisering



Figur 3

2005 imidlertid særdeles indgribende. Den politiske regulering (1) griber nu som noget nyt helt ind i det relationelle aspekt af kerneprocesserne og skubber dermed til lærernes og elevernes oplevelse af mening og identitet (3). Studiekompetence, som flere af reformens strukturelle nydannelser er orienteret imod, er ikke noget, man kan *undervise i*. Kompetence er en subjektiv kapacitet, der udvikles *side-løbende med*, at der undervises, under indflydelse af den måde, hvorpå undervisningen tilrettelægges. Undervisningens processuelle aspekt udsættes med andre ord for ny opmærksomhed. Når det gælder kravene til »selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden« (Bekendtgørelsens § 1), har det konsekvenser for lærer-elevrelationen, idet undervisningens indirekte eller faciliterende aspekt øges. Det betyder, at elevens egne beslutninger om læreprocesserne skal fremstå tydeligere som del af undervisningen – eller med andre ord, at det sparrende eller coachende element i lærerrollen kommer til at konkurrere med det faglige ekspertelement. Det, vi omtalte som 'passende lærerkontrol' skifter nu karakter – nye ritualer må opbygges. De strømme af rutiner, læreren har opbygget som et pragmatisk og erfaringsbaseret situationshåndtering af rammefaktorerne, udfordres nu. Usikkerhed både fra elev- og lærersiden tager til med hensyn til genkendelighed – hvad er undervisning? – og legitimitet – hvad er god undervisning? – hvilket videre stiller spørgsmålet: hvad er en lærer – ekspert eller coach? – og hvad er en elev? – discipel eller 'medarbejder på egne lærerprocesser', som en titel engang lød (Christensen og Fløyel 1994). Det stiller, så vidt vi kan forstå, gymnasielærernes blad *Gymnasieskolen*, så store spørgsmål til professionens selvforståelse (2), at debatten i stedet for at anlægge en nysgerrigt undersøgende tone bliver til et voldsomt

forsvar for professionens selvfølgelige definitionsret.

Vi kan afslutte dette afsnit med en parallel til det foregående: Kompetencetænkningen synes at udgøre et meningstab hvad det relationelle aspekt af den institutionaliserede praksis udgår. Det ser dog ud til, at den usikkerhed, der følger heraf, i stedet opleves som et angreb på professionens naturgivne definitionsret.

Den organisationsmæssige institutionalisering

Grundlæggende organisatoriske elementer er på den ene side arbejdsdeling og på den anden koordinering af det arbejdsdelte. Mintzberg fremhæver i den henseende standardisering af færdigheder opbygget gennem længere formel træning som noget helt væsentligt og kendetegnende for fagbureaukratiet (skoler, universiteter etc. – Mintzberg og Quinn 1991). Det betyder, at vi har med en særlig udgave af den bureaukratiske struktur at gøre, der er præget af høj grad af decentralisering: Arbejdskernens medlemmer har i fagbureaukratiet stor kontrol over eget arbejde. Denne autonomi kan have historiske rødder (jf. vores tidligere omtale af kampen mellem Bildung- og curriculumtraditionen), men autonomi kan også anskues teknisk eller funktionelt (Freidson 1986): Det er slet og ret hensigtsmæssigt at overlade den højtuddannede råderum som følge af hans eller hendes store viden og kunnen på det pågældende område.

Det store rum for skønsomhed – den professionelle autonomi – er tæt forbundet med et andet karakteristikum, spørgsmålet om den professionelle tilhørsforhold eller loyalitet. Hvor den traditionelle fremstillingsorganisation hviler på en hierarkisk magt ('konto-

rets magt', dvs. standarder frembragt af organisationen selv), da hviler fagbureaukratiets på ekspertisens magt. Arbejdets standarder og den legitimitet, der tilskrives de fagprofessionelle, kommer i vid udstrækning via de fagprofessionelles uddannelsesinstitutioner, dvs. andetsteds fra end fra organisationen selv. Man taler i den sammenhæng om den fagprofessionelles dobbelte medlemskab – tilhørsforholdet til såvel den pågældende organisation som til det faglige, professionelle netværk.

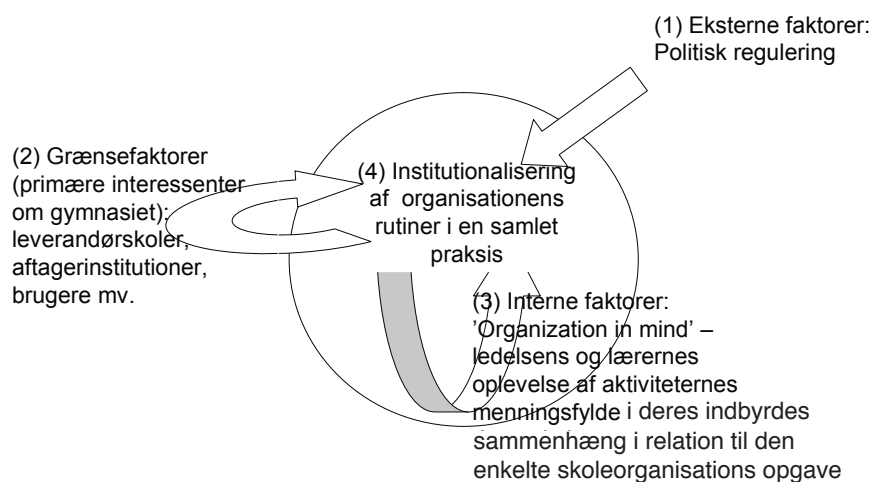
De kollektive processer i denne type organisation vil oftest være spændt ud mellem en repræsentativ og en (mikro-) politisk organisationsforståelse (se fx Raae 2008). Den repræsentative forståelse ser først fremmest organisationen i lyset af de professionsbårne værdier. Gymnasiernes Pædagogisk Råd er et konkret udtryk herfor. I dette perspektiv er rådet et legitimt forum for den aldrig afsluttelige debat om værdiernes praktiske udmøntning. Latent konkurrerer dog en politisk organisationsforståelse med den repræsentative. Den politiske omhandler intern konkurrence mellem grupper af fagprofessionelle om indflydelse eller dominans fx angående faglige standarder.

Disse to organisationsforståelser har i årtier ligget side om side og kan derfor efterhånden indgå i en 'samlende organisatorisk rutine' i det gymnasiale organisationsliv (figur 3 (4)). Man har opbygget strukturer, der har kunnet støtte en organisatorisk praksis, der integrerer de (analytisk set modstridende) perspektiver på organisation – en institutionaliseret praksis, der har sikret identitet og genkendelighed indadtil og som har fordelt legitimitet mellem forskellige organisatoriske positioner (3).

Den dobbelte reform har sat denne institutionalisering i spil. Hvordan, vil vi forfølge i forlængelse af figuren.

I lyset af reformen bliver det tydeligt, at den beskrivelse af fagbureaukratiet, som vi gav ovenfor, ikke slår til. Især den politiske regulering, som udgøres af strukturreformen, repræsenterer et nyt pres (1). Presset kan endog beskrives som dobbelt. På den ene side gælder det et pres i retning af markedet. Den aktivitetsafhængige finansiering, som er indeholdt i reformen (elevtaxameteret), betyder, at markedet rykker tættere ind i organisationshorisonten – en slags 'frisætning til markedet'. På den anden side gælder det dog et pres

Organisationens institutionalisering



Figur 4

i retning af effektiv politisk-parlamentarisk styring i det såkaldte *tight-loose-tight-design*, dvs. i form af kvalitetskontrol og resultatkontraktstyring, hvor det overlades til skolerne selv at finde vejene til resultaterne.

Det betyder, at en ny organisationsforståelse lægger sig ind over de to foregående, nemlig den instrumentelle. I modsætning til den repræsentative og den politiske organisation henter den instrumentelle sin legitimitet i den rationelle eller tekniske kapacitet, dvs. i kapaciteten til at forfølge de nye og nu eksterne mål: henholdsvis økonomisk markedsoverlevelse og opfyldelse af politisk definerede kvalitetsmål.

Med dette nye pres åbnes organisationens grænser betragteligt. Såvel brugerne (elever og forældre), leverandører af potentielle elever (folkeskoler, efterskoler) som aftagere (kortere og længere videregående uddannelser) rykker tættere på grænsen – både ud fra markedsökonomiske overvejelser (passer studieretningerne til lokalområdet brugerinteresser?) og ud fra kvalitets-honoreringsinteresser (producerer vi de rigtige karaktergennemsnit og de rigtige eksamener?). Alt i alt bliver strategiske overvejelser nu en del af den ny gymnasievirkelighed, og elever, leverandørskoler og aftagerinstitutioner bliver egentlige faktorer i tilpasningen af organisationens grænser (2).

I forhold til de interne organisatoriske processer sættes en række institutionaliseringer derved i spil (3). Hvor den repræsentative og den politiske organisation kendetegnes ved den flade form – understøttende den ideelt set symmetriske diskussion om, henholdsvis forhandling af professionsværdiernes praksis og status, da betyder den instrumentelle organisation omvendt, at de professionelle værdier må relativiseres i forhold til de eksterne mål, som orga-

nisationen er underlagt. Det har konsekvenser for de professionelles værdier. Faglige og relationelle standarder, jf. de to foregående afsnit, vil nu blive udfordret af henholdsvis økonomiske og mere direkte politisk definerede standarder. Men det har også konsekvenser for de professionelle status. Refererer de først og fremmest til det fagprofessionelle netværk (og dermed til professionens tilkæmpede status), hvor de jo som sådan har en særplacering i forhold til ledelse (jf. den traditionelle *primus inter pares*-konstruktion), eller refererer de til organisationens fælles mål? Er de fagprofessionelle eller organisationsmedarbejdere?

At en ny organisationsforståelse overlejrer de tidligere, betyder dog på den anden side ikke, at de tidligere organisationer med et slag har mistet deres legitimitet. Nærmere må man forstå det som det, den historiske institutionalisme kalder *institutional layering* (Andersen 2005): Endnu virksomme og legitime institutioner er indlejret som spor i den praksis, der er under etablering under indflydelse af nye regulative og normative pres. En sådan organisatorisk omstilling gør spørgsmålet om mening påtrængende. Den organisatoriske praksis og dens *sensemaking* knyttes ikke med samme selvfølgelighed til eksisterende roller og relationer, sanktioneret af strukturens sociale normer, jævnfør vores omtale af institutionalisering. Omvendt betyder det, at det organisatoriske aspekt af gymnasielærerens praksis nu bliver synligt på godt og ondt. Som sådan må det derfor indgå i et samlet perspektiv på dennes praksis.

Praktiseret, institutionaliseret faglighed og implementering

Det er på denne nye baggrund, vi i stedet for at tale om fag og faglighed i analytiske sammenhænge vil foreslå

betegnelsen 'praktiseret faglighed'. Den faglighed, gymnasiets folk så ofte fremhæver, betones derved i en ny facet, nemlig i dens karakter af historisk-samfundsmæssige rutiner, der aktivt konstruerer sammenhæng af pragmatisk art mellem et fagligt netværks forvaltning af fag, typer af situationer mellem lærere og elever og givne organisatoriske former og vilkår. Disse konstruktioner sikrer genkendelighed og identitet og tildeler tilstrækkelig legitimitet både i lærer-, elev- og omverdensperspektiv til, at de kan fortsættes. Som vi tidligere citerede John Olsen for – lærere etablerer en praksis, der tillader deres forehavende at blive gjort og som siger noget om, hvem læreren er og betydningen af, hvad der er gjort. Rutiner udtrykker ting, siger Olsen. De frembringer mening, siger Weick.

At tale om faglighed på den måde sætter fag og faglighed i et perspektiv, som betoner en strukturel og normmæssig indlejring i bredere sociale sammenhænge. I en tid, hvor fag og faglighed udsættes for stærke politiske og kulturelle pres forekommer et sådant perspektiv os hensigtsmæssigt. Ikke mindst med henblik på at gøre institutionskritikken tidssvarende: Hvilke dilemmaer er det, rutinen hviler på og som har

det med at forsvinde i dens institutionalisering, hvordan påvirkes de af nye selvfølgheder i den demokratiske diskussion af politiske forandringer og hvad betyder det for dem, der skal etablere nye, helhedsskabende rutiner, der er tålelige at leve med?

Det er reform og implementeringsperspektivet, der har gjort en historisk forståelse af faglighed påtrængende. Men det er også implementeringsperspektivet, der gør den kritisk meningsfuld. Ved at forstå faglighed som praktiseret og institutionaliseret, lægges en vinkel på implementering, der overskrider det teknisk-rationelle og værktøjsagtige⁵. Det regulative pres omsættes ikke fra lov til praktisk udmøntning i én til én-relationer – det oversættes og fortolkes, eller rettere: Det rekonstrueres som nye helheder mellem videnskab, relation til eleverne og organisatoriske rammer. Det er en rekonstruktion, der tager tid og energi, fordi det samtidigt er et spørgsmål om mening og genfortolkning af professionel identitet – om forhandling af værdi og identitet. Derved overskrides også det envejs-agtige i implementeringsantagelsen: Udfaldet er næppe – på trods af alle nye styringsteknikker – særligt forudsigeligt.

Noter

- Under arbejdet med evaluering af hf-reformen fandt vi, at hf-lærerne kan deles i tre holdningsgrupper, se tabel 1, nf. Modstandere (ca. 35 %) (uenig og helt uenig), tvivlere og uafklarede (ca. 50 %) (nogenlunde enig + ved ikke) og tilhængere (ca. 15 %) (enig og helt enig).

Tabel 1. Fordeling af hf-lærernes generelle holdning til reformen

%	Helt uenig	Uenig	Nogenlunde enig	Enig	Helt enig	Ved ikke	N
Alt i alt er reformen et plus for hf-uddannelsen	10,0	25,0	23,8	12,5	2,5	26,3	160

Det er ikke i sig selv bemærkelsesværdigt at vi kan identificere nogle holdningsgrupper. Det er derimod interessant, at de grupper, vi identificerer i tabel 1, meget tydeligt kan genfindes i forbindelse med lærerholdningerne til reformens elevaktiverende og elevstøttende foranstaltninger. Vi fandt nemlig, at de lærere, der bedømte

de elevaktiverende og elevstøttende foranstaltninger i reformen positivt, også samlet set bedømte reformen positivt og omvendt. Se tabel 2. Denne indre konsistens i holdningsstrukturene fortæller os, at netop holdningen til disse foranstaltninger er kernen i holdningen til reformen som helhed.

Tabel 2. Sammenhæng mellem generel holdning til reform og bedømmelse af reformens redskaber i forhold til en vanskelig undervisningsopgave på hf.

Alt i alt er reformen et plus for hf-uddannelsen	Hf'erne er en inhomogen og til tider vanskelig gruppe at undervise. Med reformen har vi fået nogle bedre redskaber til at løse opgaven med (relativ fordeling)						
	Helt uenig	Uenig	Nogenlunde enig	enig	Helt enig	Ved ikke	N
Helt uenig	68,8	25,0	,0	,0	6,3	,0	16
Uenig	17,5	60,0	2,5	,0	2,5	17,5	40
Nogenlunde enig	,0	7,9	63,2	13,2	2,6	13,2	38
Enig	,0	,0	50,0	45,0	5,0	,0	20
Helt enig	,0	,0	,0	25,0	50,0	25,0	4
Ved ikke	2,4	4,8	16,7	4,8	,0	71,7	42
Samlet fordeling	15,3	26,3	29,7	12,7	5,1	11,0	160

- Institution defineres af Jessop som »Social practices that are regularly and continuously repeated, that are linked to defined roles and social relations, that are sanctioned and maintained by social norms, and have a major significance in the social structure.«
- Betegnelsen programreception bygger på den betegnelse, Zeuner e.a. (2008) foreslår, nemlig reformreception. Vi foreslår 'programreception', idet 2005-reformen må ses som led i en øget programstyring af danske uddannelser (Raae og Abrahamsen 2004).
- Således var det karakteristisk i den omtalte hf-reformevaluering, at langt hovedparten af lærerne satte krydser i midterfelterne, når svarene skulle angives på en skala mellem to modsatte ytringer.
- Jf. det engelske *implements*, værktøj eller redskab.

Litteratur

- Andersen, V. Normann (2005). *Kontinuitet eller forandring. Gennemsigtighed og åbenhed i uddannelse*. Paper til NOPSA, http://registration.yourhost.is/nop-sa2005/papers/NOPSA_VNA.pdf
- Arfwedson, G. (1994, 2001). *Nyare forskning om lærere. Presentation og kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*, Stockholm: HLS Förlag.
- Berger, P. L. & T. Luckmann (1976). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Christensen, A. A. og B. Fløvel (1994). *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser. Resultater fra forsøgsundervisning*. København: Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, in: M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston
- Jessop, B. (2001). Institutional re(turns) and the strategic-relational approach, in: *Environment and Planning A*
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Mintzberg, H. og J. B. Quinn (1991). *The Strategy Process. Concepts and contexts*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Olson, J. (1992). *Understanding Teaching. Beyond Expertise*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Ramvi, E. (2007). *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Roskilde Universitetscenter, Forskerskolen i Livslang Læring.
- Raae, P. H. (2008). *Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik 67. Odense: Syddansk Universitet.
- Raae, P. H. og M. Abrahamsen (2004): *Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne*, in: Nye krav – nye balancer. Gymnasiepædagogik 50, IFPR, Syddansk Universitet.
- Weick, K. E. (1995, 2001). *Making sense of the organization*. Oxford : Blackwell Publishers
- Wilson, B. R. (1962). *The Teacher's Rôle – a Sociological Analysis*, i: *British Journal of Sociology* 13, London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Zeuner, L., S. Beck, L. F. Frederiksen og M. Paulsen (2008). *Lærerroller – stabilitet og forandring. Tredje delrapport i forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen*. Gymnasiepædagogik 68, IFPR, Syddansk Universitet.

Lærerrolleprojektet – et afsæt for gymnasial forskning og pædagogisk/ didaktisk diskurs

Af Lilli Zeuner

En dag i efteråret 2004 bankede Kurt Koudahl fra Gymnasieskoler-nes Lærerforening (GL) på min dør og spurgte, om jeg havde to minutter. Det havde jeg, og det blev starten på et langt og indholdsrigt samarbejde mellem GL og Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG)/ det senere Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR).

Anledningen var den gymnasierreform, som netop var vedtaget til implementering i sommeren 2005. GL var interesseret i et forskningsprojekt om, hvad denne reform ville betyde for lærerrollen i gymnasieskolen. Det var en spændende og udfordrende opgave, som vi valgte at tage op som et fireårigt forskningsprojekt, der skulle starte den dag, reformen blev til virkelighed i gymnasieskolerne. På nuværende tidspunkt er tre af de fire år gået.

Lærerrolleprojektet og DIG/IFPR

For gymnasieuddannelserne blev 2005-reformen meget afgørende. Det almene gymnasium blev omstruktureret, således at delingen mellem det sproglige og det matematiske gymnasium blev ophævet. I stedet blev der indført

studieretninger, hvor flere fag kunne kombineres. Dertil kom, at den fagopdelte undervisning blev suppleret med fagsamspil i almen studieforberedelse, almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb, studieretningsopgaven etc. I htx og hhx blev der indført studieretninger. Og i hf blev der indført kultur- og naturblokke. Endelig blev der stillet krav om mere samarbejde mellem lærerne og dannelse af formelle undervisningsteam. Dette førte til en afgørende ændring af lærernes hverdag, og det blev samtidig en udfordring for den gymnasiale ledelse.

Det afgørende forskningsspørgsmål blev, hvorledes lærerrollen ville ændre sig som konsekvens af reformen. Med 2005-reformen skulle lærerne ikke blot være undervisere, men også kolleger og medarbejdere i en organisation, hvor opgaverne i højere grad skulle løses i fællesskab. Dette rejste nye forventninger til den enkelte lærer fra den pædagogiske ledelse, fra kollegerne, fra forældrene og fra eleverne. Alt i alt en situation, som betød, at den enkelte lærer måtte se sig selv som centrum for nye forventninger.

Hvad betød nu denne forskningsopgave for DIG/IFPR? Det var en stor opgave på flere måder. Den skulle løbe

over en relativt lang periode – i alt fire år. Den skulle involvere flere medarbejdere med forskellige kompetencer – i alt fire forskere med hver sin faglige baggrund. Den skulle virke igangsættende for undervisning – inden for såvel pædagogikum som masteruddannelse og efteruddannelseskurser. Den skulle virke igangsættende for forskning – såvel conferenceoplæg som videnskabelige artikler. Og endelig skulle den føre til udvikling af begreber af betydning for den nationale diskurs om den gymnasiale sektor – såvel læreruddannelse som gymnasial undervisning.

Lærerroller, pædagogisk ledelse og læringsmiljø

Tilrettelæggelsen af et sådant projekt indebærer mobilisering af alle de diplomatiske evner, man besidder. Først og fremmest skulle der holdes mange møder og gennemføres mange telefonsamtaler med GL. Dertil kom kontakten med Undervisningsministeriet (UVM), som vi og GL varetog i fællesskab. Og endelig var der de interne forhandlinger på Syddansk Universitet (SDU). Alle skulle tages i ed, og der skulle skrives kontrakt. Det lykkedes at blive enige om indhold og om finansiering af det omfattende projekt.

Projektet skulle deles op i fire dele svarende til de fire år, projektet skulle løbe. På tværs af disse fire delprojekter skulle der sættes fokus på emner som pædagogiske ledelse, lærerroller, interdisciplinær undervisning, og dertil kom det læringsmiljø der blev skabt for eleverne. Det første år skulle der gennemføres en survey blandt lærerne ved de gymnasiale uddannelser. Som optakt til denne spørgeskemaundersøgelse skulle der laves eksplorative interview med ledelse, lærere og elever på fire skoler med hver sin type af gymnasial uddannelse. Det andet år skulle der gennemføres et feltstudium med besøg

på 16 skoler, repræsenterende hver af de fire typer af gymnasiale uddannelser. Det tredje år skulle der gennemføres endnu en survey med henblik på at spore forandringer i holdninger til reformen. Og endelig skulle der i det fjerde år gennemføres endnu et pædagogisk feltarbejde med henblik på at spore konsekvenserne af reformen.

Lærerrollen er blevet forstået i lyset af det almene rollebegreb, hvor rollen ses som omgivelsernes normative forventninger til den person, som indtager en given position. Samtidig har vi forstået rolleindtagelsen som en aktiv positionering, hvor den enkelte lærer med sine grundlæggende værdier beslutter sig for, hvorledes han eller hun vil forholde sig til disse forventninger. Vi har altså set udviklingen i lærerrollen som et resultat af både forventninger i omgivelserne og aktive positioneringer blandt lærerne. Derfor har vi lagt stor vægt på at undersøge ikke blot kravene fra reformen, men også lærernes holdninger og praktiske reaktioner i forhold til disse krav. Hvilke lærere går ind for reformen og hvilke er modstandere? Hvem er blevet mest påvirket i den praktiske gennemførelse af undervisningen, og hvem er blevet mindst påvirket?

Den pædagogiske ledelse er blevet forstået som den institutionelle ledelse, og den er blevet relateret til lærernes opfattelse af, hvordan ledelsen bør agere over for dem. Dermed er fokus blevet rettet mod den legitime ledelse. Vi har søgt at indkredse lærernes grad af distancering over for ledelsen. Ønsker de en ledelse, der koncentrerer sig om at positionere skolen over for omverdenen, en ledelse, der koncentrerer sig om skolens interne organisationsudvikling eller en ledelse, der ser på lærerens individuelle behov for efteruddannelse og gode arbejdsvilkår?

Læringsmiljøet er blevet forstået i sociale, kognitive og affektive termer. Med hensyn til det sociale aspekt har vi interesseret os for samarbejdet mel-

lem elever og mellem lærere og elever. I hvilket omfang forstår lærere og elever læringsprocessen som en fælles proces, og i hvilket omfang forstår de den som en individuel proces. Med hensyn til det kognitive aspekt har vi lagt vægt på at undersøge, om lærere og elever opfatter læring som et fagopdelt projekt, og i hvilket omfang de opfatter det som et fagsampilsprojekt. Mener de, at fagene kan befrugte hinanden, eller foretrækker de at se dem som enkelte vidensområder, der må formidles hver for sig. Og endelig er der følelserne. Hvad betyder motivation og frustration for læringsprocessen? Og dertil kommer spørgsmålet om, hvilke følelser hele reformen har sat i gang. Har den betydet glæde ved læring og undervisning, eller har den betydet modstand og vrede? Og hvad betyder sådanne følelser for læringsmiljøet og læringsprocessen?

Projektets bemanding og organisering

Med disse forskningsspørgsmål skulle der sammensættes en bæredygtig forskningsgruppe, som over fire år kunne fastholde og udfolde disse problemstillinger. Det var klart, at vi ikke alene skulle forske i den interdisciplinære undervisning, men også selv gennemføre interdisciplinært forskningsarbejde. Vi skulle dække flere forskningsmæssige tilgange. Samtidig lå det i oplægget, at jeg skulle være leder af projektet.

Oprindeligt var det tanken, at vi skulle være tre forskere, der skulle dække henholdsvis det sociologiske, det pædagogiske og det ledelsesmæssige. Som udgangspunkt var vi to forskere, nemlig Steen Beck, der skulle dække det pædagogiske aspekt, og mig, der skulle dække det sociologiske aspekt. Vi manglede en forsker, der kunne dække ledelsesspørgsmålet. Til dette område fik vi ansat en ny forsker, nemlig Lars Frode Frederiksen. Imidlertid blev Michael

Paulsen ansat på instituttet til at dække det almenpædagogiske område. Vi bad ham om at træde ind i forskningsgruppen, og dermed var vi de fire forskere, som kom til at udgøre projektgruppen. Undervejs har vi haft Ian Stampe ansat til at foretage de statistiske analyser. Werner Vach har været konsulent på de statistiske analyser af besvarelserne på det første spørgeskema. Og endelig har Erik Kruse Sørensen været knyttet til projektet med henblik på at foretage analyser af besvarelserne på de åbne spørgsmål i den anden survey. Det har været et dynamisk team med mange videnskabsforståelser i spil. Diskussionerne har været interessante og højlydte, men det stærke engagement i projektet har været det bærende element, som har gjort projektet levedygtigt i så lang en periode.

Set i en institutsammenhæng var der tale om en organisation i organisationen. På et relativt lille institut som DIG blev denne forskningsgruppe tungtvejende. Vores tema var centralt i forhold til instituttets forsknings- og undervisningsprofil. Med dannelsen af IFPR blev projektet relativt mindre, og det dækkede kun en del af instituttets samlede profil. Det blev et bidrag, som kunne gå i interaktion med andre forskningsmæssige bidrag.

I forhold til omverdenen blev der nedsat en referencegruppe bestående af repræsentanter for GL, de gymnasiale ledelsesorganisationer og uddannelsesforskere fra andre forskningsmiljøer. Undervisningsministeriet ønskede ikke at deltage i referencegruppens arbejde. Elevorganisationerne blev inviteret, men mødte aldrig op. Med møder to gange om året har vi haft mulighed for at diskutere undersøgelsen og at hente inspiration fra vidende og kyndige personer. Det har været et frugtbart samarbejde, men det har hele tiden været klart, at forskningsgruppen var uafhængig af referencegruppen. Forskningsgruppen og referencegruppen har fungeret

i gensidig uafhængighed og indbyrdes respekt.

Interaktionen med skolerne og lærerne

Gennemførelsen af et sådant forskningsprojekt kræver interaktion med skolerne og med lærerne. Vi valgte to forskellige tilgange. På den ene side var der skoletilgangen, hvor skoleledelsen fungerede som gate-keepere for os. De skulle give os adgang til skolerne og til lærere og elever. Dette var forudsætningen for, at vi kunne gennemføre vores pædagogiske feltarbejde. På den anden side var der lærertilgangen, hvor vi rettede direkte henvendelse til den enkelte lærer og bad vedkommende om at udfylde vores spørgeskemaer. Her kunne den enkelte lærer tage stilling til sin deltagelse i projektet uden at spørge nogen. I begge tilfælde havde vi legitimerende ord med fra såvel GL som UVM. Uanset om vi anvendte den ene eller den anden tilgang mødte vi både medgang og modgang. Der var skoler, som ikke ønskede at deltage, men de fleste af dem, vi rettede henvendelse til, sagde ja, og støttede fint op om projektet. Der var lærere, som ikke ønskede at besvare vores spørgeskemaer, og som søgte at mobilisere andre lærere mod projektet. De fleste valgte dog at besvare de fremsendte skemaer. Sammenlignet med andre undersøgelser opnåede vi de forventede svarprocenter.

Meget tyder på, at det kræver særlige metodiske overvejelser at gennemføre forskning blandt mennesker, som er udsat for reformering af deres hverdag. På den ene side har respondenterne virkelig fokus på det valgte tema. Det forekommer særdeles relevant for dem. Konsekvensen af dette forhold har formentlig været, at mange af vores respondenter har fattet interesse for undersøgelsen. Der er formentlig ikke mange, som har reageret med ligegyld-

ighed. På den anden side er respondenterne udsat for så store omvæltninger i deres hverdag, at deres reaktioner på undersøgelsen kan være præget af de følelser, som i forvejen er vakt af selve reformimplementeringen. Modvilje over for reformen kan have skabt modvilje mod undersøgelsen og tilslutning til reformen kan have skabt velvilje over for undersøgelsen. Vi har dog ikke kunnet spore nogle skævheder i besvarelsenerne på de kendte variabler.

Med de metoder, vi har valgt at benytte, har vi fået et differentieret billede af lærernes reaktioner på reformkravene. Kontakten med skolerne har været særdeles lærerig for os. Lærerne har givet os adgang til at observere deres undervisning. Det har givet os et nuanceret billede af gymnasieundervisningens forskellige metoder og tilgange. Vi har set, hvordan klasserummet har påvirket undervisningen, hvordan fagene har påvirket undervisningen, og hvordan den enkelte lærers ideer om undervisning har sat sig igennem. Den interdisciplinære undervisning har stået over for den fagopdelte undervisning. Vi har oplevet, at lærerne har vist os stor tillid, men vi har nok også fornemmet, at de har været lidt bekymrede over, hvad der skulle komme ud af en sådan undersøgelse. Eleverne har fortalt os om deres oplevelser med undervisningen, deres bekymringer og glæder ved deres gymnasietid. De har gjort det klart, at de ikke bare kom for at få en uddannelse, men også for at opleve det sociale fællesskab blandt eleverne. Og lederne har forklaret os om de nye udfordringer, reformen stillede dem overfor. Nogen steder har lederne været nye, fordi de tidligere ledere ikke har været indstillet på det arbejde, der fulgte med implementeringen. Andre steder har den ledelse, som gennem mange år har stået i spidsen for et velfungerende gymnasium forstået at udnytte de nye krav til at forbedre undervisningen og det sociale liv på gymnasierne. Lærer-

nes besvarelser af spørgeskemaerne har betydet, at vi har været i stand til at danne overblik over situationen på landsplan og på udvalgte områder som fx skoletyper, faglig baggrund, aldersgrupper, køn etc. Mange lærere har valgt at give os ord med på vejen, således at vi har kunnet vejlede stemningen på skolerne som helhed.

Lærernes positioneringer

På nuværende tidspunkt er der udkommet tre delrapporter fra projektet. Den første delrapport *Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner* indeholder analyser af den første surveyundersøgelse med underbyggende udsagn fra de indledende kvalitative interview. Den viste, at lærerne gik mere ind for fagsamspil end for fagopdelt undervisning. Når vi delte op på lærernes faglige baggrund, viste det sig at de samfundsvidenskabeligt orienterede lærere i højere grad end de humanistisk og de naturvidenskabeligt orienterede lærere gik ind for undervisning i fagsamspil. Når vi så på typerne af gymnasial uddannelse, viste det sig, at lærerne ved de erhvervs-gymnasiale uddannelser i højere grad end lærerne ved de almengymnasiale uddannelser gik ind for fagsamspillet. Endelig viste det sig, at den faktiske fagsamspilsundervisning i højere grad fandt sted som en induktiv undervisning, hvor de enkelte fag bidrog til belysningen af et givet tema end som en deduktiv undervisning, hvor overordnede begreber og metoder blev styrende for, hvorledes de forskellige fag skulle bidrage til fagsamspillet.

Ser vi på lærernes forhold til ledelse, viste det sig i den første lærersurvey, at lærerne i stort tal sluttede op om den administrativt orienterede ledelse og den organisationsorienterede ledelse, mens de i mindre grad sluttede op om den omverdensorienterede ledelse og den personorienterede ledelse. Det var

især de yngre lærere, der ønskede en ledelse, som koncentrerede sig om at få organisationen til at fungere, mens det især var lærere ved skoler i mindre byer, der fandt det væsentligt, at skolens ledelse orienterede sig mod omverdenen. Lærernes opfattelse af, hvad man skal forstå ved en god ledelse ser altså ud til at være afhængig af lærerens alder og af skolens bymæssige placering.

Når det drejer sig om forståelsen af, hvordan læring bør finde sted, blev det klart, at lærerne helt generelt ønskede en fællesskabsorienteret læring frem for en individuelt orienteret læring. Også på dette område viste alderen sig at have betydning. Når vi så på spørgsmålet om læring i fællesskab eller læring hver for sig, blev det klart, at det primært var de yngste lærere, der gik ind for læring i fællesskab, mens det primært var de ældste lærere, der gik ind for den individuelle læringsproces. Og når vi så på spørgsmålet om at træne eleverne til at kunne genskabe viden eller at udvikle ny viden, viste det sig, at det primært var de ældste lærere, der gik ind for en reproduktiv læring, mens det primært var de yngste lærere, der gik ind for en produktiv læring. Når vi differentierede efter lærernes faglige baggrund, viste det sig, at det især var lærere med en naturvidenskabelig baggrund, der gik ind for en reproduktiv læring, mens det især var lærere med en samfundsvidenskabelig baggrund, der gik ind for en produktiv læring. Og endelig viste analyserne af lærernes tilknytninger til de forskellige typer af gymnasiale uddannelser, at det især var lærerne ved de erhvervsorienterede gymnasiale uddannelser, der gik ind for den produktive læring, mens lærerne ved de alment orienterede gymnasiale uddannelser hældede mere til den reproduktive læring.

Alt i alt viste den første delrapport en tilslutning til mange af de elementer, der indgår i 2005-reformen, nemlig fagsamspillet, gymnasiet som organisation og større samarbejde i læringsproces-

sen, men tilslutningen varierede med lærernes alder, faglige baggrund og skoletype.

Med denne første delrapport fik vi skabt os et overblik over lærernes positioneringer inden for nogle af de temaer, som var væsentlige i forhold til 2005-reformen. Vi fik samtidig i kraft af vores indledende skolebesøg og interview materiale til de indledende fortolkninger af disse resultater. Det var lærerne ved de forskellige uddannelser, som henledte vores opmærksomhed på de traditioner, der herskede på de forskellige typer af gymnasiale uddannelser, og hvad disse måtte antages at betyde for modtagelsen af reformidéerne. Når man skulle i gang med at implementere fagsamspil var det helt afgørende, om man i forvejen havde traditioner for denne type af undervisning, og om den var frugtbar over for de undervisningsopgaver, der skulle varetages af faglærerne.

Lærernes praksis

Den anden delrapport *Lærerroller i praksis* indeholder analyser af det første pædagogiske feltarbejde med observation af undervisning og interview med ledelse, lærere og elever. Ideen var, at vi her ville gå i dybden med de temaer, som vi i første delrapport havde fået kortlagt gennem kvantitative analyser. Imidlertid viste det sig, at der var uforudsete temaer, som fyldte meget i vores interviewudskrifter. Et af de temaer, som trængte sig på, var spørgsmålet om følelser inden for den gymnasiale hverdag. Konsekvensen blev, at vi udskilte dette tema til at være et selvstændigt fjerde tema i rapporten. Det var ikke noget, vi havde planlagt, men det fremstod klart som et nyt og selvstændigt tema. Samtidig begyndte vi at ane, at de negative følelser i forbindelse med arbejdet i gymnasiet var ganske betydelige. Disse følelser blev

kaldt væren-imod følelser og indebar fx forvirring, blokering, frustration og kogen-over. Modsætningen var passionfølelser, hvor engagementet og glæden ved arbejdet i gymnasiet trådte tydeligst frem. Herimellem var der de instrumentelle følelser i retning af at kunne skabe noget brugbart og endelig de alternativistiske følelser i retning af at ville udvikle noget andet end det, der er det herskende.

I relation til de temaer, vi havde arbejdet med i den første delrapport, fik vi mulighed for at komme lidt dybere ned i materien og på dette grundlag udvikle idealtypiske grupperinger. Inden for hver af disse idealtypiske grupperinger kunne vi undersøge de dynamikker, som fandt sted i den gymnasiale hverdag. Vi kunne se på interaktionen mellem eleverne, mellem lærerne og eleverne og mellem ledelsen og lærerne.

Inden for ledelsestemaet undersøgte vi forskellige beslutningsformer. For det første var der den strategiske beslutningsform med fokus på skolen som helhed, for det andet var der den personlige beslutningsform med fokus på lederrollen, for det tredje var der den organisatoriske beslutningsform med fokus på enheder på skolen – og endelig var der de små skridts beslutninger i forhold til skolen som helhed.

Inden for fagsamspilstemaet blev der udviklet fire typer for fagsamspil, nemlig den vidensproducerende form, hvor arbejdet foregik induktivt med fokus på det enkelte individ, den produktskabende form, hvor arbejdet foregik induktivt med fokus på den fælles læring, den begrebstilegnende form, hvor arbejdet foregik deduktivt med fokus på det enkelte individ og endelig den vidensproducerende form, hvor arbejdet foregik deduktivt med orientering mod den fælles indlæringsproces.

Og endelig blev der inden for det pædagogiske tema udviklet fire former for pædagogisk arbejde, nemlig den formidlingsorienterede form, hvor lære-

ren har styringen, men holder sig på afstand af eleverne, den opgaveorienterede form, hvor læreren fortsat er styrende men udviser mere nærhed over for eleverne, den projektorienterede arbejdsform, hvor eleverne selv styrer arbejdet med læreren på distance, og den dialogiske form, hvor eleverne styrer arbejdet samtidig med, at de er i dialog med læreren.

Fordelen ved at gennemføre dette kvalitative studium var, at det blev muligt at udskille nye analysetemaer, men også at vi blev i stand til at udvikle et mere nuanceret billede af den gymnasiale hverdag efter 2005-reformen. Det blev klart for os, hvilke forskellige former undervisningen, ledelsen og eleverarbejdet kunne antage.

Stabilitet og forandring i lærerrollen

Den tredje delrapport *Lærerroller – stabilitet og forandring* indeholder en analyse af de forandringer, som har fundet sted i lærernes holdninger og praksis fra det første til det tredje år af reformens levetid. Med denne tilgang blev det muligt for os at se, hvordan mennesker, som bliver genstand for en reform reagerer på deres nye vilkår. Hvorledes foregår reformreceptionen?

Mest slående var det, at lærernes læringsværdier var relativt uændrede bortset fra, at de var blevet endnu mere skeptiske over for ideen om, at elever lærer bedst alene. Noget tyder altså på, at disse værdier er helt grundlæggende og ikke lader sig påvirke af overordnede reformer. Den samme udvikling gælder for lærernes ledelsesværdier. De var forholdsvis konstante over de to år bortset fra, at tilslutningen til den organisationsorienterede ledelse var vigende. De mest markante forandringer fandt vi i lærernes holdninger til den interdisciplinære undervisning. Det blev klart, at lærerne to år efter reformens start i

mindre grad sluttede op om ideen om fagsamspil, end de gjorde i 2005. Det var især lærerne ved de erhvervsorienterede gymnasieuddannelser, der faldt fra ideen om interdisciplinær undervisning. Man kan sige det på den måde, at de holdninger, som fra starten var gældende for lærerne i de almengymnasiale uddannelser, kom til at gælde for alle lærere.

Med den tredje delrapport fik vi imidlertid også kvantificeret nogle af vores observationer fra den anden delrapport, nemlig spørgsmålet om didaktik og spørgsmålet om følelser. Yderfløjene i de didaktiske positioneringer blev på den ene side de individuelt orienterede objektivistiske, som går ind for individuel og reproduktiv læring og de socialt orienterede konstruktivistiske, som går ind for læring i fællesskab og produktiv læring. Mellem dem fandt vi en meget stor mellemgruppe, som vi har kaldt både-og-lærerne. Med disse didaktiske grupperinger følger forskellige følelser i relation til gymnasielærerarbejdet i 2007. Hos de individorienterede objektivistiske fandt vi de største frustrationer over at være gymnasielærere, hos de socialt orienterede konstruktivistiske fandt vi de mest passionerede lærere, og i mellemgruppen fandt vi de lærere, som var mest kritiske over for udviklingen i elevernes faglige niveau.

Med den tredje delrapport kunne vi således få et billede af, hvorledes lærerne over tid reagerer på reformen, samtidig med at vi fik mulighed for at kvantificere nogle af de kvalitative fund, vi havde gjort i den anden delrapport.

Det videre arbejde

Vi står nu over for at skulle gennemføre den sidste delundersøgelse, nemlig det andet pædagogiske feltarbejde. Det er vores plan, at vi i skoleåret 2008/09 vil besøge de skoler, som indgik i vores første feltarbejde. Ved at vende tilbage

til de samme skoler kan vi koncentrere os om udviklingsaspektet. Det bliver muligt at se, om der er sket ændringer i reformimplementeringen i de konkrete skoler, vi allerede har gjort til genstand for vores empiriske arbejde. Også her vil vi søge at komme i dybden med nogle udvalgte temaer. Vi vil fastholde de allerede valgte temaer, men også være åbne over for nye temaer, som måtte dukke frem i vores observationer og interview. Samtidig vil vi søge at afklare, hvilke perspektiver der tegner sig for udviklingen i de gymnasiale uddannelser. Hvilke løsninger tegner sig på baggrund af de fundne resultater? Hvilke perspektiver ser lærerne, eleverne og lederne for de gymnasiale uddannelser? Hvordan ville den ideelle udvikling være for gymnasieuddannelserne og for elevernes læringsmiljø?

Lærerrolleprojektet og DIG/IFPR

Spørgsmålet er nu, hvad dette omfattende forskningsprojekt om nye lærerroller efter 2005-reformen med store mængder af data og hundredvis af sider har betydet for DIG/IFPR.

Det har givet vis haft en væsentlig betydning både internt i organisationen og eksternt i forhold til vores samarbejdspartnere. Internt i organisationen har det betydet, at fire forskere har fået mulighed for at gennemføre et meget spændende projekt. Det har været udviklende for os alle som gruppe og som enkeltpersoner. Vi har lært, hvad teamarbejde betyder i praksis for såvel det personlige som det fælles faglige udviklingsprojekt. På instituttet har vi som forskningsgruppe på den ene side sat mange aspekter til diskussion og på den anden side måttet koncentrere os om løsningen af den opgave, vi i fællesskab havde påtaget os. Vi lukkede os om os selv og vores opgave, samtidig med at denne opgave påvirkede vores måde at tænke på, når vi skulle vare-

tage andre opgave på instituttet. Tænkningen i projektet sneg sig ind i andre af instituttets aktiviteter og måske også i aktiviteter uden for instituttet.

Påvirkningen fra lærerrolleprojektet blev tydelig i såvel undervisning som forskning. Vi har i forskellige undervisningsmæssige sammenhænge – såvel pædagogikum som masteruddannelse – fremlagt ideer og resultater fra lærerrolleprojektet. Metoderne, teorierne og resultaterne er blevet diskuteret af studerende med tilknytning til den gymnasiale sektor. Sådanne tilbagemeldinger har haft stor betydning for den videre tænkning om forskningen. I forskningsmæssige sammenhænge har vi høstet erfaringer, som kan bruges i det videre forskningsarbejde. Vi er blevet klogere på metoder og teorier. Resultaterne er fremlagt som oplæg på videnskabelige konferencer og som artikler i videnskabelige tidsskrifter. Men først og fremmest har projektet virket som en dynamo for vores videre forskning inden for det gymnasiale felt. Projektet har været dynamisk på den måde, at det har banet vejen for videre forskningsarbejde inden for det gymnasiale felt – af såvel teoretisk som empirisk karakter. Nye hypoteser og nye felter for gymnasial forskning tegner sig i horisonten.

Eksternt har projektet betydet, at vi har fået mulighed for at udvikle et frugtbart samarbejde med GL, men vi har også erfaret nuancerne i et sådant samarbejde. GL som organisation har vist os stor respekt og holdt sig på afstand af forskningsprocessen. Forskernes uafhængighed er blevet respekteret. Men enkelte lærere har i den offentlige debat forsøgt at intervenere i forhold til vores dataindsamlinger og analyser. For de lærere, som skal leve med konsekvenserne af vores resultater, kan det være svært at fastholde distancen til forskningsprocessen. Når man forsker i felt under dynamisk reformering vækker det interesse, men også bekymring.

Hvad kan resultaterne bruges til? Det ved hverken forskere eller respondenter på forhånd. Forskningens resultater lever deres eget liv, når de er beskrevet i forskningsrapporter. Man kan kun udvise sin interesse i at opnå valide resultater.

Fremlæggelsen af forskningsresultaterne er sket i interaktion med de mennesker, som de vedrører. Efter offentliggørelsen af den anden delrapport holdt vi en konference, hvor repræsentanter for de gymnasiale aktører var inviteret. Den var i øvrigt åben for alle, som måtte være interesseret. Når den fjerde og sidste delrapport bliver færdig, vil vi holde en tilsvarende konference. Det bliver i efteråret 2009. Desuden har vi optrådt med foredrag på skoler, i ministeriet, i Gymnasierådet, på konferencer og med interview og artikler i fagbladet *Gymnasieskolen*. Vi har således været i interaktion med det felt, vi har undersøgt, men vi har også i lange perioder været så optaget af vores dataindsamlinger, analyser og afrapporteringer, at vi er blevet næsten usynlige for omverdenen.

En af indikatorerne på, om vi har haft en betydning for omverdenen er, om de begreber, vi anvender, ses i den gymnasiale diskurs, som føres uafhængigt af os. Her ser det ud til, at begreber som lærerroller og interdisciplinær undervisning træder frem i forskellige sammenhænge, fx i diskussionen om det

nye pædagogikum. Læreruddannelsen vil formentlig ændre sig i takt med, at lærerrollen bliver begrebsliggjort og udforsket.

Alt i alt må man konkludere, at et så omfattende projekt som lærerrolleprojektet på den ene side lever sit eget liv og på den anden side virker som en dynamo for undervisningen, for den videre forskning, for den pædagogisk/didaktisk diskurs og for det interne og eksterne samarbejde. Et stort forskningsprojekt som lærerrolleprojektet fører til, at man som forskningsgruppe lukker sig om sig selv, så længe arbejdet finder sted, men måske vil vi på længere sigt erfare, at de resultater og fortolkninger, vi har fremlagt, trænger igennem som værdier og praksis i det gymnasiale hverdagsliv.

Fra projektet er der på nuværende tidspunkt publiceret tre forskningsrapporter:

- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2006). *Gymnasiets dilemmaer - lærernes positioner*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 56.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2007). *Lærerroller i praksis*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 64.
- Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2008). *Lærerroller - stabilitet og forandring*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 68.

Følelser i gymnasiet – et filosofisk perspektiv

Af Michael Paulsen

Du kan godt være i klassen, men egentlig så er du et helt andet sted

Gymnasieelev i Zeuner et. al. 2007:171.

I. Gymnasiet er et andet sted

Gymnasiet kan ikke være der, hvor man gerne vil have at det skal være, hvis og såfremt gymnasiet fordres at være et sted med liv. Det gælder uanset om man er politiker, leder, lærer, elev eller forsker. Gymnasiet er og forbliver et andet sted. Men hvor er dette andet sted? Det kan ikke besvares – det er ubegribeligt. Hvis spørgsmålet kunne besvares med angivelse af et bestemt sted, altså med en præcis afgrænsning af gymnasiets temporale, spatielle og saglige lokalitet – hvor, når og hvad gymnasiet er – ville tesen om »altid værende et andet sted« ophæves.

At gymnasiet er et andet sted betyder *ikke*, at det er et bestemt andet sted, men, at enhver bestemmelse – hvad enten den er politisk, videnskabelig, didaktisk, livshistorisk eller noget helt femte – aldrig helt kan indfange gymnasiet, og at gymnasiet derfor principielt altid vil være et andet sted. Hvis man med vold og magt vil indrette gymnasiet efter *kun* én bestemmelse – altså få alle og enhver, der involveres i gymnasiet til at adlyde en og samme monotone stemme – så vil gymnasiet i sidste instans, hvis en sådan total efterlevelse overhovedet er mulig, ikke

kunne være et sted med liv. Næsten uanset hvorledes man opfatter liv, er dette indlysende. Når børn bevæger sig rundt i et stort virvar i mange forskellige retninger, er der åbenlyst stor livlighed. Det kan godt være, at det ikke er særlig fornuftigt, men liv er der. Derimod er der ikke meget liv ved mekaniske bevægelser, som når en kugle totalt forudsigeligt bevæges i én bestemt retning forårsaget af en anden kugles ramlen ind i den.

De to eksempler antyder, at liv har noget med multibevægelse og uforudsigelighed at gøre. Herudfra virker det rimeligt at opfatte liv som bevægelser eller processer, der på ikke helt forudsigelig vis kan overskride sig selv og bevæge sig i forskellige retninger. Eller kort og godt: liv er bevægelser, der kan mere end de kan (Paulsen 2007:66-74).

I det følgende vil jeg fremhæve blot ét aspekt af livet i gymnasiet, nemlig følelseslivet. Min hensigt er at undersøge, *hvorvidt* der i gymnasiet produceres et *overvæld* af *følelser*, der bevæger sig i forskellige retninger, og som ikke lader sig bestemme totalt. Pointen er *ikke* at advokere for et anarkistisk gymna-

sium, hvor kun ubestemtheden hersker. Tværtimod er formålet at afdække ét aspekt af den grund, der overhovedet begrunder indførelsen af bestemtheder i gymnasiet, fx bestemmelser af hvad der bør læres, og hvordan følelseslivet bør reguleres. Kun hvor der i grunden hersker ubestemthed er der grund til at *indføre* bestemtheder. Det betyder, at bestemthederne fungerer som en parasit på det ubestemte. Hvis bestemthederne vil bestemme alt, ødelægger de grundlaget for sig selv. Relationen mellem bestemmelserne og det ubestemte liv er derfor dialektisk. Det ubestemte motiverer til bestemmelser, der tendentielt ophæver det ubestemte og dermed fjerner sit eget grundlag, hvilket igen motiverer til at ophæve bestemmelserne, hvorved det ubestemte breder sig, og igen motiverer til bestemmelser.

Forhåbentlig vil følelserne og bestemmelserne af disse være et tilstrækkeligt *eksempel* til at vække nysgerrighed i forhold til at undersøge flere og andre aspekter af det gymnasiale liv. Snarere end udtømmende er de følgende begribelser ment som inviterende greb til videre udvikling.

Andre livsaspekter, som kun berøres sporadisk, er de gymnasiale *lærings-*, *dannelses-* og *identitets-*produktioner, om hvilke det også vil være min tese, at der aldrig kun kan være tale om én læring, én dannelse eller én gymnasieidentitet, men altid om et overvæld af læringer, dannelser og identiteter (jf. følgende studier for følelser og læring (Paulsen 2008), følelser og identitet (Paulsen 2007), følelser og dannelse (Paulsen 2007), følelser og organisation (Paulsen 2008b), følelser og erkendelse (Paulsen 2008c) og følelser og didaktik (Beck og Paulsen 2008)).

II. En lille teori om følelser

Tesen om den følelsesmæssige ubestemthed og uendelighed betyder ikke,

at det er selvmodsigende at forsøge at bestemme, hvad følelser er for noget. Tværtimod er det tesen om ubestemthed, der overhovedet gør et sådan foretagende meningsfuldt. Dog må det gøres til en aktiv del af forsøget på at forstå følelserne, at de *i grunden* er ubestemmelige, og at en for voldsom bestemmelse af følelserne, truer med at fjerne det meningsgivende grundlag. Problemet stiller sig således: hvorledes bestemme følelser, så deres ubestemthed bevares?

Farveskalaen kan tjene som model. Selv om der er relativt få grundfarver, nemlig tre hovedfarver og tre komplementærfarver, består den samlede farveskala af et uendeligt spektrum af nuanceforskelle. Dertil kommer, at farverne i konkrete farvemanifestationer, fx i form af billedflader, kan kombineres på uendelig mange måder, med forskellige intensitetsgrader og udstrækninger. Jeg vil foreslå en tilsvarende model for følelseslivet, omend logikken er lidt anderledes (Paulsen 2007b). Hvor farver kan opfattes som optiske kvaliteter (Klee 1947), kan følelser begribes som stemningskvaliteter overhovedet, og dermed som *måder, hvorpå nogen – fx lærere og elever – relaterer sig værdimæssigt til verden*. Relationen kan forme sig på uendelig mange følelsesmæssigt sammensatte måder. Til enhver af disse kan man spørge: (1) Hvem involveres i følelsen? Er det fx én elev og en lærer eller er det en hel klasse og flere lærere? (2) Hvordan involveres de som involveres? Bliver alle vrede eller bliver eleven ked af det, mens læreren bliver vred? (3) Hvilken verden eller del af verden kommer til udtryk i den sammensatte følelse? Er det fx læreren eller faget, som gør eleven ked af det? Eller verden i det hele taget? Hvis de tre spørgsmål stilles til følelseslivet i gymnasieverden kan følgende skematisk opstilles:

<u>Hvem involveres?</u>	<u>Hvordan involveres?</u>	<u>Hvad involveres?</u>
Lærere	Passionsfølelser	Gymnasiet som helhed
Elever	Væren-imod-følelser	Klassen
Klasse	Instrumentelle følelser	Undervisning
Team	Alternativistiske følelser	Fag

Hvem der involveres i gymnasieverden begrænser sig ikke til lærere, elever, klasser og lærerteam. Disse fire er ment som eksempler. Der kan også være ledere, forældre, politikere, pedeller osv. Ligeledes kan der være andre sociale grupperinger end blot klasser og team; fx foreninger, bestyrelser, elevråd, studiegrupper og faggrupper. Hvilke verdener, der konstitueres med særlige værdikvaliteter gennem den følelsesmæssige involvering, kan være lige så mangfoldig. Det kan være livet i gymnasiet i det hele taget, klassen, undervisningen eller det enkelte fag, men det kan også være personer, tværfagligt samarbejde, bygningerne, udefrakommende krav og meget andet. De affektive kategorier – eller grundfølelser om man vil – hvorigennem gymnasieverdenen kommer til udtryk som indeholdende værdikvaliteter for de i gymnasiet involverede, fx som en *rar* skole eller en *sur* lærer, er de i skemaet nævnte fire – passionsfølelser, instrumentelle følelser, væren-imod-følelser og alternativistiske følelser. Det er min foreløbige teori, at disse fire modsvarer farveskalaens hoved- og komplementærfarver, omend de er færre i antal og har en anderledes indbyrdes sammenhæng end den som hersker mellem farverne. Til gengæld kan de ligesom farverne kombineres på uendelig mange måder, med forskellige intensiteter og udstrækninger, så enhver konkret og sammensat følelse formentlig både er unik og har større eller mindre lighed med alle andre sammensatte følelser. Det bør her pointeres, at der med følelser ikke menes en indre og subjektiv tilstand, men selve den måde, hvorpå nogen relateres værdimæssigt til verden. Det samlede følelsesliv i et

gymnasium indeholder alle de måder, hvorpå der for de i gymnasiet involverede åbner sig en gymnasieverden med en mangfoldighed af værdikvaliteter – *triste fag, spændende undervisning, pinlige fester, håbløse forslag* osv.

III. De fire grundfølelser

For at kunne gennemføre en begribelse af følelseslivet kræves en uddybning af de fire grundfølelser og deres indbyrdes forhold til hinanden. En sådan uddybning kommer nu.

En passioneret relation bliver til idet de involverede tiltrækkes positivt af at være i gymnasiet. En elev kan fx føle, at faget dansk er interessant, spændende eller endda fascinerende. Men det kan også være, at hun *elsker* at have dansk. Det er bare lige hende. Især når passionsfølelsen antager en sådan »højeste intensitet«, afsætter det en positiv selvidentitet, idet eleven, i og med, at hun elsker dansk, identificerer sig med faget – det er »lige mig«.

En instrumentel relation knytter en person eller gruppe til et afgrænset område inden for den gymnasiale verden, der opleves som nyttigt, gavnligt eller brugbart i forhold til realiseringen af passioner. Det kan fx være, at læreren finder det hensigtsmæssigt at præsentere et fagligt stof for eleverne, men at det ikke er præsentationen i sig selv, som læreren brænder for, men det videre interaktive forløb, som præsentationen leder frem til.

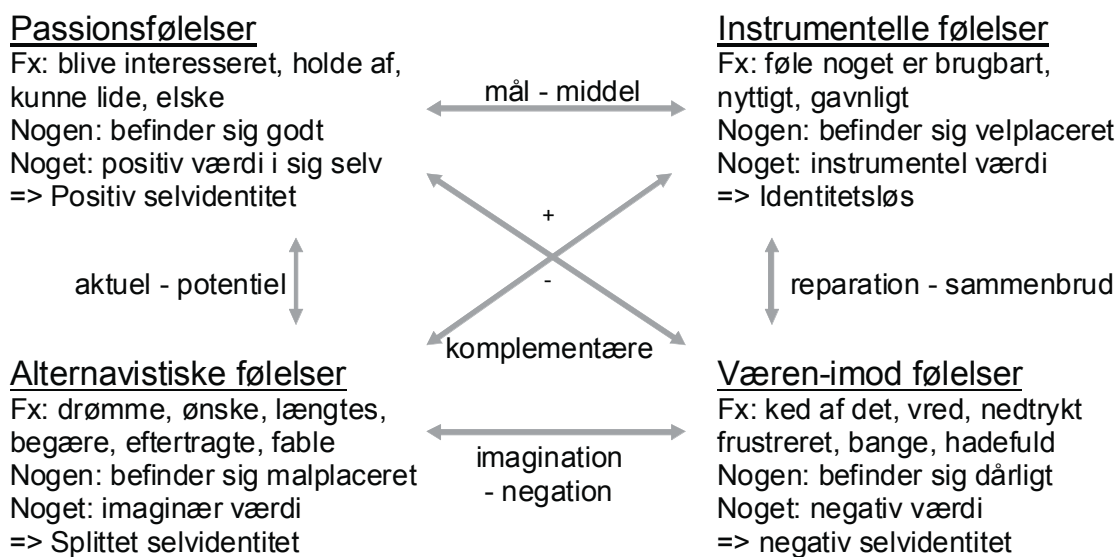
En væren-imod-relation bliver til, når en person eller gruppe i forhold til en passioneret eller instrumentel involvering i gymnasiet møder forhindringer,

der stiller sig i vejen for realiseringen af de to ovenstående positive følelsestyper. Det konkrete indhold i væren-imod-følelser og deres intensitetsgrad afhænger dels af, hvilke positive følelser, der bliver forhindret, og dels af forhindringens karakter og omfang. Eksempler på væren-imod-følelser er vrede, frustration, depression, bitterhed, arrigskab og indignation. Igennem disse følelser af-identificerer de involverede sig fra verden. Hvis fx et lærerteam er frustrerede over at skulle bruge deres energi på dokumentation, og derved bliver forhindret i at koncentrere sig om det for teamet interessante og nyttige, indebærer det en af-identificering – dokumentation er ikke lige os – hvorfor skal vi bruge vor tid på det? Endelig kan væren-imod-følelser sammen med passioner fungere som anledning for instrumentelle følelser, idet en instrumentel følelse retter sig mod dét, som indfrier en passion, der ikke umiddelbart lader sig indfri og derfor forudsætter en faktisk eller latent forhindring, til hvilken der knytter sig en væ-

ren-imod-følelse, hvorigennem forhindringen opnår sin forhindringskvalitet.

En *alternavistisk relation* bliver til, når man ikke kan finde sig til rette i den aktuelle verden. Denne relation kan siges at være komplementær til den instrumentelle i den forstand, at man drømmer om, længes efter eller begærer en anden verden, mens den nu reelle verden virker *upassende*. Hvor den instrumentelle relation kan karakteriseres som lykkelig – noget lykkes for én, kan den alternavistiske betegnes som ulykkelig. En elev ønsker fx at blive god til italiensk, men er det ikke her og nu. Eller en elev drømmer om at lære noget andet end dét som undervisningen i gymnasiet begrænser sig til. Man kan kalde denne relation for en *imaginær passion*. Eleven forestiller sig, at hun vil elske at tale italiensk, *hvis* hun bliver god til det, eller vil elske at lære noget andet, *hvis* hun får mulighed for det. I den alternavistiske relation er man indirekte frastødt af den aktuelle verden, fordi den ikke muliggør aktualisering af ens imaginære passion.

Model for det samlede følelsessystem:



Anm.: »Subjektion« betegner, hvad for en væren-i-verden, der for subjektet, fx en person eller en gruppe, er resultat af en følelsesmæssig involvering i verden. »Objektion« betegner omvendt, hvad det er for en verden subjektet kommer til at befinde sig i, og hvilken værdi denne verden får for subjektet. »Relation« betegner det forhold, som konstitueres i den pågældende befindelighed. »Proces« betegner den skeen, som sker i og med, at følelsen dannes.

Modellen for det samlede følelses-system er et forsøg på at begribe, hvorledes man gennem følelseslivet kan blive involveret i gymnasiet på mange forskellige måder.

IV. Elever, følelser og gruppearbejde

Jeg vil prøve at anskueliggøre modellen på baggrund af et eksempel, nemlig et uddrag fra et interview (fra skoleåret 2006-2007) med tre gymnasieelever om deres forhold til gruppearbejde (Zeuner 2007:164):

Elev 1: Jeg hader det. For det meste så er det sådan, at lærerne laver grupperne, og det kan være du kommer i gruppe med nogen, som ikke har lavet deres ting. Jeg kan bare meget bedre lide at arbejde alene, så er der styr på tingene. Man ved, hvor man har sig selv, og hvor meget man mangler, og man kan sige til sig selv, når du kommer hjem fra skole, så skal du bare give den en skalle.

Elev 2: Jeg kan godt lide at arbejde sammen, fordi du kommer i grupper med nogle, du måske ikke er vant til at arbejde sammen med. Der kommer forskellige synsvinkler og alle har en holdning til denne her ting, som man sidder og laver. Jeg synes det virker godt, når man gør det på den måde.

Elev 3: Jeg kan også godt lide gruppearbejde og jeg synes selv, at jeg nogle gange får mere ud af gruppearbejde, end jeg gør af at sidde og arbejde alene, fordi når jeg arbejder alene, så er det kun mig selv, og det er kun min mening, og det er kun min holdning, der bliver vendt i opgaven.

Den følelsesmæssige relation mellem eleverne og gruppearbejdet tager sig forskelligt ud for hver af eleverne.

Den første elev *hader* gruppearbejde

og kan *meget bedre lide* at arbejde alene. Elevens følelsesmæssige forhold til gruppearbejde er derfor domineret af en væren-imod-følelse, der opleves som *komplementær* – i betydningen modsat – til elevens passionerede forhold til dét at arbejde alene. Eleven *identificerer* sig med alenearbejde, men *afidentificerer* sig i forhold til gruppearbejde. Tilsammen danner de to bevægelser elevens selvidentitet som én, der godt kan lide at arbejde alene og hader gruppearbejde. Alenearbejdet karakteriseres også instrumentelt, når eleven siger, at det indebærer at der »er styr på det«. Gruppearbejdet opfattes som uhensigtsmæssigt, fordi man kan risikere at komme i gruppe med nogle, der ikke laver deres ting. I den forstand udgør gruppearbejdet for eleven et *sammenbrud*, som kun alenearbejdet kan *reparere*. Gruppearbejde virker ofte ikke, det gør alenearbejde altid. Alenearbejdet opnår både en *instrumentel værdi* og en *værdi i sig selv*, mens gruppearbejdet tilskrives en *negativ værdi*.

I den udstrækning, at eleven anser alenearbejdet for et egnet instrument, men ikke holder af at arbejde alene, vil der være tale om en *vellykket differentiering* i den forstand, at alenearbejdet blot bliver anset for at være et *middel* i forhold til andre og højere *mål*, men uden egenværdi, og derfor som noget i forhold til hvilket eleven hverken identificerer eller afidentificerer sig.

Hvis der overhovedet ikke for eleven eksisterer yderste mål konstitueret gennem passionsfølelser, vil eleven være uden mulighed for at identificere sig selv følelsesmæssigt. Tilværelsen vil være meningsløs. Eleven vil føle, at alenearbejdet er et velegnet middel til at »få styr på tingene«, men hvis eleven ikke har en passion for det at have styr på tingene, og heller ingen passion for noget andet, er hun havnet i en identitetsmæssig tomhed, hvor hun ikke kan sige, hvorfor hun lever.

Både den anden og tredje elev giver udtryk for, at de i modsætning til den første *godt kan lide* gruppearbejde. Hvor den første elev *befinder sig dårligt* i gymnasiet, for så vidt at der arbejdes i grupper, *befinder* de to andre elever sig *godt*. Begge udlægger dog relationen ret instrumentelt. Hos den anden elev sker det gennem udtrykket »det *virker godt*«, mens det for den tredje kommer til udtryk via formuleringen »*får mere ud af gruppearbejde*«. Gruppearbejdet virker for disse elever som vellykket, og de føler sig velplaceret, når der arbejdes i grupper. Formentlig mestrer de arbejdsformen og føler selv, at den er et godt middel til at et bredere perspektiv end dét man selv kan udvirke gennem jernalene-læring. Ingen af de to tager dog afstand til alenearbejdet i samme grad som den første elev *hader* gruppearbejde. De identificerer sig med gruppearbejde, men udelukker ikke, at alenearbejde *også* kan være en del af deres selvidentitet, omend den tredje udtrykker betænkelighed ved en arbejdsproces, der kun baserer sig på »mig selv«.

For den første elev er gruppearbejde noget som han stejler over for, og som bevirker, at hans gymnasieverden ikke hænger sammen. Følelsesmæssig er det en rigtig væren-imod-proces. Han vil hellere arbejde alene. De to andre elever går derimod op i gruppearbejdet. De kan lide at arbejde i grupper og oplever, at det virker perspektivudvidende, hvorved gruppearbejdet får sin eksistens-

berettigelse. Følelsesmæssigt er det en proces, som de oplever som positiv og lærerig.

For at anskue hele modellen kan vi lege, at der også er en fjerde elev, som udtrykker sig sådan her:

Imaginær elev: Jeg tror, at gruppearbejde kunne være helt vildt godt, hvis man var en gruppe, hvor vi alle sammen interesserede os præcis for det samme og bare var enige om at give den en ordentlig skalle.

Den fjerde elevs forhold til gruppearbejde er domineret af en *alternativistisk følelse*, hvor eleven forestiller sig, at et anderledes gruppearbejde end det aktuelt-reale vil være »helt vildt godt«. Frastødningen i forhold til det aktuelle gruppearbejde er ikke direkte som i den første elevs had, men indirekte, idet det hænger sammen med et begær efter en anderledes slags gruppearbejde. Den aktuelle utilfredsstillende virkelighed bliver sammenholdt med – og overskredet af – en imaginær. Samtidig opfatter eleven det imaginære gruppearbejde som noget eleven *potentielt* vil kunne have passion for, hvis det bliver *aktualiseret*. Relationen mellem gruppearbejdet og eleven kan følelsesmæssigt karakteriseres som en *ulykkelig differentiering* i den forstand, at eleven skaber en forskel mellem den aktuelle og den potentielle virkelighed, som hun ønsker ophævet til fordel for den potentielle.

Hvem involveres?

Elever
(Lærere)
(Gruppen)

Hvordan involveres?

Kan gode lide
Hader
Får noget ud af
Ønsker at

Hvad involveres?

Gruppearbejde
Alenearbejde

De fire elevers udsagn indikerer, hvor sammensat den følelsesmæssige relation kan være mellem elever og gruppearbejde. Når man dertil lægger, at eleverne antageligvis har mere at sige om

relationen, og at relationen formentlig også ændrer sig igennem elevernes tid i gymnasiet og endda kan være forskellig fra time til time, fag til fag, gruppe til gruppe osv. så er det indlysende, at den

»følelsesmæssige« diversitet er umådelig stor.

Udvides tanken til alle involverede på et gymnasium og til alle aspekter af det gymnasiale liv, som der knyttes følelser i forhold til, stiger kompleksiteten til noget nærmest ubegribeligt for den menneskelige fatteevne. Ydermere er det oplagt, at det samlede gymnasiale følelsesliv ikke holder sig til en klar grænse mellem »indenfor« og »udenfor« gymnasiet. Følelser er ligeglade med en sådan grænse. De hænger sammen med hinanden på tværs hen over en sådan grænse. Fx har de tre interviewede elever på interviewtidspunktet kun befundet sig i gymnasiet i et par måneder, hvorfor deres følelser i forhold til gruppearbejde i grundskolen nok også spiller en del ind. Tilsvarende må man formode, at omgivelserne, og elevernes følelsesmæssige relationer til disse, når »man kommer hjem fra skole« også »klinger med«.

Moralen i denne lille historie er på den ene side, at der altid er flere følelser på spil, end man kan bestemme. På den anden side, at dette er grunden til at gøre forsøg på at bestemme, hvilke følelser, der dominerer de forskellige aktiviteter i gymnasiet. Modellen klarer, at følelser *ikke* blot er noget givet, statistisk, forudsigeligt eller et direkte produkt af simple og mekaniske årsager. Dét, at der altid er flere følelser end der kan bestemmes, har den konsekvens, at det følelsesmæssige liv kan ændres. Der er uendelig mange andre mulige og sammensatte gymnasiale følelsesliv, end det, som aktualiserer sig. Ved at pege på dette overskud af muligheder kan man imødegå alle konserverende, vaneagtige eller teknokratiske postulater om, at det nødvendigvis må være som det er.

I forhold til gruppearbejde tænker jeg, at min teori om følelser vil kunne bruges i en undervisningsmæssig praksis til at tale om, at man kan forholde sig følelsesmæssigt på forskellige må-

der til gruppearbejde. På baggrund af en sådan artikuleret erkendelse af, hvordan de involverede elever har det med gruppearbejde, kan man forsøge at modificere gruppearbejdsprocessen. Dels ved at tage hensyn til, at eleverne knytter følelsesmæssigt forskelligt an. Dels ved at sigte efter at udforme arbejdet på en sådan måde, at det giver følelsesmæssig størst mulig mening. Selvom det overordnede mål må være, at alle elever danner positive relationer til gruppearbejde, er såvel værenimod-følelserne som de alternavistiske følelser vigtige kilder til at få blotlagt de negative sider ved det faktiske gruppearbejdes udformning, omfang og tvang. Hvis elever *hader* gruppearbejde og gør oprør mod arbejdsformen er det sandsynligvis med god grund. Løsningen er næppe blot at ændre følelserne, men snarere at gå aktivt ind i at ændre det, følelserne retter sig mod. Det handler om at støtte hinanden i at danne en passioneret relation til verden igennem at tage følelseslivet seriøst og på baggrund af denne seriøse indstilling gøre forsøg på at ændre verden, så den i sidste instans bliver mere elskværdig (jf. Nørreklit 2007 for en drøftelse af dette regulative ideal).

Konkret afslører ovenstående udlægning, at eleverne sonderer mellem gruppearbejde og alenearbejde som to »faste objekter«, som den første elev og de to andre forholder sig følelsesmæssigt komplementært til. Vil man bryde subjekt-objekt-spaltningen, er det oplagt at gøre forsøg på at »åbne« de tilsyneladende faste genstande for derigennem at sprænge den fastlåste modsætning mellem gruppe- og alenearbejde, som eleverne distribuerer sig efter. Det kan ske dels igennem at eksperimentere med forskellige slags gruppearbejde, dels igennem at kombinere forskellige former for alenearbejde og gruppearbejde, så modsætningen ad den vej nedbrydes, og endelig ved at vurdere og sætte gruppearbejdet i re-

lation til andre undervisningsformer, så det ikke blot virker som det modsatte af alenearbejde.

V. Lærere, følelser og lærerteam

Et andet eksempel, hvor følelser i gymnasiet spiller en rolle er i forbindelse med 2005-gymnasireformens indførelse af team. Følgende uddrag fra en samtale med nogle lærere omkring dette kan belyse følelsesrelationen (uddraget stammer fra feltstudier udført i skoleåret 2006-2007, og er baseret på lydoptagelser og efterfølgende transkription, jf. Zeuner 2007 herom):

Lærer 1: Team er et nødvendigt onde. Det er da meget hyggeligt at snakke sammen, men det er nu sådan, at nu skal vi gøre det. Men vi kunne jo godt finde ud af at arbejde sammen uden officielle team.

Lærer 2: Jeg synes det kan fremkalde noget, som ikke ville have været der, hvis vi ikke havde mødtes. Problemet er, at der er mange andre ting, vi skal snakke om på møderne, så vi når ikke helt til de spændende diskussioner.

Lærer 3: Team er en rigtig god ting, men jeg synes, det er problematisk at være medlem af mange team. Der er meget at engagere sig i, hvor jeg tror, det ville være bedre, hvis man havde sådan et hjertebarn, hvor man sagde, der er jeg med, og der lægger jeg mine kræfter.

Lærer 4: De går jo ikke ind og forbereder os til at arbejde i team. Læreren har jo været et enkeltmandsfirma igennem 100 år, så lige pludselig så ønsker man fra undervisningsministeriets side, at man skal arbejde sammen i team.

Lærer 5: Det ville være rart, hvis vi havde tid til at fordybe os i nogle af de her ting. Jeg synes det er spændende at prøve noget nyt. Men der er ikke tid til at nå helt derved, hvor

det bliver sjovt. Det kommer så, når man har sine egne timer og prøver at planlægge sin egen undervisning, hvor man siger: Nu skal vi prøve at lave det på en anden måde. Og det behøver vi heller ikke at inddrage hele teamet for.

Lærer 6: Teammøderne behøver ikke at være så lange; bare du har defineret på forhånd, hvad det er for en dagsorden, du skal køre efter, hvad er det, vi skal diskutere igennem. Man kan så sige, at det kunne være dejligt, hvis vi kunne mødes nogle gange til nogle diskussioner, rent pædagogisk. Men teammøderne bliver bare et kort planlægnings- og oplysningsmøde.

De seks lærere, der er i team sammen, udtrykker forskellige følelsesmæssige relationer til det nye teamarbejde.

Den første lærer befinder sig i spektret mellem instrumentelle og værenimod følelser, dog hældende mod de sidstnævnte. Team opfattes som noget man er blevet tvunget til af bureaukratiske grunde. Samarbejde kan man ifølge læreren sagtens uden officielle team. Læreren accepterer kun til nød team som et instrument i den gymnasiale hverdag, men siger også andetsteds i interviewet, at for »alle os der er blevet over 50 er det umuligt«. Denne opfattelse af team som en umulighed (for alle over 50!) afslører læreren som spundet ind i en kraftig værenimod-følelse. Læreren stejler over for de officielle team, som læreren tydeligvis ikke befinder sig godt med. De nye team virker for denne lærer som en umulig virkelighed, og som noget læreren afidentificerer sig fra (i og med at være over 50 år). Team virker derfor som en virkelig dårlig ide. Som noget, der stort set kun har en negativ værdi.

Den anden lærer forholder sig dobbelt til de nye team. Han er tiltrukket af de nye muligheder teamfænomenet

kan indeholde, men oplever samtidig, at de kun i lav grad aktualiseres, fordi andre aspekter stiller sig i vejen. Herved knytter han sig alternavistisk til teamfænomenet, med et »stænk« af værenimod iblandet. I den videre diskussion blandt lærerne indtager læreren en klar alternavistisk rolle, idet det igen og igen er ham, der forsøger at overbevise de andre om, at team faktisk kunne være spændende, hvis der var vilje til det. Hvad læreren lægger afstand til er ikke team som sådan, men den konkrete aktualisering, som han finder sig malplaceret i. I den videre samtale mellem lærerne er det denne lærer, der skiller sig mest ud, på den måde, at de andre lærere enten modsiger ham eller giver ham eksplicit ret, men tilføjer supplerende bemærkninger, der indikerer, at lærerens forestillinger er urealistiske og umulige. Som den eneste fastholder læreren en *konkret* utopi for teamarbejdet ud fra et skel mellem team som blot et teknisk planlægningsinstrument (den her og nu oplevede realitet), og team som et forum for spændende pædagogiske diskussioner (den uaktualiserede mulighed).

Den tredje lærer udtrykker et passioneret forhold til team, men oplever samtidig, at denne passion bliver umuliggjort af, at man skal være i mange team. Denne lærer føler sig splittet på en anden måde end den anden lærer. For lærer 3 drejer det sig om en sondring mellem en realitet her og nu, hvor man skal deltage i mange team, som man ikke helhjertet kan gå op i, og så en mulig situation, hvor man kun deltager i ét »hjerdebarn«. Hvor den første lærers utopi om team som forum for pædagogiske diskussioner tangerer noget instrumentelt (i den udstrækning, at de nye team blot anskues som et egnet middel til et mål, der ikke nødvendigvis blot lader sig aktualisere via team), er den anden lærers utopi fyldt med passion. Det afgørende er, at team kan være et hjerdebarn, som man går op i,

mens der intet siges om, hvad team skal bruges til.

Den fjerde lærer opfatter team som et udefrakommende og »pludseligt« krav. Team bliver anskuet i lyset af en os/dem distinktion, hvor »os« er alle enkeltlærerne, mens »dem« er undervisningsministeriet. Læreren føler sig ikke forberedt til teamarbejdet. Ligesom den første lærer oplever den fjerde team som en umulighed, men dog af mere momentan karakter. Forhindringen består i dårlig forberedelse og manglende forståelse af den radikale overgang fra enkelmandsundervisning til teambaseret undervisning. I lærerens udtryk kan der også ligge en frustration, hvori team opfattes som noget, der tilfældigt er blevet opfundet i undervisningsministeriet. I det lys fremtræder team som et hensynsløst krav.

Den femte lærer medgår, at der – som lærer 2 og 3 foreslår – kan være noget attraktivt ved teamsamarbejdet – det *kan* være *rart*. Imidlertid bevæger den femte lærer sig i løbet af udtrykket i en mere realistisk retning, hvor det er fint med læreren, hvis team blot fungerer som et planlægningsinstrument, mens det spændende reserveres til den enkelte læreres egen undervisning. Det realistiske eller instrumentelle kommer frem, idet læreren oplever, at det er mere *besværligt* at opnå det spændende, når *hele teamet* skal inddrages.

Den sjette lærer er med på ideen om, at pædagogiske diskussioner kan være et gode, men hælder til, at team fungerer bedst, når det er et rent planlægningsværktøj. Ved at optimere det instrumentelle forestiller læreren sig tilsyneladende, at der kan spares så meget tid, at der vil blive plads til at mødes omkring nogle rent pædagogiske diskussioner. Det interessante er, at læreren herved får splittet det instrumentelle aspekt – planlægning – og de spændende pædagogiske diskussioner helt fra hinanden, som to adskilte aktiviteter.

Hvem involveres?	Hvordan involveres?	Hvad involveres?
Lærere (Teamet)	Frustrerende ydre krav Kan gøres spændende Godt, hvis hjertebarn Sjovt, men unødvendigt Brugbart til	Teamsamarbejde Egen undervisning Team som hjertebarn Team som planlægning Team som pædagogisk diskussion Team som udefrakommende

Selv om uddraget af samtalen mellem lærerne kun artikulerer en flig af alle de måder, hvorpå lærerne i gymnasiet forholder sig til lærerteam, giver det et indtryk af, hvor forskelligt lærerne kan relatere sig til fænomenet. Ligesom i eksemplet med eleverne og gruppearbejde deler subjekterne sig i deres følelsesrelationer ud fra relativt fastlåste objekter. Dog kommer der flere objekter til syne. For det første en splitting mellem egen undervisning og teamsamarbejde. For det andet mellem hvad der også er blevet kaldt kærlighedsteam og funktionsteam. For det tredje mellem team som noget man selv skaber, og team som et udefrakommende krav. Og endelig et split mellem team som instrumentelt planlægningsværktøj og team som forum for spændende pædagogiske diskussioner.

Kun i meget lav grad taler lærerne i teamet som et team, hvori der har dannet sig et fælles vi-perspektiv og fælles vi-følelser i stil med »vi føler og gør sådan og sådan i dette team«. Lærerne udtrykker sig enkeltvis gennem egne jeg-følelser, og som ovenstående blotlægger, er disse følelser forskellige. På det tidspunkt, hvor interviewet blev foretaget, var det helt basalt ikke lykkedes for teamet at danne en fælles vi-identitet og en for teamet fælles verden. I bedste fald har teamet for nogle af de involverede lærere en instrumentel værdi. Men for andre er teamet knapt reelt eksisterende, som andet end en tvangsideé, der i praksis er umulig. Ingen af lærerne giver udtryk for, at de befinder sig virkelig godt eller velplaceret i det konkrete team. Og der artikuleres ingen udtryk for, at *teamet*

befinder sig godt eller velplaceret *som* team på skolen. Teamet hænger og svæver mellem mulighed og umulighed, næsten uden realitet og aktualitet. Det må dog siges, at det formodentlig hænger sammen med interviewtidspunktet. Teambegrebet er kun i gang med at blive afprøvet på skolen, og det pågældende team er næsten lige begyndt. Af interviewet fremgår det, at nogle team på skolen slet ikke mødes fysisk, men blot udveksler et begrænset antal koordinerende informationer via elektroniske medier.

I Paulsen 2008d:211-213 har jeg lavet en analyse af det *idémæssige* indhold, der kan ligge i indførelsen af *team* i gymnasiet. Analysen peger på, at indførelsen af team virkelig kan have stor betydning for læreridentiteten. Det går dog for vidt at komme ind på her. I Paulsen 2008 har jeg udfoldet en teori om forskellen på jeg-følelser, jeg-du-følelser og vi-følelser.

I forhold til lærerteam tænker jeg, at følelseteorien kan have en lignende funktion som den jeg foreslog i forhold til elevernes gruppearbejde. Den kan bruges til en forhandling om, hvad for en slags lærersamarbejde forskellige lærere kan fatte positive følelser for. De eventuelt negative følelser, der måtte fremføres i en sådan drøftelse, kan som i ovenstående tolkning bruges til at erkende de aspekter af forskellige former for lærersamarbejde, som nogle lærere stejler overfor eller befinder sig malplaceret i forhold til. Målet må være at få omstyrtet så mange af de aspekter, som der er gode grunde til at omstyrte, og samtidig forsøge at aktualisere og afprøve de ideer, der åbner sig via de

alternativistiske følelser. Præmissen herfor er dog, at lærersamarbejde *i en eller anden form* kan være godt og nyttigt. De færreste, hvis overhovedet nogen, undervisere i gymnasiet kan være absolut uenige heri. Allerede det at bruge lærebøger, som andre lærere har udarbejdet, er en slags samarbejde. Følelsteorien kan hjælpe med at skifte fokus fra tvungne team kontra aleneundervisning over til et skabende fokus på, hvilke former lærersamarbejdet kan og bør antage.

VI. Følelser som eksempel på liv i gymnasiet

I de to ovenstående fortolkninger af følelserproblematikker i forbindelse med gruppearbejde og lærersamarbejde har jeg forsøgt at lægge en følelsteori frem, der forhåbentlig kan anvendes til at fortolke og ændre praksis i gymnasiet *uden at* reducere følelser til effekter af helt bestemte mekanismer, strukturer eller årsager (og derved virke passiviserende). Det komplekse følelsesliv – som blot ét aspekt af det gymnasiale liv – holdes åbent i sin fulde uendelighed og ubestemthed samtidig med, at det gøres til noget bestemt, der kan gøres noget ved. En pointe i artiklen har været at bruge følelserne og bestemmelsen af disse som erkendelsesvejledning til at forstå og forbedre verden snarere end at bedrive følelsermanipulation, men samtidig beagte, at følelserne ikke blot er, hvad de er, og derfor er alt andet end neutrale og givne sandhedsvidner. Følelserne både afdækker og tildækker, hvordan gymnasieverden bør dannes.

*

Imagination: Et videre skridt vil være at undersøge temporaliteten i følelseslivet. Metaforen med at begribe følelser som en farveskala kan suppleres med

en metafor om at begribe følelsernes dynamik som en *equalizer*, hvor hver af grundfølelserne i en følelsemæssig relation (fx i et lærersamarbejde) stiger og falder. En sådan generativ fortolkning af følelsesdynamikken vil rette fokus mod, hvorledes følelseslivet i det hele taget bliver til, omdannes og forsvinder igen.

Referencer

- Beck, S. og Paulsen, M. (2008). *Læring og undervisning i gymnasiet efter 2005-reformen* i Zeuner, L., Beck, S., Frederiksen, L. F. og Paulsen, M. (2008) Lærerroller – stabilitet og forandring. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 68.
- Klee, P. (1947). *Om moderne kunst*. København: Wivels forlag.
- Nørreklit, L. (2007). *Creating the good life - the construction of goodness, reason, love, ethics and values*. Aalborg: Center for filosofi og Videnskabsteori.
- Paulsen, M. (2007). *Fra autopoietisk dannelse til verdensdannelser* i Paulsen, M. og Qvortrup, L. (red.): Luhmann og Dannelse. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Paulsen, M. (2007b). *Gymnasiet som affektivt felt* i Zeuner, L. et. al. (2007) Lærerroller i praksis. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 64.
- Paulsen, M. (2008). *Kollektiv læring – hvem lærer, når vi lærer?* i Paulsen, M. og Klausen, S. H (red.): Filosofiske perspektiver på kollektiv læring. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Paulsen, M. (2008b). *Følelser og organisation* i Paulsen, M. og Tække, J. (red.): Luhmann og Organisation. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Paulsen, Michael (2008c). *Filosofisk erkendelse og læring under teknokapitalismen* i Viberg, Merete og Etemadi, Maziar (red): Filosofiske perspektiver på erkendelse og læring. København: Forlaget Unge pædagoger.
- Paulsen, (2008d). *Læring og organisation* i Paulsen, M. og Tække, J. (red.): Luhmann og Organisation. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Zeuner, L. et. al. (2007). *Lærerroller i praksis*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 64.

Æstetisk læring – skabelse i dialogens mellemrum

Stemtheden er et lille tidskrystal, hvor fortid, nutid og fremtid møder hinanden (Ole Thyssen 2003)

Af Aase H. B. Ebbensgaard

Kreativitet og nytænkning

Kreativitet og nytænkning er moderne virksomheders medarbejderkrav. Men det er også kunstnerens ypperste egenskaber. I modereret form er kravene kommet ind i de gymnasiale uddannelsers læringsmål. Elevernes skal nu kunne mestre at bruge fagenes vidensområder og metoder alene og i samspil med andre fag og gerne på nye måder. På den måde afspejler gymnasiet videnssamfundets idealer om kreativitet og innovation.

Opmærksomhed på at fremme elevernes indsigt i 'at lære at skabe' kan måske give mod på at bruge fantasi og forestillingsevne i højere grad end det normalt har været legitimt i den gymnasiale undervisning. *Æstetisk læring* kan tilbyde nogle erkendelsesmæssige tilgange til faglighederne, der kan medvirke til at sammenkoble kognitive kompetencer og kreative læringstilgange. Videnskabens, hverdagens og kunstens erkendelser kommer ved den proces i nærkontakt.

Æstetisk læring – hvad er det?

Æstetik og æstetiske kommunikationsformer har ikke specielt været inde i

fagdidaktikkens opmærksomhedsfelt, idet det er positioner, som i viden- skabsteoretisk sammenhæng har givet konnotationer til metafysik og ustyrlig subjektivitet (Brink Lund 2000).

Hovedtanken i æstetisk læring er den, at nye ideer og tanker om form og indhold ikke alene opstår kognitivt, og ikke alene handler om at lære at lære eller omlære, men hovedtanken er den, at der er en betydningsfuld medspiller ved læring som skabelsesproces. Denne 'joker' er den i (første omgang) usynlige og flygtige verbale og tankemæssige konstruktion, der skabes i 'mellemrummet' mellem iagttagere (elever – lærer) og det iagttagede (emnet) i de lærings- situationer, hvor kommunikation og formidling indgår som et afgørende didak- tisk element.

Disse – til tider oversete – nyska- belser kan opstå momentvis i dialog- undervisning, og i sin ypperste form kan de opleves af lærere og elever som 'et kick'. Elever og lærere husker både de små og store stjernestunder. Det er sådanne flygtige konstruktioner, der retfærdiggør fælles undervisning, for de indeholder et stort læringspotentiale og kan afsætte varige erindringsspor for den lærende.

Hvordan denne usynlige konstruktion mere teoretisk kan anskues og forstås, vil jeg prøve at uddybe nedenfor. Sagt i kort form, er den mentale konstruktion på afgørende vis forbundet med tre nøglebegreber: *Mening og sansning og provokation*.

Som filosoffen Ole Thyssen og andre overbevisende har vist, drejer æstetik – og æstetisk kommunikation – sig ikke blot om 'det skønne', men snarere om hvordan samspil og modspil mellem orden og uorden skaber en særlig lystfølelse og intentionalitet, der åbner for aktiv handling i hele vor livsverden. Mønsterdannende og kaotiske mentale processer kan ses som tilstande, der både stabiliserer og destabiliserer mennesker og systemer, og dermed afføder trang til 'udordne' eller 'indordne'. Dette foregår i følge teorierne om æstetisk kommunikation på to forbundne planer, det sansemæssige og de meningsmæssige. Som Ole Thyssen formulerer det: »(...) *mening formidles sanseligt, og al sansning tilskrives mening.*« (Thyssen 2000). Denne proces har lighedspunkter med kunstnerblikket.

Æstetisk lærings tre ben

Men hvordan kan en æstetisk kommunikation udnyttes som læringstilgang i fagdidaktik og medvirke til at udbygge eleveres såvel kognitive som skabende evner? Hvordan kan æstetik skabe oplevelse af ny mening og sansning hos eleven, og hvordan kan det at kommunikere æstetisk forbindes med gymnasiets mål om studiekompetencer?

Kunstnerens mod til 'på-tværs-tænkning' og trang til at vende det kendte på hovedet for at lave ny form og mening er det ene af de tre ben, som det, jeg kalder æstetisk læring, står på. Det andet ben er teorierne om æstetisk kommunikation, som filosoffen Ole Thyssen og andre har udviklet og demonstreret betydningen af (Thyssen

2000 og 2003). Det tredje ben er læringssociologen Jerome Bruners tanker om, at fortælling er kulturskabende og kulturskabt (Bruner 1999) og visse elementer fra Paul Ricoeurs teksttolkning (Ricoeur 1983).

Jeg vil konkretisere ved at benytte et stykke fiktion som eksempel, men æstetisk læring er ingenlunde begrænset til kun at være anvendelig inden for litteratur. Det drejer sig om et specielt fagdidaktisk blik, og det er min påstand, at en lang række fag og flerfaglige tilgange ville kunne drage nytte af, at eleverne får indsigt i, hvad æstetisk læring går ud på. I min ph.d.-afhandling har jeg således set æstetisk læring som et afgørende element i historiedidaktik. (Bitsch Ebbensgaard 2006)

Fortællingen og den mentale referencekonstruktion

Hvad sker der egentlig, når man læser en fortælling af Karen Blixen? Naturligvis læser man forskelligt alt efter, hvem man er og i hvilken situation, man er. Jeg ser i første omgang bort fra den situation, hvor læsningen slet ikke kommer i gang for eksempel på grund af lektie-blokering. Blokeringerne vender jeg tilbage til. Foreløbigt vil jeg blot vise, hvordan de tre nøglebegreber: *Mening, sansning og provokation* kan spille sammen, når fortællingen læses (eller høres). Jeg vil med Thyssen sige, at jeg forsøger at iagttage iagttagelsen.

Den første selvfølgelig konstatering er, at bogens tekst som sådan ikke er Karen Blixens historie. Bogens tekst er en kodet gengivelse af forfatterens fortælling. Historien er altså på en måde både til og ikke til i bogen. Den trykte fortælling er passiv og afleverer pr. se ingen egentlig information, hvis man med information forstår overførsel af meddelelse fra afsender til modtager. Historien tier altså totalt indtil det øjeblik, hvor en person kobler sig på histo-

rien gennem en ganske særlig form for læsning (eller oplæsning). Bogens tekst kræver altså et menneske, der vil ulejlig sig med at afkode tegnene for at den skal blive til en Karen Blixenhistorie. Men ikke engang afkodning af tegn er tilstrækkeligt. Den 8-årige kan læse ordene, men får temmelig sikkert ikke megen historie ud af den.

Normalt vil forståelse og fortolkning af Blixens historie ske gennem et literaturteoretisk filter eller analysemodeller. Målet er at fremme en bevidst kognitiv erkendelse i form af tydning og tolkning. Elevernes forståelse skal i skolen være af en sådan karakter, at den lader sig videregive i mundtlig eller skriftlig form og derved udsættes for andres bedømmelse.

Hos den æstetisk læsende fungerer bevidstheden i læsningsøjeblikket imidlertid på flere mentale planer ved siden af og parallelt med den analytiske og metodisk bevidste teksttolkning.

I æstetisk kommunikationsteori kan man sige, at læseren ikke blot har viljen til at lade sig påvirke af den trykte tekst med henblik på at tolke denne, men han iagttager og læser også teksten med en bevidst forhåbning om eller tro på, at teksten kan aflevere mere end sin egen immanente mening. Teoretikerne vil bruge Niklas Luhmanns udtryk og sige, at personen vil tillade at blive forstyrret. Men hvad er det egentligt, der sker i det øjeblik, og hvad er forstyrrelse?

Kunstværket – her fortællingen som værk – rammer i læseøjeblikket et mentalt bevidsthedsplan, som dannes af læserens erfaringsmasse, mening og sansning. Billedmæssigt kunne man tale om, at der aktiveres nogle menings- og sanssemæssige associationskæder mellem 'værket' og bevidsthedens lagre af livserfaring og oplevelser.

Men læseren er kun delvist herre over de erindringsspor eller den historiebevidsthed, som teksten i læseøjeblikket næsten som noget levende kob-

ler sig på. Der kan opstå en diversitet af flygtige '*reference-konstruktioner*' ved siden af læserens kognitive teksttolkning og teksten.

Referencekonstruktionerne kan vise sig som billedserier eller tankerækker, der som fænomener indfinder sig sideløbende med mere tekstnære tydninger af historien. Forstyrrelsen er den kognitive opmærksomhed på, hvordan man bliver ramt af historiens forskellige impulser.

'Referencekonstruktionen' opleves som en erkendelseskonstruktion, der befinder sig i et 'mellemrum' mellem den tekst, der læses, og bevidstheden. De flygtige konstruktioner provokeres frem af Blixens historie næsten som erindringschok. Historien skaber et 'kick', der kobler sig på flere loops af læserens erindrings- og erfaringsspor, mens læsningen foregår. Oplevelsen kan sammenlignes med den, man får, når fiksebilledet pludseligt åbenbarer det skjulte dyr i billedet. Der foregår noget, der rækker videre ud end til tolkning og forståelse af historiens tekst og plot. Det er derfor ikke alene tolkning af forfatterens værk, men snarere en diffus – men måske også voldsom – fornemmelse af at blive ramt i sit eget meningsunivers og på sine sanser af et budskab, der ikke ligger umiddelbart indfoldet i fortællingen. Teksten giver mere til læseren end forståelse. Visse tekstelementer kan aktivere bevidste og ubevidste erindringslag, hvis de kobler sig på læserens livsverden.

Styrken ved disse mentale referencesituationer er altså, at teksten i anden og tredje potens skaber betydning for læseren. Læserens mening og sansning udvirker således endnu mere mening og sansning. Fortalt eller på anden vis formidlet erkendes det som en mental skabelsesproces. Uden disse referencekonstruktioner forbliver tekster til tider mere eller mindre hensat til læserens meningsperiferi, også selv om samme læser – for eksempel en elev – til eksa-

men ville kunne gengive en udmærket forstået litterær fortolkning.

Både Karen Blixens egen skrevne historie og læserens bevidsthed frugtbar gør således hinanden, for selvom 'referencekonstruktionen' har rødder i læserens individuelle sansning, mening og erfaring, ville den aldrig være kommet i stand uden gennem mødet med 'et eller andet' i Blixens historie. Dette er *anledningen* og den provokation, der får læserens mening og sansning aktiveret ind i en udvidelsesproces. Men det kan være ganske oversete elementer i Blixens historie, der kan udvirke denne udvidelsesproces, hvis læserens opmærksomhed fanger dem.

Når det ikke er traditionel analyse eller kognitiv forståelse, skyldes det, at læseren udmærket kan foretage systematiske tolkninger samtidig med, at han bliver ramt æstetisk af sekundære betydningselementer i teksten. I historieundervisningen viser det sig ofte ved, at eleverne bliver optaget eller ramt af tekstdetaljer, som knytter sig til deres egen medbragte historiebevidsthed fra hverdagsliv eller for eksempel rejser. I eksemplet med Karen Blixen, så fordobles og flerdobles fortællingens betydning gennem læserens skabelsesproces. Blixen beholder for altid det, som hun afleverer, samtidig med at hendes historie bliver læserens helt egen mentale ejendom på anden vis. Karen Blixen ville derfor aldrig kende til alle de referencekonstruktioner, hendes historie har forårsaget. Værket virker via æstetisk kommunikation.

Æstetisk læringsteori bygger således på, at den flygtige konstruktion i øjeblikket skaber en ny ofte narrativ, billedlig eller tankemæssig virkelighed for læseren. Ricoeur vil sige, at læserens konstruerer sin egen meningsgivende refiguration af visse tekstelementer (Ricoeur 1983). Denne flygtige konstruktion 'i mellemrummet' – det jeg kalder referencekonstruktionen – opleves hverken som kun knyttet til bevidsthe-

den alene eller som noget, der er kodet ind i det iagttagede, værket, men den opleves som et parallelt flow mellem bevidsthedens kognitive tankearbejde og det personlige erfaringsunivers.

Denne ny-skabelse i mellemrummet kan opleves som et meget betydningsfuldt 'biprodukt' for læseren. Den kan ophøre, når læsningen er slut, men den kan også omsættes til endnu flere erindringsspor, der påvirker handling.

Blixens historie fik altså betydning for læseren, da den ved læsning skabte noget, der havde speciel mening for netop denne læser. Det, der opstod, var ikke nødvendigvis en del af Karen Blixens kodning. En anden læser ville få andre referencekonstruktioner. Læserens meningstilskrivning og sansning var medvirkende til, at der opstod en ny – måske temporær – æstetisk sansning. Tesen er, at når det sker for eleverne, vil læreren opleve, at elevernes intentionaltet forandres – måske med nye aktionsmønstre til følge. Eleverne er ikke de samme før og efter et æstetisk 'kick'.

Aspekter ved æstetisk læring

Læringsteorier er ofte koncentreret om den kognitive og bevidsthedsmæssig udvidelse i forhold til omverden og det foreliggende. Som sociologen Jerome Bruner udtrykker det, var disse lærings-teorier oprindeligt udtryk for en 'kognitiv revolution', der i opposition til positivisme og behaviorismen flyttede opmærksomheden fra den mekaniske indlæring til den bevidste læring. Men som Bruner lidt provokerende også fremhæver det, så nedprioriterede teorierne efterhånden meningsproduktionen og den kulturelle situetheds betydning for læringen, således at man ind imellem endte i nærheden af traditionel læring (Bruner 1999).

Knud Illeris påpeger læringsbegrebets uhyre kompleksitet og viser, hvor-

ledes læring som kvalitativ ændring hos den lærende finder sted i trekanten mellem det personligt kognitive, det psykodynamisk-personlige og det kollektivt samfundsmæssige. Forskellene i læringsteoriene udspringer primært af, at teoretikerne arbejder med forskellige analytiske tilgange til én eller flere af komponenterne i lærings-trekantens univers, og dermed vægter det kognitive, det psykodynamiske og det sociale forskelligt (Illeris 2000).

Den æstetiske erkendemåde er derimod præget af det visionære, det afprøvende, modtænkning og forestillinger om 'tænk hvis ...' altså det kontrafaktiske.

Æstetisk læring kan indgå i den gymnasiale undervisning på en række områder som for eksempel:

- Indsigt i æstetisk læring kan udnyttes som modtræk mod læringsmodvilje – altså læringens negation. Tesen er, at læringsmodviljen kan ophæves gennem det milde 'chok', altså provokationen.
- Æstetisk læring kan danne udgangspunkt for kollektiv vidensdeling mellem elever. Tesen er her, at den enkeltes referencekonstruktioner lader sig dele i en slags narrativ byttehandel i forskellige læringsfællesskaber. Relationernes karakter og spilleregler i undervisningen er her afgørende.
- Æstetiske læringskompetencer fremmer evnen til at forholde sig kreativ til det givne. Det er ganske nyttigt som studiekompetencer. Tesen er, at legitimering af det narrative og 'mening og sansning' i gymnasieundervisning forøger intentionaliteten og elevernes metakognition angående denne specielle læringstilgang, som kan tilbyde glæde ved det ukendte.

I det følgende vil jeg gå lidt nærmere ind på de tre punkter, men i øvrigt henviser til min afhandling for uddybning.

A. Læringens negation

Ikke så ofte medtænkes læringens negation i fagdidaktik på trods af, at teorierne ønsker at forbedre læring og altså overvinde det, der forhindrer læring (Illeris 2000).

Anthony Giddens hævder, at det en af modernitetens og individualitetens konsekvenser, at selvrefleksiviteten er så dominerende, og at der hyppigt spørges: Hvad betyder dette for mig? Læring og undervisning bliver til tider hos eleverne opfattet som begrænsning i livsudfoldelsen og en hæmsko for det individuelle mål. Men også undervisningens abstrakte sprog og kommunikationsformer, lærer- og elevroller samt forskelle i elevernes kultur og sprog i forhold skolens kultur kan virke blokerende. 'Tabskvoten' i undervisningen er ofte relativ stor.

Har gymnasiet i undervisningen lukket øjnene for nogle afgørende oplevelses- og erkendeformer, nemlig de narrative, de empatiske, de affektive, de kontrafaktiske og det kunstneriske? Hvor er lidenskab, håbet og spændingen i moderne undervisningssituationer? Kan disse elementer få ære og værdighed ved at udnytte æstetisk læring?

Provokation og modstand

Provokation og modstand kan forårsage milde 'chok'. Der skabes kaos, og det givne mønster og den givne orden ud-slettes (Thyssen 2000). Chokket kortslutter i kortere eller længere tid vor forståelse og fjerner de kulturelle briller og giver fornemmelse af 'ikke-viden'. Uvidenhed er en positivt ladet position i æstetisk læring, da uvidenhed skaber følsomhed.

Chokket ligner Luhmanns tanker om kommunikation som forstyrrelse. Modstand og chokket tilbyder to udveje: Enten magtesløshed og given-op eller lyst til at overvinde og finde løsninger. Provokation og modstand er knyttet til Odysseus' trang til at opdage og

overvinde og til Robinson Crusoes behov for at opfinde. Begge er sanselige behov efter at skabe mening og orden og er forbundet med modet til at strække sig for at nå noget. Det er 'learning as desire' (Illeris 2000), og det er kreativitetens grundstof. Ole Thyssen skriver, at de to muligheder er betinget af rystelsens karakter af livstrussel eller ej (Thyssen 2000). Er man ved at drukne i Vesterhavet, er bølgerne livstruende. Surferen udfordrer bølgerne. Det er i balancepunktet mellem modstand som udfordring og som overmagt, at den spontane entusiasme og den stædige anstrengelse kan opstå.

Karen Blixens historie kan ved første gennemlæsning synes løst fra enhver mening – altså den virker meningsløs. Der kan opstå kaos i forståelsen, men en sådan uorden kan til tider virke som æggende uvidenhed, der fremprovokerer lyst til at løse gåder og finde ordnede mønstre. Det svarer til Luhmanns »emergent orden«, det vil sige den orden, som til stadighed udvikles og forandrer sig i en skabelsesproces fra det elementære til det mere komplekse (Rasmussen 1996).

Æstetisk læring understreger det vigtige i at udnytte denne uorden ved at omforme den til provokation og modstand. Teorien understreger, at uvidenhed er et afgørende operativt potentiale i læring, hvis man skal producere noget nyt og anderledes. Når man et øjeblik går i sort, kan man blive seende på en anderledes måde!

B. Kollektiv 'skabelse i mellemrummet'

Det er ikke altid inspirerende at være i et læringsrum, der signalerer 'skole-reservat'. Mads Hermansen diskuterer problemet med udtrykket 'skolevirk-somhed'. Et begreb, som

(...) alt for tydeligt ville understrege

det muligt meningsløse ved skole-gang (...) der grundlæggende medfører, at man kun lærer noget for at kunne bruge det i skolen.

(Mads Hermansen 1998:66)

eller med Jerome Bruners ord:

Læring bliver at lære at deltage i en kulturel geografi.

(Bruner 1999:101)

Omvendt kan en fælles vedtaget ramme om et bestemt arbejde lignede med et spil og en spilleplade. Spillepladens begrænsning bestemmer lige som digtets bundne form kommunikationens mulige formsprog og giver spillet mening. Paradoksalt nok kan rammer altså ofte frisætte kreativitet på samme måde som skulpturen udfolder sin meningsfulde form i et bestemt afgrænset rum.

Den æstetiske læring forsøger derfor at omforme læringsrummet til en fælles virkelighedszone – en ny spilleplade, hvor det er meningsfyldt, at netop vi er sammen i en kollektiv undervisningssituation (Bitsch Ebbensgaard 2008). Det er her, at den tidligere omtalte 'skabelse i mellemrummet' kan byttes og synliggøres. At lære æstetisk er at iagttage det foreliggende inden for (nye) valgte rammer og grænser. Ole Thyssen understreger, at opmærksomhed er betinget af grænser og vinkler for at fokusere. Æstetisk læring kan således optimalt udfolde sit særegne skabelsespotentiale inden for et bundet iagttagelsesfelt. Men deltagere i undervisningsspillet skal have accepteret de opstillede rammer og grænser.

Rum og rammer

I undervisning kan grænser og det bundne være bestemt af de relationsformer, som vi folder undervisningen ind i. Nye aftalte rammer i rummet gør det muligt at lave en 'kollektiv konstruktion'. Med Ricoeur kunne man sige, at den individuelle refiguration bliver til en kollektiv refiguration. Der opstår

en ny fælles fortælling eller et nyt kollektivt erindringsspor, der ikke nødvendigvis ligner 'dagens tekst'. Men den nye konstruktion er både tæt forbundet med den foreliggende tekst og med alle deltageres (elevernes) erfaringspuljer om 'sansning og mening'. Det, der skabes i undervisningens aftalte fællesskab – det flygtige og nye – det er lige præcist det, der er så vigtigt at lære, fordi det ikke kan læres andre steder. Det er således den nyskabte *referencekonstruktion*, der er med til at legitimere undervisning i fællesskaber. Gruppen bliver det meningsfyldte relationsrum, hvor alles bidrag er af betydning. Ingen kan undværes, når der skal etableres et erindringsfællesskab. Klassen bliver et ægte 'lære-værelse'.

Jerome Bruner hævder, at vor psyke er af narrativ karakter, og det, der skaber 'mening i handling', er uløseligt bundet til fortællingens og sprogets struktur (Bruner 1999). Fortællingen er præget af sekvens, følsomhed over for det kontroversielle og valg af perspektiv. Fortællingen fungerer med sin egen unikke fortælle tid inden for fortællingens rammer, men den fortællingstid kobles i læsningens øjeblik forunderligt på tiden uden for fortællingen (Ricoeur 1983).

I sine seneste værker lægger Jerome Bruner vægt på, at læring også altid er en fortalt eller narrativ konstruktion, der positivt eller negativt forholder sig de værdier og meninger, som findes

i den kulturelle kontekst. Mening er selvets og kulturens livsnerve, og den lader sig vanskeligt objektivisere. Æstetisk læring følger et langt stykke Jerome Bruner, men udbygger det narrative element med teorierne om æstetisk kommunikation, der er knyttet til Niklas Luhmanns tanker om autopoietiske systemer (Stjernfelt og Thyssen 2000). Systemteorier er vigtige i æstetisk læringsteori, fordi de pointerer sprogets og kommunikationens konstruktive potentialer. Desuden tydeliggør de karakteren af det spil og de interaktionsprocesser mellem individerne, som muliggør, at der opstår sådanne behov og spændinger, at en form for reaktion bogstaveligt talt presser sig på indefra. Afgørende i undervisningen er det, at referencekonstruktionen kan og skal deles med andre gennem kommunikation.

Relationer

Sociologen Kenneth J. Gergen understreger relationens betydning for konstruktion af vores virkelighed (Gergen 2000). Det er menneskers placeringer i sociale rum, der har betydning for, hvordan vi forholder os til divergerende meningsgivende og sanssemæssige kategorier.

Herunder vises inspireret af Jürgen Habermas en oversigt over, hvad relationerne kan betyde for karakteren af den mening, vi søger og skaber, og hvilken sansning vi drives mod og af.

	Jeg	Du	Fællesskaber	Omverden/ kosmos/ideer
Relationer	Egocentricitet Individualitet	Venskab Forelskelse Familie Mødet	Gruppen Fællesskaber	Underkastelse Skæbne Forsyn
Virkeligheds- rum	Krop Sanser Bevidsthed	Stue Hjem Mødeplads Medier	Samfund Arbejdsplads Foreninger Sted – egn	Univers Rummet
Kommunikationsform	Monolog Tænkning, tanker Forståelse Refleksion Vilje – kreativitet Action	Dialog Sprog-spil Koder Forståelse Tegn Reaktion	'Multilog' Koder, sprog, forståelse Evaluering Medier Reaktion	Tolkning Stumt tegn Bøn Skæbenedslag Ritualer
Oplevelse, affekt, sansning	Fantasi Refleksion Lyst, modvilje, Magt/afmagt Sansning Drømme	Fortælling Empati Sympati Antipati Kærlighed – had	Fælles mål Holdfølelse Pionerånd Team spirit	Mystik Religion Visioner
Mening	Eksistentielt Individualitet Sansning	Kærlighed Solidaritet Eros og agape	Almenvellet Utopier	Livstydning
Gyldighed	Mening, tolkning Ærlighed Selverkendelse	Sandfærdighed	Enighed/uenig Sandhed, mål, fremtidsmål	Tillid/tro Sandhed

Skemaet skal vise, at mening og sansning og dermed formen på den æstetiske kommunikation er afhængig af, hvor i skemaet, man befinder sig. Man rammes så at sige forskelligt afhængig af den kulturelle situering, som Bruner vil sige eller af den personlige relation, som Gergen vil sige. Skemaet demonstrerer således, at menneskets sansning og mening er afhængig af krop, rum, mødet, kommunikationsform og tiden. Det formmæssige resultat af den æstetiske kommunikation er igen betinget af disse relationer.

C. Æstetiske læring – en meta-kompetence?

Hermed er jeg kommet til det tredje punkt: Hvad er forholdet mellem indsigt

i æstetisk læring og mere traditionelle fagkompetencer. De nye læreplaner understreger på den ene side kravet om kernefaglighed og på den anden kraverne om 'fag i brug', selvstændigt arbejde og kreative kompetencer.

Undervisning vil normalt arbejde hen mod læring som det at etablere resultat, erkendelse, forståelse og kompetencer, der er egnet til bedømmelse. Æstetisk læring går i første omgang modsat, idet den prøver at undervise i, hvordan man genfinder lysten til at erobre eller gå i lag med det ukendte på samme måde som kunstneren eller den opdagelsesrejsende. Det er indsigt i de tankebevægelser, som tør flytte det kendte rundt i bevidstheden. Dermed anbringes de i nye mønstre og sammenhænge, således at også det selvfølgelig og hverdagsagtige bliver en opda-

gelsesrejse værd. Jeg har andre steder vist, hvordan man kan lave en systematik og nogle spilleregler for æstetisk læring specielt i forhold til historietekster (Bitsch Ebbensgaard 2008).

I oversigtform gentages denne liste her:

- Intentionalitet, opmærksomhed og stemthed
- Mødet, modstanden, chokket og uvidenhed
- 'På-tværs-tænkning', undren og lyst til at udordne og indordne
- Byttehandel med fortællinger i af-talte undervisningsspil.

De nævnte elementer kan stilles op mod relationsskemaet ovenfor, og derudfra kan man få en forestilling om, hvordan elementerne kunne tænkes at virke sammen alt efter den relation og det sprogspil, de aktuelt indgår i. (Thyssen 2000).

Den hermeneutiske teksttolkning – specielt i Ricoeurs udgave – er medtænkt i æstetisk læring, men med den betoning, at forholdet mellem det indre og det ydre suppleres med 'referencekonstruktionen i mellemrummet'. Denne konstruktion er afgørende for, at persons 'indre' kan udvide sig gennem nyskabelse, og at fællesskabet får vidensdeling gennem kommunikation.

Selvom nogle fag måske vil benægte, at det narrative element indgår netop i deres fag, så er modargumentet, at klasse- og gruppeundervisning stadig er en afgørende socialform i undervisningen, og det er den netop fordi, at det, der skabes i 'mellemrummet' i den dialoge proces er det helt afgørende, der skal læres. Kun i fællesskab kan man lære de andres erkendelser og nye konstruktioner at kende.

Æstetisk læring er måske først og fremmest at sætte ord og forklaring på det, som lærere til alle tider har haft som ideal for en god time. Med Thyssens og andre filosofers anvendelse i praksisfeltet af den luhmannske sy-

stemteori er det gjort stuerent at tale om mening og sansning uden at ende i føleriets sump. Innovationsprocesser og skabelsen indfolder den enkeltes referencekonstruktion i det kollektive læringsrum. Når elevernes (fag-)historier fortælleres, bliver de omsat til en fælles referenceramme. Dermed overgives med Thyssens ord 'stemthed' fra den ene til de mange. Denne stemthed medvirker til, at hele fællesskabet 'bevæges'. Når mange fortæller deres historie, får rummet karakter af byttehandelsplads. Du får min fortælling – jeg får din. Ingen af os mister vores historie, men i mellemrummet, når historien fortælleres, opstår en ny virkelighed, man er fælles om at kende. Det er næsten umuligt, at der ikke sker en refleksion, der skaber forbindelse mellem selvet, omverden og nye tanker. Den nye skabelse eller poiesis er opstået gennem fortællingens evne til at omforme information til en fælles oplevelseskultur.

Med Ole Thyssens ord:

Og en iagttager nøjes ikke med at iagttage, men iagttager også sine iagttagelser. Når han forbinder dem med hinanden, opstår fortællingen, også selvom det mønster, han skaber ikke er en fortælling, men af teoretisk struktur.

(Thyssen 2003:266)

Udvalgt litteratur:

- Bitsch, Aa. H. (2004). Historiefaglighed som kommunikativ skabelsesproces. I Sirikka Ahonen m.fl. (red.) (2004). *Hvor går historiedidaktikken*. Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag Nr.45. NTNU. Trondheim.
- Bitsch Ebbensgaard, A. H. (2006). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer*. Ph.-d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, S.: Underviseren og det refleksive i Knudsen, A. og C. N. Jensen (red.)(1999). *Ungdomsliv og læreprocesser*. Værløse: Billesø og Baltzer.

- Bruner, J. (Dansk udg.1999). *Mening i handling*. Oversat af Henrik Stamer Hedin. Århus: Klim.
- Gergen, K. J. (Dansk udgave 2000). *Virkelighed og relationer*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Hermansen, M. (1998). *Læringens Univers*. 3. udg. Århus: Klim.
- Illeris, K. (2000). *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Lund, A. B. (2000). Strategisk brug af æstetisk kommunikation. I Stjernfelt og Thyssen (2000): *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring*. København: Unge Pædagoger.
- Ricoeur, P. (1983). Afsnit fra *Tid og fortælling*. Den trefoldige mimesis. Geng. i Hermansen, M. og J.D. Rendtorff (red.) (2002). *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricoeur*. Århus: Klim.
- Stjernfelt, F. og Thyssen O. (red.) (2000). *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag. Heri artikler af flere teoretikere. Bl.a. Anker Brink Lund.
- Thyssen, O. (2000). *Æstetik i organisationer* i Stjernfelt, F. og Thyssen, O.: *Æstetisk kommunikation*. København: Copenhagen Business School Press.
- Thyssen, O. (2003). *Æstetisk ledelse – om organisationer og brugskunst*. København: Gyldendal.
- Thyssen, O. og F. Stjernfelt (red) (2000). *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag.

Historiedidaktikken mellem teori og praksis

Af Harry Haue

*The past is your present to the future
(Newcastle, Street inscription 1988)*

DIG og senere IFPR har været rammen om en væsentlig historiedidaktisk forskning, som har udfoldet sig på flere niveauer, nemlig som ph.d.-projekter, masterafhandlinger, masteropgaver, specialer og ikke mindst de fastansatte forskeres arbejder. I dette kapitel vil jeg beskrive de væsentligste resultater af denne forskning og sætte den i et nationalt og nordisk perspektiv samt skitsere nogle visioner for denne forskning.

Hvad er historiedidaktik?

I løbet af de ti år er instituttet blevet et vækstcenter for historiedidaktisk forskning i Danmark og har desuden markeret sig i nordisk sammenhæng samt i noget mindre grad internationalt. Begrebet didaktik og dermed også historiedidaktik virker fremmed for mange historikere, herunder historiestuderende og historielærere. Sådan burde det ikke være; når historiedidaktik alligevel for mange historikere er et abracadabra-ord, må forskerne på området gribe i egen barm og ransage, om de har svigtet med hensyn til at forklare og formidle begrebet. Det er ikke fordi der mangler definitioner

på, hvad historiedidaktik er. Mit eget bud er:

Historiedidaktik som forskningsfelt på undervisningsområdet er iagttagelser af og teorier om det samspil, der udvikler sig mellem videnskabsfag, elevkultur og undervisningspraksis, vedrørende de spørgsmål, som eleverne kan og bør stille ved mødet med fortidens spor.

Undervisningen skal bygge på historievidenskabens nyeste resultater og tilpasses elevernes forudsætninger, nemlig dels hvad eleven har forudsætninger for at spørge om, og dels hvad de på den baggrund bør spørge om. Fortiden er kun tilgængelig for os via de spor, som kan iagttages i dag og i de repræsentationer, som disse spor har fået. Historiedidaktik er både en registrering af, hvordan historieuundervisningen praktiseres og forestillinger om, hvordan den burde være.

Aase Ebbensgaard har i ph.d.-afhandlingen *At fortælle tid* fra 2005 defineret historiedidaktik som:

De elementer i historiefagligheden, der teoretisk og systematisk reflek-

terer over, hvordan fortidsrepræsentationerne i samfund, hverdagsliv og uddannelse dels faktisk skabes og bruges, dels hvordan de kunne skabes og bruges. Historiedidaktik er den indsigt i fortidsfortolkninger og læringspraksis'er, som gør at disse refleksioner er: Kvalificerende og fagligt i overensstemmelse med akademisk historisk viden. Kvalificerende og historieskabende i forhold til den enkelte og det kollektive. Historiedidaktik er en del af historiefagligheden, der er tæt knyttet til historiekommunikation, narrativitet og læring i videnssamfundet. Historiedidaktik forholder sig fagkritisk, samfundskritisk og værdikritisk til enhver kulturs historiske positioner i respekt for og i dialog med alle former for historie-repræsentationer.

Denne noget mere omfattende og generelle definition forudsætter også historiedidaktik uden for undervisningen. Den forudsætter også at historiebrug og historieskabelse skal være 'i overensstemmelse med akademisk historisk viden'. Ebbensgaard har ladet sig inspirere af både den norske historiedidaktiker May-Brith Ohman Nielsen og den tyske grand old man på det historiedidaktiske område, Jörn Rüsen. (Ebbensgaard 2005, s. 268).

Danske opfattelser af historiedidaktik bør indgå i en national og nordisk sammenhæng og desuden gerne oversættes primært til engelsk. Det er kun sket i meget begrænset omfang, og dansk historiedidaktik har dermed afskåret sig fra at indgå i en global dialog. Det er som om den historiedidaktiske forskning i Danmark først i disse år har erkendt, at også den del af vidensproduktionen må indgå i en global proces og derfor må kunne læses også uden for Skandinavien.

Specialer om didaktisering af undervisningen

Historiefaget i gymnasiet har op til 1960erne i høj grad været en del af den fagvidenskabelige tradition, mens den pædagogisk-didaktiske dimension havde en beskedent plads. Dette forhold ændrede sig så småt i 1960erne, hvor uddannelsesøkonomiske forestillinger medvirkede til, at der kom mere fokus på historieundervisningens 'hvordan' end på 'hvad'. Det er derfor en central historiedidaktisk problemstilling at få undersøgt, hvornår og i hvilken udstrækning det pædagogisk-didaktiske aspekt vandt terræn.

Anne-Mette Jakobsens speciale fra 2002 handler om historieundervisningens udvikling 1958-82 i det almene gymnasium. Ifølge en samarbejdsaftale mellem Institut for Historie og DIG har jeg undervist de historiestuderende i historiedidaktik og desuden været specialevejleder på området. Jeg har således som en del af DIGs fagdidaktiske forpligtelse været vejleder for dette og følgende omtalte specialer. Anne-Mette Jakobsens undersøgelse fokuserede på historielærernes efteruddannelsesaktiviteter, og herunder i hvilken udstrækning det pædagogisk-didaktiske område blev tilgodeset. Med udgangspunkt i Niklas Luhmanns systemteori og kommunikationsteori analyserer Anne-Mette Jakobsen gymnasielærernes debatfora og begrunder sin tese om, at det pædagogiske element i lærernes kommunikation i løbet af denne periode kan opfattes som et særligt uddifferentieret subsystem, der dog klart var underordnet den fagligt videnskabelige orientering. Historielærerforeningens bestyrelse tog initiativ til at udgive en tekstsamling om historiedidaktik set i relation til pædagogisk teorier. Det skete med udgivelsen af *En levende historie* som et særnummer af *Noter* i 1981. Anne-Mette Jakobsens speciale belyser et centralt

problemfelt i historieundervisningen, nemlig de videnskabelige diskursers hegemoni i relation til den didaktisk-pædagogiske, og at de to diskurser af mange lærere længe blev opfattet som modsætninger. Det er mit indtryk, at denne modsætning i de senere år er svækket, og at historielærerne især i forbindelse med gymnasireformen har erkendt at en styrkelse af historiedidaktikken er en forudsætning for, at faget kan bevare sin dynamik og relevans.

Læremidler og historiedidaktik

Frem til 1970erne byggede store dele af undervisningen på et ret fast pensum, og derfor spillede lærebogen en afgørende rolle. Fornyelse af faget forudsatte således også ændringer af lærebogen, og den tanke er da nærliggende, at der i lærebøgernes fremstilling kan ske en fornyelse, der efterhånden også ændrer faget, sådan at disse mulige ændringer kan indgå i den næste reform af faget. Denne problemstilling behandlede Tanja Krebsø i et speciale fra 2003, hvor hun gennemførte en diskursanalytisk inspireret gennemgang af de mest brugte lærebøger i historie i gymnasiet i årene 1963 til 1987. Målet var at undersøge, om lærebøgerne i gymnasiets historieundervisning havde en reformfremmende funktion, eller om de i højere grad var traditionsbevarende. Konklusionen var, at lærebøgerne nærmest var det sidste og ikke eksplicit blev omtalt i reformudvalgene, og at det var vanskeligt at pege på at lærebøgerne skulle have været inspirerende for udformningen af det fagbilag, der blev udformet i 1987.

Torben Larsen har i sit speciale fra 2004 arbejdet med gymnasiets lærebøger i historie og deres fremstilling af udviklingen i Tyskland. Et af parametrene i undersøgelsen er lærebøgernes opfattelse af ledere, personificeret af bl.a. Karl den Store, et andet parameter var opfattelse af race, fx en omtale af den indoeuropæiske indflydelse på Europas

folkeslag. Endelig indgår bøgernes beskrivelse af det nazistiske Tyskland i vurderingen. Det empiriske grundlag for undersøgelsen er de mest brugte lærebøger i verdenshistorie i første halvdel af det 20. århundrede, som var skrevet af P. Munch og de forfattere, der videreførte hans verdenshistorie, samt Preben Arntoft og Poul Holt. Spørgsmålet er, om der kunne spores påvirkninger fra nazistisk side i disse bøgernes fremstilling af Tysklands historie. Ingen af de tre undersøgte lærebogssystemer forholdt sig kritisk til nazismen og i et af dem, nemlig Holts *Verdenshistorie* kunne der endda registres en positiv holdning til udviklingen i Tyskland i 1930erne. Holt var ikke nazist og i 1944 kom han på grund af sine nationale synspunkter i tysk koncentrationslejr. Efter 2. Verdenskrig dekreterede Undervisningsinspektionen ved gennemgang af tre af bogens kapitler om henholdsvis »Racer, Folk og Sprog«, »Det tredje Rige« og »Antisemitisme og Zionisme«, at lærerne skulle komme med »behørigt korrigerende« kommentarer. (Haue, 1998, s. 247). Lærebogen blev endnu opfattet som et sandhedsvidne. Denne funktion har lærebogen næppe i dag, men Torben Larsens konstatering af en mere eller mindre udtalt protysk tendens i danske lærebøger er et momentum om, at lærebogsforfattere også i dag skal reflektere over graden af politisk korrekthed i deres fremstillinger.

Historiebevidsthed – et rummeligt begreb

I det traditionelle samfund var historieundervisningens opgave knyttet til 'nation building', og overførsel af traditionen havde en central plads ved udvælgelse af fagets pensum. Med de posttraditionelle tendenser, der begyndte at tegne sig i 1970erne, måtte faget redefinere sit formål, og det skete ved at styrke fagets formale indhold og gøre målet for undervisningen til en udvikling af elevernes kritiske sans.

Dermed blev historisk metode og kildekritik en central del af undervisningen, og pensum blev i nogen grad underordnet metodehensynet. I slutningen af 1970erne vandt den materiale side af faget en del af det tabte tilbage, og i bedste fald blev det et udgangspunkt for en kategorial dannelse. I denne proces var det ikke tilstrækkeligt at tale om udvikling af elevernes kritiske sans, og derfor blev det tyske historiebevidsthedsbegreb det overordnede mål for undervisningen, der nu skulle have det mål at skabe forbindelse mellem elevernes fortidsfortolkning, deres nutidsforståelse og deres fremtidsforventning. En central historiedidaktisk problemstilling er da, om dette overordnede begreb har en retningsgivende funktion i relation til undervisningen?

Det har derfor været vigtigt i den historiedidaktiske forskning at undersøge, hvilken funktion begrebet historiebevidsthed har. Tine Mose undersøgte i 2004 i specialet *Historiebevidsthed til eksamen 3000 spørgsmål til mundtlig eksamen i historie i det almene gymnasium med henblik på at afgøre, i hvilken udstrækning elevernes kvalificering af deres historiebevidsthed indgik i eksamensspørgsmålene*. Parametrene var, i hvilken udstrækning spørgsmålene forudsatte en forbindelse mellem fortid og nutid og fremtid, og det var det bemærkelsesværdigt nok kun nogle få procent, der gjorde. Denne meget grundige og perspektivrige undersøgelse indgik i historieudvalgets arbejde med henblik på udformningen af de nye læreplaner for historieundervisningen i det almene gymnasium i 2004, og medvirkede til at formålet med undervisningen ikke alene burde være en kvalificering af elevernes historiebevidsthed, men også deres viden og identitet. Tina Moses undersøgelse viste i øvrigt, at 15% af spørgsmålene snævert var knyttet til den kolde krig, og at de to oftest citerede personer var Harry S. Truman

og George Marshall, henholdsvis i relation til Truman-doktrinen og Marshallplanen fra 1947. Bl.a. disse oplysninger var medvirkende til at 1945 i 2005-læreplanen ikke blev et periodiseringspunkt som i bekendtgørelsen fra 1987, men i stedet valgtes perioden 1914-89, altså tiden mellem udbruddet af 1. Verdenskrig og Murens fald. De fem kernestofområder i denne periode omfatter da heller ikke eksplicit den kolde krig, men: ideologiernes kamp, velfærdsstaten, afkolonisering, menneskerettigheder og Murens fald. Tina Moses speciale er et interessant eksempel på, at den forskning, der foregår i 'underskoven', også kan sætte sig spor. Her var DIG en væsentlig forudsætning for, at dette kunne ske, idet der var personsammenfald mellem vejleder på specialet og medlem af læreplansudvalget for historie.

I 1970erne, da mange elever fra bogfremmede miljøer kom i gymnasiet, blev det relevant at tale om erfaringspædagogik, der skulle modvirke udviklingen af en parallelisme mellem elevens hverdagserfaringer og historieundervisningen. Med et voksende antal elever fra indvandrerfamilier i 1990erne blev denne problemstilling yderligere aktualiseret. Et påtrængende spørgsmål er da, hvordan historieundervisningen kan udvikle også de tokulturelle elevers historiebevidsthed. Camilla Edsberg Pind undersøgte i sit speciale fra 2006 denne problemstilling. Den teoretiske synsvinkel var den schweizisk-amerikanske læringsforsker Etienne Wengers teori om læring i praksisfællesskaber, der handler om hvordan samspillet mellem deltagelse og reifikation bestemmer deltagernes oplevelse af mening. Forskellen mellem deltagelse og reifikation er, at eleverne ved deltagelse kan genkende noget af sig selv i hinanden, mens reifikation drejer sig om at eleven tillægger andre sine opfattelser og forestillinger, som dermed opnår autonom eksistens. Det empiri-

ske grundlag for undersøgelsen var observation af historieundervisningen i to klasser på et gymnasium, hvor andelen af tokulturelle elever var omkring 20%. Konklusionen var, for det første, »at de tokulturelle elevers deltagelsesaktivitet var meget lav, netop fordi de præges af deres fælles tokulturelle baggrund, som gør, at de isolerer sig i et socialt fagligt netværk.« For det andet, at »de tokulturelle elevers deltagelse, dvs. den sociale oplevelse og genkendelse af hinanden i praksisfællesskabet, er nærmest ikke-eksisterende, mens reifikation dvs. tingsliggørelse, fx i form af skriftlig praksis, dominerer. Dette medfører ikke en udfordrende, dynamisk og emergent læreproces, men derimod en bogstavelig, indholds-søgende ureflekteret praksis, hvor lærerens spørgsmål og elevernes besvarelse opleves uafhængigt af praksissituationen, og hvor reifikativ viden blot reproduceres uden tilegnelse af et meningsejerskab.« Camilla Pind gør sig i forbindelse med disse nedslående konklusioner nogle forestillinger om, hvad der kan gøres. En af fremgangsmåderne kunne være at lade historie indgå i et fagsamspil med de naturvidenskabelige fag, som mange tokulturelle elever opfatter som mere konkrete, og som derfor vil gøre det lettere for dem at engagere sig og skabe mening. En anden kunne være nogle metakognitive øvelser i forbindelse med evaluering af undervisningen og endelig kunne en tredje løsning være, at læreren i forbindelse med gruppearbejde lader både etniske danskere og tokulturelle elever indgå i samme gruppe (s. 80).

Rudi Lauridsen har i sit speciale undersøgt lærernes opfattelse af og brug af historisk bevidsthed. På grundlag af en spørgeskemaundersøgelse blandt et regionalt udvalgt antal historielærerne i det almene gymnasium i efteråret 2005, blev begrebet anskuet under forskellige synsvinkler. Det teoretiske udgangspunkt er Luhmanns

system- og kommunikationsteori, på basis af hvilken den gymnasiale verden omkring historieundervisningen kan opdeles i fem subsystemer, nemlig ministeriet, historiedidaktikerne, fagkonsulenten, historielærerforeningen og fagets praktikere. Det empiriske grundlag er dels spørgeskemaundersøgelsen, dels interview med fire lærere. En af konklusionerne var, at begrebet historisk bevidsthed kun i ringe grad blev ekspliciteret i den daglige undervisning, og at lærernes opfattelse af begrebet må siges at være ret forskelligartet. Et af spørgsmålene var: »Elevernes historiebevidsthed skabes også andre steder end i historieundervisningen. Hvordan bruger du det i undervisningen?« 32 respondenter gav udtryk for, at dette aspekt altid blev medtænkt i undervisningen, mens 20 respondenter svarede, at dette aspekt bruges sjældent i undervisningen. Det viste sig desuden, at 73 % af de kvindelige respondenter tilhørte den første kategori, men det kun var tilfældet for 49% af de mandlige respondenter. Et andet spørgsmål lyder: Hvordan vil du vurdere, at elevens historiebevidsthed bedst kan blive kvalificeret? Her benyttede respondenterne to svarkategorier, nemlig A.: Ved en tværfaglig tilgang, og B.: Ved en fag-faglig tilgang. Fordelingen var 9 i A og 41 i B, og en sammenligning af fra hvilket universitetet læreren kom, viste, at den tværfaglige fremgangsmåde blev foretrukket af kandidater fra henholdsvis RUC og Aalborg, mens kandidater fra Århus, Odense og København overvejende gik ind for en fag-faglig vej til kvalificering af elevernes bevidsthed. (s. 65). Undersøgelsen indeholder desuden en række oplysninger, der viser forskelle mellem regioner og mellem henholdsvis kvinders og mænds opfattelser. Historiebevidsthed kan, som det sker i specialet, nok opfattes som et symbolsk generaliseret kommunikationsmedium, men dets rummelighed viser sig at være stor, og derfor er det

forklarligt, at brugen af det blive mindre præcis og entydig. Læreplanen i relation til 2005-reformen bygger da heller ikke så ensidigt som 1999-fagbilaget på historisk bevidsthed som overordnet målbegreb; men gennem opfyldelsen af de 10 kompetencemål, som læreplanen opstiller, skulle der gerne samlet set – uanset lærernes forskellige opfattelse af begrebet – ske hensigtsmæssig kvalificering af elevernes historiske bevidsthed.

I et speciale fra 2008, *Historia Magistra Vitæ est*, har Heidi Eskelund Knudsen undersøgt hvad 'historien udenfor' indeholder, og hvordan den bliver medtænkt i læremidlernes udformning i det almene gymnasiums historieundervisning efter 2005-reformen. Det sker ud fra den antagelse, at 'historien udenfor' er en vigtig del af kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed. Teorien er grundlæggende Luhmann-inspireret, men suppleres med Lev Vygotskys forestillinger om elevernes nærmeste udviklingszone. En gennemgang af læremidler til historieundervisningen, som er blevet til efter den læreplan, som trådte i kraft med gymnasireformen i 2005, viser, at de i ringe grad medtænker 'historien udenfor', som læreplanen fremhæver som et væsentligt kompetencemål. I en delkonklusion, hvor udgangspunktet er begreberne historieskabt og historieskabende, formuleres det således: »På det ene niveau udtrykkes der en commonsense-viden om en tid, hvori eleven også indgår, mens det andet niveau ofte er svært at spore intersubjektive relationer mellem eleven og læremidler, idet de eksisterer uafhængigt af hinandens relevanssystemer.« (s. 59). Specialet indeholder ud over analysen af læremidlerne også elevinterview fra to klasser fra hver sin skole. Ved at fokusere på tre parametre: familie, venskaber og skole, indkredses nogle centrale elevforestillinger om 'historien udenfor'. Undersøgelsen viser, at elever

og læremidler har helt forskellige udgangspunkter, når det drejer sig om at kvalificere elevens historiebevidsthed, og faren for parallelisme er nærliggende. Den teoretiske forforståelse i undersøgelsen er, at der bør være mulighed for, at eleven kan identificere sin 'historie udenfor' med læremidlets fremstilling. Heidi Knudsen reflekterer over, om denne forforståelse er hensigtsmæssig, og om den ikke i stedet burde være 'Verfremdung'.

Arbejdet i den historiedidaktiske underskov er vigtigt, fordi de studerende her får en indsigt, som kan præge deres undervisning, kollegiale kontakt og videreuddannelse.

Masterafhandlinger fra praksis til teori

I september 2000 kunne DIG's masteruddannelse sættes i værk og 157 lærere fra de fire gymnasiale uddannelser påbegyndte deres videreuddannelse i masterregi. Efter de to grundmoduler kunne lærerne i andet og tredje år vælge mellem fem retninger, nemlig ledelse, studievejledning, almenpædagogik, fagpædagogik og IT-pædagogik.

En halv snes af de lærere, der valgte fagpædagogik, ønskede at arbejde med historiedidaktiske problemstillinger. Siden da er der blevet udarbejdet mange interessante semesteropgaver, hvor masterstuderende ofte tog udgangspunkt i deres egen undervisning og på grundlag af empiriske data foretog en teoretisk behandling, der førte frem til ny indsigt, en indsigt, som ikke kunne være tilvejebragt i undervisningspraksis alene. Alle opgaver skal ikke omtales her, men nok masterafhandlingerne, der i øvrigt kan læses på instituttets hjemmeside.

Progression

Birthe Dalsgaards masterafhandling fra 2004 handler om progression i historiefaget. Spørgsmålet om progression i

historieundervisningen er gammelt, og omfattede dels overgangen fra en skoleform til en anden, dels den enkelte skoleforms sikring af en hensigtsmæssig progression. Udgangspunktet var et konstruktivistisk læringssyn, og en begrebsafklaring af progression. Grundlæggende opstiller Dalsgaard en skelnen mellem en horisontal og en vertikal progression, og inddrager ud over Benjamin Bloom også Ference Martons målbeskrivelse. Desuden undersøger hun progressionen i den lærendes mentale beredskab med henblik på at nå de opstillede mål, og i denne sammenhæng inddrages teorier af Gregory Bateson, Yrve Engström og Lars Qvortrup. Det empiriske grundlag for undersøgelsen er 2.års opgaver og den større skriftlige opgave i 3.g, samt interview med de historielærere, der havde været vejledere på opgaverne. Det grundlæggende spørgsmål er da, om der sker en progression mellem opgaven i henholdsvis 2. og 3.g. Den horisontale progression vurderes ud fra bredden i det stof, der behandles, altså med vægt på det kvantitative aspekt, mens den vertikale progression handler om at anlægge et dybdeperspektiv, altså en undervisning med vægt på det kvalitative aspekt. Den horisontale progression fokuserer på at eleven gennem sit skoleforløb bliver i stand til at håndtere flere faglige teknikker, herunder kildekritik, kategorisering af vidensformer og øvelse i at anvende forskellige arbejdsformer. Det vertikale aspekt kommer især til udtryk i kompetencemål og eksamensspørgsmål. Progression i historieundervisningen er nødvendigvis noget, der foregår på den lange bane. Undervisningsformerne må anvendes fleksibelt og følsomt i relation til, hvor den enkelte elev befinder sig i læringsprocessen. I konklusionen fremhæver Birthe Dalsgaard, at historieundervisningen bør udvikle en bestemt historisk vidensform, der bliver til i et samspil mellem redskaber, færdigheder og kompetencer (s. 48).

Almendannelse og historiebevidsthed

Debatten om de gymnasiale uddannelser var op til 2005-reformen præget af to begreber, nemlig almindelse og studieforbereelse. Nogle mente, at der var en modsætning mellem de to begreber, mens andre argumenterede for, at det sidste var en del af det første. For historiedidaktikken var det vigtigt at præcisere, hvordan historiefaget kunne bidrage til udviklingen af elevernes almindelse og studieforbereelse.

Tina B. Hummelose har i sin afhandling fra 2003 behandlet spørgsmålet om forholdet mellem historiefaget og almindelse, som det kom til udtryk i årene 2000-2003. Det empiriske materiale er især *Gymnasieskolen og Noter*, og hun bruger den begrebsafklaring som er udformet i disputatsen *Almindelse som ledestjerne* fra 2003. Hendes udgangspunkt er, at historiefaget altid har været anset for at bidrage til udviklingen af elevernes almindelse, en forestilling der oftest har været så selvfølgelig, at den ikke er blevet ekspliciteret i debatten. Historiebevidsthed indgår naturligt i bestemmelsen af fagets almindende karakter, og bliver i afhandlingen relateret til det nye kompetencebegreb.

Masterafhandlingen inddrager et evalueringsprojekt, som Aase Ebbensgaard, Kirsten Augustesen og Peter Seeberg gennemførte i 2003. I forbindelse med omtale af forsøget 'Kvalificering af historiebevidsthed', som blev gennemført på Helsing Gymnasium, gav de udtryk for, at historie på afgørende vis bidrager til en tidssvarende almindelse og generel studiekompetence, idet den kvalificerer elevernes historiebevidsthed og giver dem en bevidsthed om historie som nutidsforståelse, fortidsorientering og fremtidsforventning, der kan opøve handlingskompetence, formidlingskompetence og medborgerkompetence (s. 42). I afhandlingen advokerer Tina Hummelose for det synspunkt, at

historiebevidsthed lige som almen-dannelse er et metabegreb, der kan opfattes som et symbolsk generaliseret kommunikationsmedium ud fra Niklas Luhmanns opfattelse, men at netop denne metakarakter kan være problematisk for en fælles forståelse af, hvilken undervisning der ideelt set skulle blive resultatet.

Denne problemstilling behandlede Kirsten Augustesen i sin masterafhandling: *Historiebevidsthedens almen-dannende potentialer* fra 2003. Fokus for undersøgelsen er: »Hvordan lærere i gymnasiet konkret kvalificerer historiebevidsthedsbegrebet og hvilke almen-dannende og studieforberevende elementer, der ligger til grund for en sådan kvalificering.« Evalueringsinstituttet havde i en rapport fra 2001 peget på, at historiebevidsthedsbegrebet for mange historielærere ikke blev opfattet som retningsgivende. Det empiriske grundlag for Augustesens undersøgelse var pensaindberetninger, forsøgsansøgninger, evalueringer og interview af elever og historielærere. I en delkonklusion hedder det bl.a. : »Eleverne opfatter faget som et, der giver dem historisk viden, og de er ikke klar over, at identitetsdannelse og historisk bevidsthed er et af formålene med undervisningen.« (s. 15). Lidt anderledes forholdt det sig med elever, der havde deltaget i forsøgsundervisningen, der havde som mål at kvalificere elevernes historiebevidsthed. I afhandlingens konklusion hedder det: »undervisningen – i det udsnit af den, afhandlingen beskæftiger sig med – er så traditionel, at historiebevidsthedsbegrebet ikke er slået igennem.« (s. 42).

Det bliver spændende at se, om læreplanen, der nu har fungeret i tre år, bedre har været i stand til at kvalificere elevernes historiske bevidsthed end det skete før reformen. I alt fald er der heri tilskyndelser til det, når det hedder: »Alle forløb skal enten relateres til eller tage udgangspunkt i elevens egen sam-

tid«, og når et af kompetencemålene er, at eleven skal kunne »formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid.« Også her er der behov for nye masterafhandlinger.

Globaliseringen af historieundervisningen

En af historiedidaktikkens udfordringer er at give den nationale historie en ny placering, ikke nødvendigvis en ned-prioritering, men en tilpasning til det faktum, at Danmark er en stadig mere integreret del af en global sammenhæng. I de forgangne to århundreder har undervisningen i den nationale historie, ikke mindst efter den nationale vækkelse fra 1840'erne, haft en central plads og som regel været separeret fra verdenshistorien. Helt frem til 2005-reformen var det kutyme i de gymnasiale uddannelser at adskille undervisningen i forløb om Danmarks historie fra forløb med verdenshistorie. Med den nye læreplan for det almene gymnasium blev det understreget, at alle nationale emner skulle ses i et verdenshistorisk perspektiv, og omvendt.

Netop en af masterafhandlingerne i historiedidaktik havde beskæftiget sig med denne problematik. Det var Margit Grønlund Nielsen og Iben Jørgensens afhandling med titlen: *Sammenhængsforståelse i historiegrundbøger* fra 2003. Det grundlæggende forskningsspørgsmål var: »Finder der en overførsel sted mellem Danmarkshistorien og verdenshistorien og omvendt?«

Det empiriske grundlag er med udgangspunkt i det almene gymnasium ud over de almindeligt anvendte lærebøger i historie også lærerinterview og en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne. Det teoretiske grundlag for gennemførelsen af en undersøgelse af lærebøgerne var en diskursanalyse med brug af Norman Faircloughs kritiske diskursteori. Med henvisning til den norske lærebogsforsker Egil Børre Johnsen stiller forfatterne spørgsmålet, om

lærebogsgenren i sig selv kan tænkes at være en hæmsko for udviklingen.

Undersøgelsen af lærebøgerne omfattede fire perioder, nemlig feudalismen, enevælde og adel, højkonjunktursens afslutning omkring 1970 og globaliseringen i 1990erne. Konklusionen er da, at der »generelt ikke er lagt vægt på at skabe sammenhæng imellem Danmarkshistorien og Verdenshistorien.« (s. 64). Lærerne, derimod, gav udtryk for, at de ofte sammentænker Danmarks og Verdens historie i undervisningen, og halvdelen af eleverne mente også, at der blev etableret sammenhænge mellem de to områder, uden at de dog kunne påvise konkrete eksempler. Undersøgelsen peger således på lærebogen som en konserverende faktor, der er stærkt bestemt af en særlig national tradition, der ikke åbner for det behov, som både lærere og elever erkender eksistensen af.

I forlængelse af dette forskningsresultat er det på sin plads at fremhæve, at den nugældende læreplans krav om integration af henholdsvis Danmarks og Verdens historie, har givet anledning til udarbejdelsen af flere nye lærebogssystemer, hvor der er foretaget en vidtgående integration af fremstillingen af den nationale og den globale historie.

Reform og historieundervisning

Gymnasireformen fik afgørende betydning for historieundervisningen. Det er derfor også påkrævet, dels at fremhæve forskelle mellem 1987-bekendtgørelsen og læreplanen fra 2004, dels at undersøge konsekvenserne for undervisningen. Jørgen Husballe har i sin masterafhandling fra 2005 set nærmere på den første af disse opgaver ved at analysere den nye læreplan i historie ud fra en fagdidaktisk og politisk synsvinkel. Undersøgelsen fokuserer på tre nyskabelser, nemlig kravet om et kernestof, placeringen af historiebevidsthed og den nye formulering om en

både synkron og diakron anlagt undervisning.

På baggrund af en gennemgang af debatten om læreplanen, der forelå i juni 2004, diskuterer Jørgen Husballe, der i øvrigt selv deltog i udformningen af 1987-ordningen, i hvilken udstrækning historiebevidsthed er et konstituerende element i læreplanen. Yderpunkterne i denne debat er på den ene side den traditionelle opfattelse, at historieundervisningen skal bygge på kundskabstilegnelse og skabe overblik samt indblik i det danske samfunds udvikling. På den anden side fremføres det synspunkt, at eleverne på konstruktivistisk vis selv danner deres opfattelse af fortiden, og derfor er elevens erfaringer, oplevelser og forventninger et vigtigt udgangspunkt for undervisningen. Forestillingen om en kvalificeret historiebevidsthed som det overordnede mål for undervisningen hører hjemme i en konstruktivistisk udformning af undervisningen, omend alle, også ikke-konstruktivister, nok er enige om, at elevens historiebevidsthed altid må være en del af historieundervisningen.

Læreplanen fra 2004 formulerede, i overensstemmelse med lovteksten fra samme år, formålet med historieundervisningen som historisk viden, identitet og bevidsthed. Dermed blev hverken historisk bevidsthed eller historiebevidsthed anført i sin 'rene' form, men sidestillede 'bevidsthed' med 'viden' og 'identitet'. Afhandlingen diskuterer rækkevidden af ændringen og inddrager argumenter fra debatten herom. Konklusionen bliver dog, med henvisning til vejledningen, hvor begrebet 'historisk bevidsthed' bruges, at historiebevidsthed som mål er fastholdt, men i en ny ramme, hvor begrebet skal ses i relation til to nye forhold, nemlig kernestof og diakron/synkron.

I afhandlingen understreges det, at læreplanerne som noget nyt indeholder et afsnit om didaktiske principper. Fx at »Alle forløb skal enten relateres til

eller tage udgangspunkt i elevens egen samtid« og »Hovedsigtet med nogle forløb er det diakrone perspektiv, mens det for andre er det synkrone perspektiv. Begge perspektiver skal dog medtænkes i alle forløb.« Jørgen Husballe vurderer, at indførelsen af det synkrone og det diakrone perspektiv som et fagdidaktisk princip 'tvinger' historielærerne til at tænke og planlægge ud fra disse principper i den daglige undervisning, og at de vil derfor være klædt godt på til at deltage i arbejdet med emner, hvor der skal være samspil mellem fagene (s. 33).

Med masterafhandlingerne i historiedidaktik blev der skabt en vigtig forbindelse mellem undervisningspraksis og teori, og dermed kunne både forfatterne og læserne få svar på nogle spørgsmål, som de ikke kunne besvare alene på basis af praksisniveauet. Det er i høj grad ønskeligt, gymnasierformens store udfordringer taget i betragtning, at interessen for masteruddannelsen og dermed også for historiedidaktiske problemstillinger bliver styrket, da nye didaktiske spørgsmål kræver forskningsbaserede refleksioner.

Ph.d.-afhandlinger om historiedidaktik

I de 10 år instituttet har eksisteret, er der forsvaret 22 ph.d.-afhandlinger, heraf dog kun én i historiedidaktik, mens flere andre indeholder væsentlige uddannelseshistoriske aspekter. I 2005 forsvarede Aase Haubro Bitsch Ebbensgaard afhandlingen *At fortælle tid*. »Afhandlingen er en empirisk baseret undersøgelse af danske gymnasieelevers forhold til og brug af historie og fortidsfortolkninger i hverdagsliv, skole og fællesskaber.« På den ene side er der tale om en undersøgelse af elevernes historiekultur, historiebrug, historieskabelse og historiebevidsthed, og på den anden side drager undersøgelsen

nogle historiedidaktiske konsekvenser af den vundne indsigt.

Aase Ebbensgaard har stor erfaring som historielærer i gymnasiet, og hun har dermed praktikerens indsigt, og med afhandlingen fik hun anledning til at anlægge en teoretisk synsvinkel på nogle væsentlige forudsætninger for denne praksis. Undersøgelsens teorigrundlag omfatter kultursociologi, narrative teorier, kommunikationsteorier, nyere samfundsteorier, mikrohistoriske teorier og teorier, der er knyttet til historiebevidsthedsbegrebet og til didaktik. Aldrig har der i en dansk sammenhæng været etableret en så kompleks teoribygning på det historiedidaktiske område, som har gjort det muligt at behandle det empiriske materiale på en dybtgående og perspektivrig måde. Det empiriske materiale består af »kvalitative interviews i flere besøgsrunder på tre skoler, hvor 2-3 elevgrupper blev interviewet hvert sted.« Dertil kom interviews med lærere og med en rektor, suppleret med hjemmebesøg hos eleverne. Tolkningen af svarene blev gennemført ved hjælp af to forskellige søgeord, nemlig 'sensitive' og 'definitive'. De definitive søgeord forsøgte at se elevernes fortællinger om fortiden udefra med blik på de ydre forhold for eleverne, mens de sensitive søgeord søgte at tolke elevernes historiefortællinger indefra under synsvinklerne: synoptik, antaoptik og metaoptik. Målet var at finde elevernes meningsrelationer i kommunikationen om livet med fortidsrepræsentationer.

I en todelt konklusion sammenfatter Aase Ebbensgaard resultaterne af undersøgelsen, nemlig for det første en sammenfatning af de empirisk baserede resultater, og for det andet de didaktiske perspektiver.

For de fleste danske elever i 1. og 2.g, som undersøgelsen omfattede, gjaldt det, at fortidstolkninger, historiebrug og historiekultur ikke ligger overst i bevidstheden. Det forudsætter

historiedidaktisk reflekterende lærere, der forstår at håndtere elevernes forskellige historiekulturer, der hver er bestemt af steder, institutioner, menneskelige relationer, religioner og fælles aktiviteter. »De fleste måtte henregnes til hverdagslivet (communities), få til større fællesskaber (societies) og for enkeltes vedkommende til det religiøse fællesskab.«

I konklusionens anden del giver Aase Ebbensgaard sit bud på den didaktiske udnyttelse af undersøgelsens resultater, nemlig æstetisk læring, der lægger vægt på kommunikation i relationer og som kan frembringe historisk videnskabelse gennem forstyrrelse, irritation og provokation. I afhandlingen argumenteres der for, at historiedidaktik er en del af historiefagligheden: »Al historie ER historiebrug. Al historie fortælles, skrives, skabes for at indvirke på historiebevidstheder. Det gælder både den videnskabelige historie, skolens og hverdagslivets historie. Alle må derfor kende til baggrunden for denne historiebrug og historiebevidsthed.« Aase Ebbensgaard afslutter afhandlingen med at understrege, at historiedidaktik er at kende historiebrug og historieskabelse, og elevernes liv med fortidsrepræsentationer er en afgørende del heraf. Eleverne skal lære at bevæge sig i tid ved hjælp af det kognitive, det empatiske, det narrative og det kontrafaktiske (s. 288).

Anden historiedidaktisk forskning ved DIG/IFPR

At der er en nær forbindelse mellem uddannelseshistorie og fagdidaktik, herunder naturligvis historiedidaktikken, er et synspunkt som jeg har udfoldet i flere artikler, som det fremgår af litteraturlisten. I *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*, har jeg undersøgt historielærebøgenes forord, som indtil nu har været en upåagtet del

af analyse af lærebøger. I 2005 udkom der et særnummer af *Noter*, hvori flere af forfatterne er eller har været knyttet til instituttet. Kirsten Augustesen skrev om kompetencer og eksamen, Tanja Miller om formativ evaluering, en problemstilling, som hun havde behandlet i en ph.d. Desuden skrev Aase Ebbensgaard om diskontinuerlig historieundervisning, og Kirsten Jakobsen om den nye konstruktion i historieundervisningen på hf, nemlig kultur- og samfundsfagsgruppen. Endelig behandlede Torben Jakobsen IT og historieundervisning, et problemfelt, som han havde arbejdet med på masteruddannelsen. Selv skrev jeg det indledende kapitel om historiedidaktikkens historie fra Holberg til 2005-reformen.

Nye opgaver for historiedidaktikken

I det seneste tiår har DIG/IFPR formået at præge den historiedidaktiske forskning og udvikling, og instituttet spiller en rolle som historiedidaktisk iværksætter, især inden for de gymnasiale uddannelser. Instituttet har gode muligheder for at videreudvikle denne innovative historiedidaktiske funktion, der bygger på et nært samarbejde mellem undervisere og teoretikere, bl.a. er der etableret et fagdidaktisk netværk med deltagelse af lærere fra de fire gymnasiale uddannelser og forskere fra IFPR. Fremadrettet må instituttet sikre, at danske historiedidaktiske forskningsresultater fortsat kan formidles til fagets lærere og indgå i en dialog med nordiske kolleger. På den baggrund er der muligheder for i højere grad at lade dansk historiedidaktisk forskning blive en del af den globale dialog. Denne internationale orientering af den historiedidaktiske forskning kan desuden danne grundlag for påkrævede komparative undersøgelser. Derfor har instituttet i 2008 oprettet en nordisk

historiedidaktik-portal, hvor dialogen mellem nordiske historiedidaktikere kan udvikles uden for de stadigt sjældnere konferencer. Desuden er instituttet repræsenteret i International Society for History Didactics, hvor danske forskningsresultater kan blive formidlet og debatteret.

Der er meget brug for historiedidaktisk forskning i relation til de gymnasiale uddannelser. Vi må vide mere om, hvad samspillet betyder for faget, og vi må forske i historien 'udenfor' og undersøge, hvordan elevens historiekultur kan indgå i undervisningen. Vi mangler forskning i læremidler og i, hvordan internettet indgår i undervisningen. Endelig må vi gennem observation af undervisningen kunne problematisere, hvilke læringsteorier og metoder der kan styrke faget. IFPR må udvikle historiedidaktikken sådan at instituttet kan blive det sted, hvor danske historielærere søger viden til fornyelse og udvikling af deres undervisning.

Litteraturliste

- Augustesen, K. (2003). *Historiebevidsthedens almindennende potentialer*. Masterafhandling, DIG.
- Augustesen, K. (2003). *Historie med samfundskundskab – en erfaringsopsamling af nogle udviklingsarbejder og forsøg i det almene gymnasium*, hæfte nr. 24. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Ebbensgaard, H. B. Aa. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. Ph.d.-afhandling, IFPR.
- Dalsgaard, B. (2004). *Om progression i historiefaget*. Masterafhandling, DIG.
- Haue, H., E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen (1998) *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Haue, H. (2001). »Lærebogen som autoritet eller redskab i en tid hvor eleven har mange andre informationskilder«, i: Mortensen, F. H. (red.) *Lærebog 2000*, Gymnasiepædagogik 17. Odense: DIG, Syddansk Universitet, s. 35-46.
- Haue, H. (2005). »Den historiske baggrund for fagenes nuværende placering«, i: Damberg, E. (red.) *Fagdidaktik – mellem fag og didaktik. En konferencerapport*. Gymnasiepædagogik 55, Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, s. 141-146.
- Haue, H. (2006). »Forord bryder ingen trætte«, i: Damberg, E., H. Haue og J. Dines Johansen (red.) *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2006/07). »Historical Consciousness and Culture of Students in Denmark«, in: Popp, S. (ed.) *Historical Consciousness – Historical Culture, Yearbook*. International Society for History Didactics. Schwalbach: Wochenschau Verlag, p. 49-58.
- Haue, H. (2007). »Grundtvig og globalisering«, i: Wiedemann, F. m.fl. (red.) *Mellem kontinuitet og forandring. Festskrift til Jørgen Gleerup*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2007). *Didactics of History. Five Lectures*, Gymnasiepædagogik 65. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Hummelose, T. B. D. (2003). *Almindelse og historiefaget i begyndelsen af dette århundrede*. Masterafhandling, DIG.
- Husballe, J. (2005). *En analyse af den nye læreplan for historie ud fra en fagdidaktisk og politisk synsvinkel*. Masterafhandling, IFPR.
- Jensen, J. R. og P. Wiben (red.) (2005). *Historiedidaktik*. København, Forlaget Columbus og Historielærerforeningen for gymnasiet og HF.
- Jakobsen, Anne Mette (2002). *Historieundervisningens udvikling 1958-1982 i det almene gymnasium*. Speciale, Syddansk Universitet.
- Jørgensen, I. og M. Grønlund Nielsen (2003). *Sammenhængsforståelse i historielæreboer. En diskursanalyse af grundboer i historie i gymnasiet*. Masterafhandling, DIG.
- Knudsen, H. E. (2008). *Historia magistra vitæ est – en undersøgelse af historien udenfor i læremidler til historieundervisningen i gymnasiet*. Speciale, Syddansk Universitet.

- Krebsø, T. (2003). *Lærebøger og reformer i gymnasiet i perioden 1963-1887*. Speciale, Syddansk Universitet.
- Larsen, T. (2004). *Gymnasiets lærebøger i historie og deres Tysklandsfremstilling. En undersøgelse af fremstillingen af Tyskland og omfanget af nazistisk påvirkning i tre forskellige danske gymnasie-lærebøger i verdenshistorie fra første halvdel af det 20. århundrede*. Speciale, Syddansk Universitet.
- Lauridsen, R. (2006). *Historiebevidsthedsbegrebets udvikling. En undersøgelse af historiebevidsthedsbegrebets udvikling og brugen af begrebet i det almene gymnasium*. Speciale, Syddansk Universitet.
- Mose, T. (2004). *Historiebevidsthed til eksamen*. Speciale, Syddansk Universitet.
- Pind, C. E. (2006). *Tokulturelle elevers deltagelse og læring i praksisfællesskaber i det almene gymnasiums historieundervisning*. Speciale, Syddansk Universitet.

FAGDIDAKTIK I FREMMEDESPROG

– nogle nedslag i fremmedsprogsundervisningen anno 2008

Af Dorte Fristrup

Jeg er student fra 1982. Fra gymnasiet husker jeg alle mine sproglærere som meget kompetente, engagerede lærere, der hver især brændte for lige netop deres sprogfag. Undervisningen var veltilrettelagt – og fulgte ofte en nogenlunde fast skabelon: 45 minutter, med først lidt grammatikgennemgang, så lidt grammatikøvelser, dernæst tekstarbejde, hvor hovedingredienserne var oplæsning, oversættelse til dansk og samtale om teksten. Vi – eleverne i d.-klassen, sproglig linie – lavede for det meste vores lektier, og vi tilpassede os mere eller mindre lydigt undervisningsformen, som jo netop var lagt til rette, så vi kunne nå pensum.

Meget har ændret sig siden da – og meget er alligevel det samme. Sproglærere er stadig kompetente, engagerede lærere, der brænder for deres fag, og undervisningen er stadig veltilrettelagt. Men nu, mange år og flere gymnasireformer senere, er rammerne nogle andre, eleverne flere og gjort af andet stof. Pensum findes ikke, kompetencetænkningen har holdt sit indtog, og der er langt større opmærksomhed på vigtigheden af, at lærerne er veluddannede *også* for så vidt angår fagdidaktik.

I dette bidrag til festskriftet vil jeg forsøge at bidrage til en fagdidaktisk

status over fremmedsprogsundervisningen anno 2008. Mit bidrag vil langt fra være dækkende, og jeg har valgt at foretage en række nedslag dér, hvor jeg er af den opfattelse, at der er noget på spil: For det første finder jeg det væsentligt kort at indkredse, hvad vi egentlig forstår ved et sprogfag. Dernæst stiller jeg skarpt på én af sprogfagernes discipliner, mundtlighed, og på de progressionsforestillinger, der er knyttet dertil. Endelig runder jeg af med at komme med et par bud på, hvilke udfordringer fremmedsprogsundervisningen står over for.

Hvad er et sprogfag?

Det umiddelbare, helt enkle og også forenkede svar på dét spørgsmål er naturligvis, at et sprogfag er et fag, hvor man lærer (et) sprog. Men det er mere komplekst end som så at forklare, hvad det »at lære et sprog« indebærer, når konteksten er de gymnasiale uddannelser i Danmark.

De første sprogfag, der blev indført i det almene gymnasium i Danmark, var latin og græsk. Dernæst kom fransk, og sidenhen tysk, engelsk og spansk, suppleret med muligheder for at lære rus-

sisk, italiensk og japansk, og som det allernyeste er nu også tyrkisk, arabisk og kinesisk mulige sprogfag i samtlige gymnasiale uddannelser. De væsentligste elementer i undervisningen i latin og græsk var de sproglige strukturer, dvs. syntaks, morfologi og i nogen grad semantik, tekstlæsning samt den græsk-romerske kultur i bred forstand. Således var det starten på en stærk tradition i den danske gymnasieskole, der stadig videreføres i formålsparagrafferne for sprogfagene i de gymnasiale uddannelser: sprogfagene er *færdighedsfag, vidensfag og kulturfag*.

Færdighedsdelen beskrives i dag ved hjælp af kompetencer, og den fælles-europæiske referenceramme for sprog, fastsat af Europarådet i 1996, har haft afgørende indflydelse på kompetencebeskrivelsen i de læreplaner for sprogfagene, der blev indført med Gymnasie-reformen i 2005. Der opereres således med fem overordnede kompetencer: læse, skrive, lytte, samtale/diskutere og præsentere. Fælles for dem alle er, at for at en elev kan nå målene for disse kompetencer, er en vis portion af sproglig viden og bevidsthed påkrævet. Sagt på en anden måde skal eleverne nå et sådant niveau af viden om og beherskelse af morfologi, syntaks og semantik, at erhvervelsen af de nævnte fem kompetencer muliggøres og faciliteres. Grammatisk viden og kunnen er altså ikke længere et mål i sig selv, og jeg skal senere vende tilbage til, i hvor høj grad denne udvikling har afgørende indflydelse på den undervisning, der bedrives.

Videndelen har ligesom færdighedsdelen flere ben at gå på. Først og fremmest er den sproglige viden af indlysende årsager helt afgørende i sprogfagene, fordi den er med til sammen med de sproglige input, eleverne udsættes for, at styrke sprogtiltagelsen og elevernes udvikling af kommunikative kompetencer. Dernæst handler kommunikationen om »noget«. Videndelen af

sprogfagene er således først og fremmest en eksplicit viden om de områder i verden, hvor de pågældende sprogtales, både samfundsmæssigt, historisk og kulturelt. Centralt står derfor især læsning af litteratur på det pågældende fremmedsprog. Endvidere medvirker netop kulturdelen af sprogfagene til at udvikle elevernes omverdensforståelse og kulturelle bevidsthed, ligesom eleverne sættes i stand til at reflektere over egen kultur i mødet med den anden.

At lære et sprog er således både at tilegne sig et kommunikationsmiddel og at udvikle et erkendelsesmiddel, en genvej til forståelse af andre sprog og kulturer.

Mundtlighed

Som nævnt ovenfor er nogle af kompetencemålene for sprogfagene i de gymnasiale uddannelser kraftigt påvirket af den fælles-europæiske referenceramme for sprog. Hermed er det blandt andet konkretiseret, hvad tidligere tiders betegnelse »mundtlig sprogfærdighed« implicerer, nemlig at eleverne skal kunne dels deltage i samtale og diskussion på fremmedsproget, dels præsentere og formidle et kendt emne eller en kendt problemstilling. Dette er nyt i forhold til tidligere, og dette tydelige fokus på mundtlighed er hilst velkomment i samtlige sprogfag. Der er således ingen tvivl om, at *mundtlighed i undervisningen* på mange måder er et karakteristisk træk i sprogfagene anno 2008. Men jeg vil stille spørgsmålet, om *undervisning i mundtlighed* mon er et tilsvarende karakteristisk træk?

Den kommunikativt orienterede tilgang til fremmedsprogsundervisningen har holdt sit indtog i klasselokalerne. Sprogtiltagelsesforskningens fremhævelse af, at vejen til udvikling af kommunikative kompetencer ikke går

så direkte via eksplicit fokus på og udenadslære af grammatiske former, som vi tidligere har troet, har igennem de sidste 5-10 år reformeret grammatikundervisningen betragteligt. Skrivepædagogikken har, med rod i danskfaget og til dels engelskfaget, haft positiv indflydelse på den måde, hvorpå der undervises i de skriftlige genrer i sprogfagene, brug af IKT har givet og giver stadig nye muligheder for, hvordan især grammatikundervisning og undervisning i skriftlighed gribes an, og ikke mindst sætter de nye prøveformer, hvor todelingen af den mundtlige sprogfærdighed direkte ses at være slået igennem, givetvis også sit præg på sprogundervisningen. Men disciplinen »undervisning i mundtlighed« synes stadig diffus og uden sikkert fagdidaktisk fundament, hvorfor jeg har valgt i det følgende at åbne for diskussionen af, hvordan vi kan gribe denne disciplin an.

Mundtlighed, skriftlighedens modsætning?

Mundtlighed defineres ofte som det modsatte af skriftlighed, idet mundtlighed er spontan og flygtig, mens skriftlighed er velovervejet og blivende. Men det kan i mange tilfælde være mere nyttigt at lade det kommunikative mål snarere end repræsentationsformerne mundtlighed kontra skriftlighed betinge forskelligheden. For ikke al mundtlig kommunikation er spontan – mundtlige oplæg i skolen som fx de oplæg, eleverne skal præstere ved den afsluttende mundtlige prøve, er (forhåbentlig!) både velovervejede og velgennemtænkte, hvorimod nye skriftlige genrer som sms og chat er karakteriseret ved netop spontanitet og til dels flygtighed.

Afklaringen af skriftlighed kontra mundtlighed kan yderligere kvalificeres ved at inddrage *mediering*. Det talte henholdsvis det skrevne kan medieres fonisk, ved at sætte lyd på, eller grafisk, ved hjælp af skriften. Således er fokus igen på kommunikationens for-

mål: en festtale vil typisk være fonisk medieret skriftsprog, hvorimod et privat brev ofte vil være grafisk medieret talt¹ sprog.

Det dobbelte formål med mundtlighed, sådan som det beskrives i sprogfagernes læreplaner, implicerer dermed, at eleverne prøves i mundtlighed i den almindelige betydning af det spontane, men også i det fonisk medierede skriftsprog. Dermed bør også undervisningen indstille sig på denne dobbelthed. Paradoksalt nok er det sjældent det fonisk medierede skriftsprog, det kniber med for eleverne, idet tekstlæsning, tekstforståelse og tekstanalyse har en meget fremtrædende plads i undervisningen. Således er »samtale om teksten« en næsten institutionaliseret disciplin inden for disciplinen mundtlighed. Men om der er tale om mundtlighed i undervisningen eller undervisning i mundtlighed kan til tider diskuteres.

Sprogtilegnelsesforskningens pointering af, at udviklingen af kommunikative kompetencer først og fremmest styrkes ved at give eleven passende sprogligt input og ved at opstille situationer, hvor eleven får et reelt behov for at udtrykke sig på fremmedsproget i en meningsfuld kontekst, giver ydermere stof til eftertanke, også når det drejer sig om mundtlighed.

Hermed er afdækket endnu en dobbelthed: mundtlighed er ikke blot et mål for fremmedsprogsundervisningen, det er også et middel.

Mundtlighed – proces eller produkt?

Ovenstående giver anledning til at anskue mundtlighed i både et produkt- og procesperspektiv, ganske på samme måde som vi er vant til at anskue skriftlighed inden for skrivepædagogikken i begge perspektiver. Nedenstående er et bud på en afklaring af forskelle mellem de to former for mundtlighed, direkte inspireret af det tilsvarende inden for skrivepædagogikken, jf. Olga Dysthe (1997):

AT SAMTALE AT TALE FOR AT TÆNKE OG LÆRE	AT TALE FOR AT KOMMUNIKERE ERHVERVET VIDEN
<p>afprøve, udforske</p> <p>spørgende</p> <p>opdagende</p> <p>tilegnelse af kundskaber (indhold og indtryk), både individuelt og i fællesskab</p> <p>Modtager eleven selv</p> <p>de andre elever i par/gruppe</p> <p>læreren som dialogpartner</p> <p>Form personligt</p> <p>spontant</p> <p>ufuldstændigt</p> <p>ringe korrektion af det formalsproglige</p> <p>Formål forklare for sig selv, »small talk«</p> <p>»tænke højt«, i samarbejde</p> <p>Genre diskussion samtale mellem ligeværdige samtalepartnere</p>	<p>fremstille</p> <p>svarende</p> <p>redegørende, analyserende</p> <p>vise forståelse af kundskab</p> <p>Modtager hele klassen</p> <p>læreren som vejleder/evaluator</p> <p>Form mere formelt præg</p> <p>velovervejet</p> <p>gennemarbejdet</p> <p>vægt på det formalsproglige</p> <p>Formål præsentere for andre</p> <p>formel kommunikation</p> <p>Genre oplæg diskussion med tilhørere</p>
PROCESSEN VIGTIGST	PRODUKTET VIGTIGST

Denne skelnen mellem proces og produkt er det oplagt at udnytte didaktisk, på samme måde som det er sket inden for skrivepædagogikken. Dette vil tjene flere formål: for det første vil det vænne eleverne (og læreren!) til ikke konstant at have opmærksomheden rettet mod den sproglige korrekthed og præcision. For det andet vil eleverne producere mere mundtligt sprog. Dette er især vigtigt for 2. og 3. fremmedsprog, som af mange opfattes som meget anderledes end dansk, og som der til daglig ikke er mange lejligheder til at tale andre steder end i klasserummet. For det tredje er det en vigtig pointe i forhold

til begyndersprog, at det *at tale for at tænke og lære* kan udnyttes meget tidligt i læreprocessen, i modsætning til *at skrive for at tænke og lære*, som kræver et større sprogligt beredskab. For det fjerde vil eleverne gradvist opøves i at bruge sproget til at tænke med i vygotskyansk forstand, og sidst men ikke mindst vil det fremme den sociale interaktion i klasserummet, idet eleverne nødvendigvis må tale med hinanden, enten i par eller i grupper.

Procesperspektivet kan og skal naturligvis tjene sit helt eget formål. En yderligere mulighed er at udnytte procesperspektivet til at kvalificere

klasesamtalerne ved at bruge det som indledning dertil, hvorved elevereskabet styrkes og risikoen for, at det bliver en recitativ og ikke en dialogisk samtale reduceres. En tredje mulighed er at anlægge procesperspektivet som første trin i udarbejdelsen af et individuelt mundtligt oplæg. I dette sidste tilfælde vil procesperspektivet selvsagt langsomt forskubbes til et produktperspektiv, med de konsekvenser det får for genre og form. Afgørende for udbyttet af at anlægge de to perspektiver på undervisning i mundtlighed er imidlertid, at såvel lærere som elever hele tiden er bevidste om hvor perspektivet er, og at de overholder de spilleregler, der følger heraf.

Progressionsforestillinger

Min påstand om, at »undervisning i mundtlighed« er uden sikkert fagdidak-

tisk fundament, har som konsekvens, at den progressionsforestilling, der følger med, heller ikke står lysende klart.

Progression betyder som bekendt fremadskriden. Ved progression i undervisningen forstås traditionelt, at undervisningssekvenserne hele tiden bygger oven på hinanden, og eleverne forventes efter hver eneste lektion at være kommet lidt længere på deres vej mod de(t) opstillede læringsmål. Progressionsbegrebet bruges derfor på en og samme tid som (formativt) evalueringsværktøj til at undersøge, hvor i processen befinder eleven sig, og som didaktisk værktøj, der hjælper læreren til specifikke overvejelser i forbindelse med planlægningen af den næste undervisningssekvens.

Overordnet set er progression i sprogfag en mangeartet størrelse. Ét bud på en oversigt over, hvordan mangeartetheden udfoldes, gives i rapporten *Fremtidens Sprogfag* (2003):

	Færdigheder	Strategier	Sproglig viden	Indhold
5.	Skrivefærdighed	Procesorienteret skrivning	Sprogstruktur, morfologi og syntaks	Alle typer tekster
4.	Mundtlig redegørelse	Mundtlig fremstilling, viden om struktur, emner, gloser	Elementær morfologi og syntaks	Samfunds-, kulturrelaterede og litterære temaer
3.	Læseforståelse	Læsestrategier (skimning, viden om genre, gloser)	Tekststruktur, afsnit, sætning	Kendte samfunds- og kulturtemaer
2.	Samtalefærdighed	Kommunikationsstrategier	Samtalestrukturer, vendinger, øer, scenarier	Nære samfunds- og kulturtemaer
1.	Lyttestrategi	Lyttestrategier (gætte, forstå situationen, gloser)	Glosetræning, sproglige øer, viden om scenarier	Personrelaterede emner

Men også bag de forskellige rubrikker i ovenstående skema anlægges forskellige syn på læring, som resulterer i forskellige forestillinger om progression, som igen influerer direkte på det fagdidaktiske greb, vi har – eller ikke har – om undervisning i mundtlighed.

Den behaviouristiske tilgang spiller stadig en rolle, ikke mindst i begynderfasen. Ord og udtryk læres udenad, idet den tidligste fase af sprogtilegnelsen kan forekomme sidestillet med at indarbejde vaner og rutiner via imitation. Progressionen bliver derved lineær, med

en forestilling om, at den samlede lærte mængde bliver større og større.

Den individuelle erkendelsesproces står centralt, når vi anlægger et *kognitivt læringssyn*. Eleverne modtager informationer, som de kan organisere, omorganisere og fortolke på forskellig vis. Progressionen bliver først og fremmest lineær, idet man går fra det enkle til det komplekse. Her hører Blooms taksonomi hjemme. Denne taksonomi er grundlæggende i det danske uddannelsessystem og præger progressionsforestillingerne i mange fag og discipliner. Således er den også afgørende for undervisningen i mundtlighed, idet undervisningen i mundtlighed i sprogfagene som nævnt ovenfor i høj grad baserer sig på undervisning i tekstforståelse og tekstanalyse.

Men da det jo er sprogfag, der her er tale om, må der suppleres med et værktøj, der kan udnyttes på udtryksiden. Sprogets byggeklodser præsenteres for eleverne i en lind strøm, med en til tider blind forestilling om, at den næste byggeklods bygger oven på den foregående. Eleverne føres fra det enkle til det komplicerede, fra det regelmæssige til det uregelmæssige, fra »altid«-regler til undtagelser. Så også hvad angår denne mere systemiske, formalsproglige del af undervisningen i mundtlighed anlægges hovedsageligt et lineært progressionsperspektiv. Som et væsentligt korrektiv hertil er teorien om den U-formede kurve (se fx McLaughlin 1990): U-formen fremkommer, når eleven pludselig begynder at lave fejl inden for et område, der længe har været anset som værende indlært, men hvor fx overgeneraliseringer af nye regler får eleven til at begå fejl. Nede i bunden af U'et vender situationen, når eleven via hypoteseafprøvning har fået klarhed over, at overgeneraliseringen ikke virker. Mens eleven korrigerer sit intersprog, så både gammelt og nyt stof kan processeres fejlfrit på målsproget, kommer eleven op ad U'ets andet ben igen. Vel oppe på

toppen kan processens startes forfra, således at der populært sagt er tale om »to skridt frem og ét tilbage«, heraf en spiralformet progression.

Hverken den behaviouristiske tilgang i visse af begynderundervisningens faser eller det kognitive lærings-syn med såvel Blooms taksonomi som forestillingen om en systemisk sprogtilegnelse kombineret med den U-formede kurve i højsædet kan undværes i forsøget på at indkredse den progressionsforestilling, der ideelt set ligger bag undervisningen i mundtlighed. Men disse tilgange er på den anden side set heller ikke tilstrækkelige.

Med det *sociokulturelle lærings-syn* betragtes læring som et socialt og kulturelt anliggende. Læring for-modes at have de bedste betingelser i læringsfællesskaber inden for de forskellige fagkulturer, idet hovedvægten lægges på læring og interaktion i kontekst. Progression bliver en spiralbevægelse: ikke nødvendigvis fra det enkle til det komplicerede eller fra enkeltelementer til begrebsdannelse, men også omvendt. Eleven skal gå fra del til helhed og omvendt, i mange små bevægelser. For undervisningen i mundtlighed har det fx som konsekvens, at man som lærer ikke skal undlade på forskellig vis at benytte former/udtryk/gloser, som ikke på forhånd er set, kendt endsige gennemarbejdede. Ydermere er det sociokulturelle lærings-syn præget af at udnytte sproget som en afgørende ressource, som skal bruges aktivt i læringsprocessen samtidig med, at det er en del af produktet.

Således er vi smukt fremme ved den ovenfor lancerede idé om, at det er hensigtsmæssigt at anlægge såvel et proces- som et produktperspektiv på undervisningen i mundtlighed i fremmedsprogene.

Samlet set må vi erkende, at vi, for så vidt angår undervisning i mundtlig-

hed, har at gøre med et polycentrisk progressionsbegreb. Progressionen kan anskues ved hjælp af mange samtidige, spiralformede bevægelser mod flere samtidige læringsmål. Sagt på en anden måde er der mange bolde i luften på en gang, men alle boldbevægelser skal have et mål, som læreren skal gøre sig selv og sine elever bevidst om, ligesom læreren må gøre sig klart for hver undervisningssekvens, hvad der især er i fokus.

Udfordringer for sprogfagene

Tydliggørelse af krav

Som antydnet ovenfor er mundtlighed i sprogfagene en diffus størrelse. Det kræver et betydeligt didaktisk stykke arbejde fra lærerside at gøre det tydeligt og helt præcist, hvad der arbejdes med, hvilket mål der aktuelt arbejdes efter og hvordan. Denne tydeliggørelse er nødvendig ikke mindst af hensyn til eleverne, som ofte udtrykker stort behov for at vide, hvor fokus er for undervisningen. Især står dette måske svagt for nogle elevtyper netop i sprogundervisningen. Traditionelt anses sprogfag ikke for at være »hardcore«, men mere hørende til blandt de fag, man på en god dag kan snakke sig lidt fra, hvis altså bare der er styr på noget af grammatikken. Måske derfor oplever mange lærere, at det er ganske vanskeligt at motivere visse elevtyper til at lave andet end de afleveringsopgaver, hvortil der er konstant afregning i form af en karakter. Et fags fascinationskraft er selvfølgelig betinget af det omgivende samfunds værdisætning af faget og af elevens forhåndsinteresse for faget, men i høj grad også af, om eleven har fornemmelse af, at en vis progression finder sted. Lærer eleven noget? Har eleven fra tid til anden følelsen af at mestre deldiscipliner i faget, på vej mod det endelig læringsmål? Hvis ikke,

kan det skyldes, at det ikke står klart nok for eleven, hvad målet med en undervisningsaktivitet eller et undervisningsforløb egentlig er. Netop i den sammenhæng tror jeg, at undervisning i mundtlighed står særdeles svagt, fordi vi ikke er vant til at tydeliggøre vores krav til fx samtalen om teksten. Er det selve tekstanalysen, der er målet? Er det den grammatiske korrekthed? Eller blot det, at eleverne får talt sproget? Allerede når lektierne gives for til en undervisningssekvens, bør det stå klart, hvad det skal bruges til. Som Flemming B. Olsen (2004) anfører, har omkring 1/3 af danske gymnasieelever aldrig andre lektier end såkaldte læselektier, og en stor del af dem savner besked om, hvad disse lektier skal bruges til.

En indtænkning af proces- henholdsvis produktperspektivet vil muligvis være med til at gøre lærer såvel som elever mere bevidste om, hvad der er i fokus, og hvordan det derfor skal gribes an.

Nye medier

Som nævnt ovenfor er genrer som sms og chat med til aktualisere en ny tænkning omkring sondringen mellem skriftlighed og mundtlighed. Men disse nye genrer sætter også undervisnings- og arbejdsformer under pres. På samme måde som brug af computer og internet i dag er en helt naturlig og uundværlig del af den daglige undervisning, som i højere og højere grad udnytter disse mediers potentialer, vil det være ikke bare utænkeligt, men også dumt, ikke at udnytte de læringspotentialer, der uden tvivl ligger gemt i chat og sms. Chat er allerede ved at vinde fodfæste i sprogundervisningen hos de mest medie-nysgerrige sprog-lærere, og også med hensyn til mobillæring er de første spæde udviklingsprojekter langsomt ved at blive løbet i gang. Men på samme måde som da computerne skulle ind-

tænkes i den daglige undervisning er der to væsentlige udfordringer. For det første er det vigtigt grundigt at gennemtænke de muligheder, de nye kommunikationsformer byder på, for bedre at kunne udnytte potentialet optimalt og ikke blot sætte ny strøm på traditionelle tilgange – som fx de første computerbaserede grammatiske øvelser, som blot var traditionelle indsættelsesøvelser med strøm på.

For det andet er eleverne hele tiden to skridt foran, når det gælder kendskab til og daglig anvendelse af disse nye kommunikationsformer.

Denne sidste udfordring bør kunne udnyttes til fra første færd at give eleverne medejerskab til læring i og med disse nye medier!

Noter

1. Bemærk sondringen mellem talt sprog og talesprog.

Litteratur

- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden*. (2003). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, Undervisningsministeriet.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. In *Applied Linguistics*, vol. 11, s. 113-128.
- Olsen, Flemming B. (2004). *Har du lavet dine lektier i dag? Lektier og studiekompetence i det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik 53. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Fra dansklærere til fagdidaktiker¹

Om forholdet mellem forskning og praksis

Af Ellen Krogh

Denne artikel drejer sig om danskfagets didaktik. Jeg vil fortælle en historie om det gymnasiale danskfag, om udviklingen af en professionaliseret forskning i danskfagets didaktik og om forholdet mellem fagdidaktisk forskning og praksis. Som titlen antyder, anlægger jeg en personlig vinkel på fortællingen. Min egen historie kan bruges som case fordi den på mange måder er repræsentativ for fremvæksten af den danske forskning i danskfagets didaktik. Jeg har været ansat i gymnasieskolen i 25 år og kom i 1999 til Syddansk Universitet i en tidsbegrænset adjunktstilling. I 2003 kvalificerede jeg mig som forsker med en ph.d. og fik derefter fast ansættelse som lektor og senest som professor i danskfagets didaktik.

På gymnasieområdet fandt der indtil slutningen af 90'erne meget lidt danskdidaktisk forskning sted. Siden da er der vokset en del forskning frem, og den har haft dominans af den type forskere som jeg tilhører, dvs. forskere med professionsbaggrund. Fremvæksten af forskningen i danskfagets didaktik har været forbundet med professionalisering og institutionalisering af forskningen i form af ph.d.-stipendier og faste stillinger, om end fortsat i rela-

tivt begrænset omfang. Det er karakteristisk at det professorat som jeg netop er blevet ansat i, er landets første professorat i danskfagets didaktik.²

Med min egen historie som prisme vil jeg i artiklen pege på aktuelle mønstre og dilemmaer i forholdet mellem teori og praksis, forskning og skolevirkelighed i den danske kontekst.

Den personlige historie

Min egen historie kan fortælles inden for rammerne af de fire tiår hvor jeg har haft et liv med danskfaget og danskdidaktikken.

I 1970'erne medvirkede jeg, først som universitetsstuderende og siden som nyuddannet gymnasielærer i udgivelsen af *Antologi af nordisk litteratur* (1973-1984) (Krogh et al. 1973, Krogh et al. 1977). 'Samlerantologien', som den siden blev døbt fordi den blev udgivet på Samlerens Forlag, var et stort litteraturdidaktisk forsknings- og udviklingsprojekt i 11 bind, redigeret af en større redaktørgruppe som udgav de enkelte bind i 2-3 personers forfattergrupper. Antologien dækkede nordisk litteratur fra middelalderen til nutiden (1970'erne) med hovedvægten på dansk litteratur.

Målet med projektet var at kvalificere den historiske læsning i gymnasiet som indtil da havde været domineret af en biografisk tradition med fokus på kano-niske, skønlitterære forfattere. Antolo-gien fik stor indflydelse på udviklingen af en ny litteraturdidaktisk praksis i det reformerede gymnasiale danskfag efter 1971. Didaktikken var baseret på for-dybelsen i periodestudier og på det ud-videde tekstbegreb. Tekstudvalget i an-tologiens enkelte bind var organiseret i emner hvoraf nogle var periode-specifikke og andre gennemgående. Hvert bind havde en omfattende indled-ning hvor perioden blev analyseret ud fra socialhistoriske, kulturhistoriske og litteraturhistoriske perspektiver, med en overordnet marxistisk tilgang.

De mest populære af bindene i Samlerantologien blev solgt i mange tusinde eksemplarer, og antologien kom til at danne litteraturdidaktisk model for senere litteraturantologier der blev publiceret til gymnasietmarkedet. De mest brugte af antologibindene findes formentlig stadigvæk på en del skoler, selv om eleverne efter sigende ikke længere kan læse indledningerne fordi de er lagt akademisk an. Den litteratur-didaktik som antologien repræsenterer, er imidlertid siden blevet nedtonet i læreplanerne. Med gymnasireformen i 1987 kom overblikslæsningen ind i danskfaget igen som overordnet historisk læsemåde, suppleret af læs-ningen af én udvalgt periode. Med den seneste reform af gymnasiet fra 2005 blev en overblikorienteret og skønlitterær historisk litteraturdidaktik styrket yderligere med indførelsen af en kanon af forfatterskaber i danskfaget.

I 1980erne engagerede jeg mig i fag-politik. Jeg var gennem hele tiåret medlem af Daneklærerforeningens bestyrelse, i fem år som formand. Der udspillede sig i perioden en voldsom ideologisk kamp om danskfaget som var del af en større uddannelsespolitisk konfrontation. Bertel Haarder førte som under-

visningsminister en indædt kamp mod 1970ernes marxistiske og erfarings-pædagogiske positioner. Ved gymnasie-reformen i 1987 var der særligt ideolo-gisk fokus på historie- og danskfaget. I dansk stod konflikten om den historiske læsning hvor en såkaldt 'åndshistorisk' og en socialhistorisk tilgang stredes om definitionsmagten. Betegnelsen 'åndshistorie' sendte en reference til-bage til Vilhelm Andersens national-historiske fortolkning af danskfaget fra 1900-tallets begyndelse (Andersen 1912, jf. Mortensen 1979), en doku-mentation af at konflikten stod mellem restaurerende og kritiske holdninger til Vilhelm Andersens fagkonstruktion. Med begreber hentet hos Jan Thavenius (1999) repræsenterede de to poler hen-holdsvis et æstetisk og et antropologisk kultursyn (Krogh 2003). Den restaure-rende position etablerede en æstetisk dannelses- og kulturforestilling som erstatning for den nationalhistoriske dannelsesstanke hos Vilhelm Andersen. Begrundelsen for beskæftigelsen med skønlitteraturen henviste nu ikke til det nationale folkefællesskab, men til litte-raturens universelle, æstetiske og eksis-tentielle værdier. Den kritiske position byggede på et antropologisk dannelses- og kultursyn med et udvidet tekstbe-greb, en undersøgende didaktik og en åbning for elevernes kulturelle ytringer (jf. Krogh 2003). Læreplanen fra 1987 blev et litteraturdidaktisk kompromis, en tendens som også ses i senere lære-planer.

I 1990erne forlod jeg det fagpoli-tiske arbejde og engagerede mig i ud-viklingen af den procesorienterede skrivepædagogik, inspireret af norsk skrivepædagogik og skriveforskning. Daneklærerforeningen og andre faglige foreninger satte skrivepædagogikken på dagsordenen med efteruddannelses-kurser og udgivelser, og Undervisnings-ministeriet iværksatte en satsning på det skriftlige arbejde i fagene som led i et pædagogisk udviklingsprogram i

undervisningsdifferentiering. Der var fokus på udvikling af skriftlighed både som læringsmedium og som opgavegenrer. I danskfaget blev der i 1994 indført et obligatorisk skriftligt basis-kursus.

Jeg udviklede skrivepædagogik i min egen undervisning, holdt foredrag, arrangerede kurser, skrev artikler i fagtidsskrifter og var medforfatter af en lærebog (Krogh et al. 1994). Størst gennemslagskraft havde et lille hæfte på 65 sider, *Det skriftlige basiskursus*, initieret af Undervisningsministeriet som inspiration for dansklærerne der i 1994 skulle i gang med at undervise procesorienteret (Juul Jensen et al. 1994). Hæftet indeholdt en kort indledende didaktisk introduktion og fem udfoldede og reflekterede beskrivelser af undervisningsforløb, hvor procesorienterede arbejdsformer var en integreret del af tekstarbejdet i dansk. Disse undervisningsforløb blev taget op og brugt, formentlig af størstedelen af dansklærerne, og hæftet har haft et langt efterliv, både som tekst og gennem overleveret praksis når nye, unge dansklærere skulle introduceres til procesorienterede arbejdsformer og integration af tekstproduktion og -reception.

Det skriftlige basiskursus i 1.g var obligatorisk. Hvad man ikke ved, er hvor mange dansklærere der fortsatte med de procesorienterede arbejdsformer efter at have afholdt skrivekurset i deres klasser. En undersøgelse fra 2001 af en gruppe dansklæreres opgivelser kan tyde på at en stor del af dansklærerne efter kurset fortsatte den klassiske praksis med individuelle hjemmestile (Hansen 2001).

1993-96 gennemførte jeg sammen med fire danskkolleger fra andre gymnasieskoler et omfattende treårigt udviklings- og forskningsprojekt, finansieret af Gymnasieskolernes Lærerforening og Undervisningsministeriet. Rapporten fra projektet, *Når sproget*

vokser, blev udgivet af Dansklærerforeningen (Juul Jensen et al. 1998). Projektets kerne var den systematiske, reflekterede integration af skrivepædagogik i danskfaget. Fra et indledende fokus på skrivepædagogikken førte udviklingsarbejdet til en ny, integreret danskdidaktisk praksis, bestående i en kobling af proces- og genredidaktik. *Når sproget vokser* blev trykt og udsendt til dansklærerne gennem Dansklærerforeningens bogpakkeordning. Det er i sagens natur vanskeligt at vide hvor mange der har læst den og brugt den, men rapportens danskdidaktiske tilgang er slået igennem på læreplansniveau. Det integrerende fagsyn, den centrale placering af genrebegrebet og forståelsen af at skrivning har flere funktioner, er med reformerne i 1999 og 2005 blevet etableret i danskfaget.

I 1999 blev jeg ansat på Syddansk Universitet på det nyoprettede »Dansk Institut for Gymnasiepædagogik« (siden 2006 del af det fusionerede »Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier«). I 2003 forsvarede jeg ph.d.-afhandlingen *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*, en undersøgelse af det gymnasiale danskfag i et fagdidaktisk og historisk perspektiv. Afhandlingen munder ud i en vision om et danskfag der evner at respondere konstruktivt på senmodernitetens udfordringer.

Et fag i moderniteten er den første teoretiske og forskningsmæssigt begrundede analyse af danskfagets legitimation og potentiale siden Finn Hauberg Mortensens *Danskfagets didaktik* fra 1979. Ikke desto mindre er den formentlig kun blevet læst af ganske få dansklærere i gymnasiet. Det er måske ikke så mærkeligt, men det er alligevel værd at fundere over i et mere generelt perspektiv. Jeg har dog haft lejlighed til at formidle centrale pointer fra afhandlingen til dansklærere i en danskdidaktisk antologi (Krogh 2000), i en forelæsning på Dansklærerforenin-

gens årsmøde 2006 og i foreningens tidsskrift *Dansk Noter* (Krogh 2006c).

Fagdidaktiske mønstre og dilemmaer

Set i tilbageblik er der et gennemgående mønster i den personlige historie ovenfor. Det samler sig i tre aktivitetsformer:

At reformere danskfaget; at stræbe efter at forbedre og styrke fag og undervisning; at udvikle undervisning, fagligt indhold, læremidler, fagpolitik, læringsmål og læringsbetingelser.

At respondere handlende og også af og til kompensatorisk på ændringer i rammebetingelser, elevkultur og uddannelsesideologi.

At producere viden i og om faget; at didaktisere faget (Ongstad 2004).

Disse tre aktiviteter tegner også fagdidaktikkens rum og opgave. En praksisrettet fagdidaktik vil være drevet af interessen i at forbedre og reformere, samtidig med at den må respondere på foranderlige politiske og kulturelle vilkår. Herigennem produceres der viden om fag og undervisning. Didaktisering af fag kan således udspringe af praksisrettede, normative bestræbelser. Men didaktisering kan også være ledet af en undersøgende, forskende interesse hvis genstand både vil være praksis og den praksisrettede didaktisering. I dette perspektiv bliver det synligt at min historie inkarnerer bevægelsen fra reformerende, responderende og didaktiserende dansklærer til professionaliseret fagdidaktiker.

For en nærmere analyse opløser de fagdidaktiske aktivitetsformer sig imidlertid i to grundlæggende og uopløselige dilemmaer, dilemmaet mellem struktur og agens og dilemmaet mellem teori og praksis. I det følgende vil jeg belyse disse hver for sig.

Mellem struktur og agens: forandringsagent og/eller redskab for økonomisk og politisk styrede forandringsprocesser

Dette dilemma vil jeg konkretisere gennem analysen af »Dansk Institut for Gymnasiepædagogik« set som en case. DIG er en absolut succeshistorie som det også fremgår af andre artikler i denne bog. Instituttet blev oprettet i 1998 som led i en stor politisk satsning på pædagogisk forskning. Hovedparten af bevillingen gik til Aalborg Universitet som oprettede et center for læreprocesser. Syddansk Universitet fik en ganske beskedne bevilling til at oprette et institut for gymnasiepædagogik.

Initiativtageren og den nye institutleder, professor Finn Hauberg Mortensen, dannede instituttet med den vision at den danske gymnasieskole skulle have et tiltrængt pædagogisk og didaktisk kvalifikationsløft. Gennem en vældig strategisk indsats, hvor han gennem flere år rejste landet tyndt, lykkedes det ham at få de fleste af landets amter til at bevilge lønmidler til et eller flere ph.d.-stipendier. Universitetet finansierede uddannelsesdelen af stipendierne. I løbet af de første år fik instituttet omkring 15 stipendiater i gang. I dag, ni år senere, er der forsvaret 22 ph.d.-afhandlinger og en doktordisputats, og der er 12-13 aktive ph.d.-studerende inden for det gymnasiepædagogiske felt.

I 2000 startede instituttet en masteruddannelse i gymnasiepædagogik. Ideen med masteruddannelsen var at masterne skulle være brobyggere mellem forskning og praksis. I dag har omkring 230 gymnasielærere videreuddannet sig til mestre. En stor del af dem har gjort karriere som ledere eller har fået pædagogiske nøglefunktioner på skolerne. Nogle er blevet ansat som fagkonsulenter i Undervisningsministeriet. Også den teoretisk pædagogiske uddannelse af lærerkandidater blev

knyttet til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

Instituttet har løbende udviklingsprojekter, evalueringsopgaver og lignende for Undervisningsministeriet. I forbindelse med gymnasireformen i 2005 blev således flere af de videnskabelige medarbejdere og mange masteruddannede gymnasielærere inddraget i læreplansudvikling. Finn Hauberg Mortensen, der er professor i dansk litteratur, sad i læreplansgruppen for faget dansk.

DIG/IFPR er således på mange måder en succeshistorie om udvikling og institutionalisering af pædagogisk og didaktisk forskning og om gode strategier for at føre forskningen ud i praksis.

Men der er også en besværlig bagside af historien. Instituttet ses af nogle gymnasielærere som ansvarligt for pædagogiske og ledelsesmæssige forandringer i gymnasieskolen. I de første år efter gymnasireformen i 2005 var der i gymnasielærernes fagforeningsblad, *Gymnasieskolen*, mange vrede læserbreve om instituttet og dets virksomhed.

Gymnasiet har været ramt af et voldsomt reformpres. Gymnasireformen indebar omfattende forandringer af fagene, af undervisningens organisering og af lærernes arbejdsbetingelser. Samtidig blev den økonomiske styring af skolerne decentraliseret gennem strukturreformen. Ydermere blev karakter-systemet reformeret.

En stor gruppe gymnasielærere ser gymnasireformen som en ulykke for gymnasiet. De mener at reformen har svækket fagligheden og reduceret lærernes indflydelse på deres arbejde. Jeg skal ikke gå nærmere ind på denne diskussion, men blot påpege de helt indlysende problemer der knytter sig til at man indførte nye tværfaglige aktiviteter uden at skære i fagrækken og uden at reducere væsentligt i fagenes indhold. Derudover har reformen skullet gennemføres udgiftsneutral;

der er altså ikke blevet tilført ekstra ressourcer til det udviklingsarbejde som reformen på mange områder indebærer.

I læserbrevene i *Gymnasieskolen* blev DIG/IFPR set som ophav til den pædagogiske tænkning bag gymnasireformen, og forskningen blev opfattet som politisk og set som en parasit på gymnasiet. Det er vanskeligt at vurdere hvor udbredt denne tænkning er, men noget kan tyde på at instituttet blev syndebuk for vreden og frustrationerne hos nogle gymnasielærere. Hertil kommer at også fagforeningen og nogle af de faglige foreninger har haft et tvetydigt forhold til DIG/IFPR, som med sin masteruddannelse og sine efteruddannelses tilbud blev eksponent for et opbrud med tidligere organisationsformer for efteruddannelse.

Selv om DIG/IFPR er det eneste universitetsinstitut i Danmark der har en ren gymnasieforskningsprofil, har heller ikke Undervisningsministeriet et selektivt forhold til instituttet. For det første er DIG/IFPR et universitetsinstitut og som sådan ikke underlagt politisk styring, for det andet er ministeriet styret af en liberal politisk dagsorden der kræver at alle aktiviteter principielt bydes ud på frie markedsvilkår.

DIG/IFPR er således placeret i et dilemma mellem succeshistorien om etableringen af gymnasial forskning og den gymnasiale omverdens ambivalente holdning til instituttet. Dilemmaet udspringer af overordnede strukturelle forandringer i dansk uddannelseskultur som instituttet på godt og ondt kan ses som eksponent for.

Siden 1980'erne er der i Danmark blevet gennemført en såkaldt modernisering af den offentlige sektor (jf. Hjort 2001). I de gymnasiale uddannelser har moderniseringen medført markedsgørelse og decentralisering af myndighed til skoleledelser, men samtidig også en ny statslig centralise-

ring som viser sig i gymnasiereformens øgede styring af fag og undervisning, nu ikke bare på indholds niveau, men også på det didaktiske og organisatoriske niveau. Ansvarsområder som tidligere lå hos den enkelte lærer, er nu lagt ud til den lokale ledelse og begrænset af læreplaner og bekendtgørelser.

Moderniseringen kan i uddannelsessektoren registreres som en ny, stærk politisk orientering mod den anglo-amerikanske uddannelseskultur. Dansk uddannelseskultur har traditionelt været forbundet med den kontinentale 'didaktik'tradition, men de opbrud som har fundet sted gennem 1990erne og 2000erne, bærer på mange måder præg af den angloamerikanske 'curriculum'tradition (Westbury 2001). Didaktiktraditionen har sit udspring i en præindustriell tysk borgerkultur og i behovet for at uddanne embedsmænd. Den har dannelse som sit kernebegreb. Grundforestillingen er her at lærere der gennem deres uddannelse selv har tilegnet sig relevant viden og dannelse, får ansvar for at forvalte overordnede statslige læreplaner sådan at undervisningen har en formende og dannende virkning. Lærerne er også involveret i evaluering og eksamensformer. Curriculumtraditionen har heroverfor sit udspring i den tidlige amerikanske industrialisering og i behovet for at kvalificere storbyernes masser som arbejdskraft. Den har lighed og demokrati som kernebegreber. Skoleudvikling og undervisningsudvikling foregår i denne tradition igennem programmer der udvikles af akademiske eksperter og forvaltes af lokale myndigheder. Curriculum eller undervisningsplaner indføres i skolerne som en manual der indbefatter valg af læremidler og opgaveformer. Lærernes opgave er at implementere programmerne loyalt og derigennem sikre at eleverne forlader deres undervisning med samfundsmæssigt relevante kvalifikationer. Undervis-

ningens resultater måles gennem udefrakommende tests, udviklet af eksperter.

Denne skitse er stærkt forenklet og må tages med forbehold. Ikke desto mindre mener jeg at den har forklaringskraft i forhold til dilemmaet i min case. Der er en grundlæggende forskel i lærerens position og rolle i de to uddannelsesstraditioner. Inden for didaktiktraditionen har læreren en central position og status som ansvarlig for skolens dannelseopgave. Læreren positioneres som autonom, reflekterende praktiker og udvikler af undervisning. Han/hun er den der både stiller opgaverne og har et afgørende ord i bedømmelsen af eleverne. Inden for curriculumtraditionen er væsentlige dele af lærerens faglige ekspertise lagt ud til eksperter, og andre beslutninger vedrørende undervisningen træffes af kommunale myndigheder.

Set i dette analytiske perspektiv er det lettere at forstå det dilemma som DIG/IFPR står i. Institutet repræsenterer gennem selve sin eksistens og gennem den forskningsmæssige institutionalisering af undervisningsudvikling *også* den reduktion af lærernes autonomi som de nye styringsformer har ført med sig.

Hvordan kan instituttet forvalte denne ambivalens? Jeg mener at instituttet må eksponere og reflektere det strukturelle dilemma i kommunikationen med sektoren og særligt med lærerne, så vi kan udvikle og forhandle samarbejder der tager højde for ambivalensen og sigter på at styrke læreres og faggruppers autonomi. Derudover må vi selv gennemføre og iscenesætte analyser af vores forskning og øvrige aktiviteter i dette lys. Vi må til stadighed diskutere balancen mellem satsning på forskningsdybde og international orientering og satsning på nødvendig og relevant forskning i forhold til sektorens aktuelle behov.

Mellem teori og praksis. Mellem behovet for forskning og problemet med at gøre forskningen anvendelig i praksis

Teori og praksis er et lige så udfordrende dilemma som struktur- og agensdilemmaet. I det følgende vil jeg belyse dilemmaet ved at vende tilbage til min egen bevægelse fra dansklærer til forsker.

Når sproget vokser (Juul Jensen et al. 1998) rapporterer, som tidligere nævnt, om et forsknings- og udviklingsprojekt som jeg gennemførte sammen med fire danskkolleger 1993-1996. Professor Frans Gregersen fra Københavns Universitet, som var konsulent for projektet, døbte os kærligt 'evangelisterne'. Vi brød os selvfølgelig ikke om navnet, men det var nok ganske rammende. Vi opfattede os selv som profeter for en ny didaktik, i et opgør med de litterære mestertolkningers og de røde stregers danskdidaktik. Finansieringen af projektet var meget beskedent og gav ikke mulighed for mere omfattende teoretiske studier. De teoretiske og metodologiske refleksioner i bogen er stort set udviklet gennem praktisk erfaring, suppleret af referencer til dele af norsk skriveforskning. I det lys er det interessant at den didaktiske praksis vi udviklede, i høj grad reflekterede centrale positioner i nyere skriveforskning (Krogh 2003). Vi var således optaget af de dannelsesperspektiver der knytter sig til balancen mellem 'stemme' og genre i elevernes produktive arbejde, og bevægede os derigennem ind i hjertet af diskussionen mellem australske og nordamerikanske positioner i skriveforskningen og skrivedidaktikken (ibid.).

Udgangspunktet for ph.d.-afhandlingen, *Et fag i moderniteten* (2003), var de stærke didaktiske erfaringer i *Når sproget vokser* og et ønske om at kvalificere og kontekstualisere disse erfaringer teoretisk og forskningsmæssigt. Grundspørgsmålet er fagdidaktisk. Jeg spørger hvad der kan legitimere et

danskfag som har mistet sin mangeårige nationale legitimation og sin position som centralt dannelsesfag, samt hvordan det kan være at dette detroniserede dannelsesfag tilsyneladende fortsat eksisterer som en levende og meningsgivende fagkonstruktion. Mit projekt var at løfte mig ud af evangelismen ved at gå analytisk og undersøgende til danskfaget.

Mens *Når sproget vokser* fik indflydelse på læreplaner og formentlig også på nogle dansklæreres praksis, kommunikerer afhandlingen som nævnt slet ikke til praktikere. Afhandlingen har derimod bragt mig i dialog med modersmålsforskere i Norden, og jeg har også fundet interessefæller i andre europæiske lande. Dens betydning kan først og fremmest aflæses i den brug andre forskere gør af dens pointer. For at få betydning for praksis må afhandlingens vidensudvikling oversættes og konkretiseres. Dette har jeg søgt at realisere i et sideløbende forskningsprojekt.

Finansieret af det danske undervisningsministerium igangsatte jeg i 2003 et studie af portfolioevaluering. Ministeriets interesse var at frembringe viden om denne evalueringsform som kunne bruges i forbindelse med den tilstundende gymnasiereform. Projektet faldt i to dele. Den første var en redogørelse for evalueringsformens karakter, historie og udbredelse samt konkrete eksempler på realisering af portfolioevaluering i forskellige fag og discipliner (Krogh & Juul Jensen 2003). Den anden var et casestudie i en gymnasieklasse der arbejdede med portfolioevaluering i dansk. Dataindsamlingen blev gennemført i skoleåret 2003-2004, og projektet blev afsluttet i 2006 og publiceret i 2007 under titlen *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*. Projektet havde aktionsforskningskarakter; jeg fungerede som diskussionspartner for udviklingen af lærerens undervisning i løbet af det år jeg fulgte denne. Selve analysen af det empiriske materiale

og den endelige forskningsrapport var læreren imidlertid ikke involveret i, og hun er generelt mere interesseret i udvikling af praksis end i teoriudvikling og forskningsperspektiver. Vi udgiver imidlertid sammen på Dansklærerforeningens forlag bogen *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik* (Juul Jensen & Krogh 2008). Bogen er et eksperiment med en ny type didaktisk udgivelse idet den ikke blot instruerer i portfoliopraksis, men også begrundes og indplacerer denne praksis teoretisk og forskningsmæssigt.

Portfolioevaluering fra 2003 blev en brugersucces. Den henvender sig til praktikere og didaktikudviklere og imødekom et direkte behov da gymnasireformen i 2005 indførte portfolioevaluering i en række fag. Bogen er indtil videre trykt i 3-4000 eksemplarer, og da skriftserien *Gymnasiepædagogik* optrykkes efter behov og udsendes til rekvirenter mod betaling af porto, kan man være nogenlunde sikker på at disse bøger faktisk læses og bruges.

En ekstra chance fra 2007 henvender sig til et publikum der er interesseret i forskningslitteratur, og bliver formentlig ikke nogen kioskbasket. Den kommende bog på Dansklærerforeningen bliver sendt ud til alle foreningens medlemmer gennem dennes bogklubordning. Da det er en lærerhenvendt bog, vil dens marked dermed stort set være dækket, og dens gennemslagskraft vil ikke kunne ses på salgstal, men primært på om den portfoliodidaktiske tilgang til dansk bliver taget op af dansklærerne og omsat i deres undervisningspraksis.

I modsætning til ph.d.-afhandlingen har forskningsprojektet om portfolioevaluering indtil nu både fået gennemslagskraft og mødt interesse i praksis. Det har øvet indflydelse på læreplaner og på undervisningspraksis, dels gennem de to udgivelser og andre formidlingsartikler, dels gennem den omfattende foredragsvirksomhed som det har givet anledning til.

Jeg har således gjort erfaringer med tre former for relation mellem teori og praksis:

Teoretisk vidensudvikling gennem videnskabelige publikationer som afhandling, papers og artikler, og med forskernetværk som kommunikationsforum.

Aktions- og designforskning publiceret i forskningsrapporter, fagbøger, formidlingsartikler og foredrag, samt i videnskabelige artikler. Her adresseres flere kommunikationsfora idet der både produceres teori og fagdidaktisk viden, refleksion og handlemuligheder.

Feltnær formidling der responderer på direkte vidensbehov, publiceret i brugervenlige publikationer og med gymnasielærere som kommunikationsforum. Forskningsbaseret viden formidles her gennem didaktisk reflekterede beskrivelser og eksempler på ændret praksis. En lidt anden type af feltnær formidling er lærebogen.

Den umiddelbare pointe er selvfølgelig at alle tre former er relevante og nødvendige. Det fagdidaktiske forskningsfelt må forvalte dem alle, og den enkelte forsker må kunne bevæge sig mellem dem. Men dette lyder enklere end det er i praksis. Det svære er at skaffe tid og ressourcer til den mindre praksisrettede, teoriudviklende forskning der er mere risikabel og har et længere tidsperspektiv end den praksisorienterede forskning. Samtidig er fagdidaktisk grundforskning nødvendig for at feltet kan etablere sig som forskningsfelt og producere ressourcer for kritisk og innovativ refleksion over praksis.

Fagdidaktisk grundforskning forudsætter institutionalisering og professionalisering, dvs. etablering af fagdidaktiske miljøer med forskerstillinger og forskeruddannelse. Dilemmaet ligger i at en sådan institutionalisering af det

fagdidaktiske forskningsfelt samtidig skaber afstand til praksis (jf. Ongstad 2006).

Den gymnasialt orienterede danske fagdidaktik er *på vej* i forhold til begge sider af dette dilemma. De gymnasiale uddannelser er præget af voksende faglig kompleksitet og pres på traditionelle opfattelser af faglighed, og dette øger behovet for forskningsbaseret fagdidaktisk vidensudvikling. Samtidig er den fagdidaktiske forskning endnu ikke så professionaliseret at praksisfeltet i alle tilfælde får øje på forskningen. Dette bliver synligt i denne artikels sidste case, beretningen om skruvedidaktikkens positionering i danskfaget og om den danske stil efter reformen i 2005.

Danskfagets skriftlige dimension efter gymnasireformen 2005

Gennem 1900-tallet blev den danske skolestil set som retorisk færdighedstræning med et almindende indhold. Eleverne skrev moralfilosofiske essays om faglige eller almene emner. Målet var imidlertid ikke faglig og erkendelsesmæssig refleksion eller dokumentation af viden, men først og fremmest skriftlig færdighedstræning.

Med reformen af danskfaget i 1971 fik den danske stil et danskfagligt indhold og formål, og i de efterfølgende årtier blev skruvedidaktikken udviklet og etableret i faget. Siden 1974 har gymnasieelever skrevet eksamensstile på grundlag af en tematisk samling tekster i et hæfte og har fået valget mellem et antal opgaver i tilknytning til teksterne. Opgavetyperne har udviklet sig gennem årene, men typisk har der været valgmuligheder mellem litterær analyse og mere essayistiske og argumenterende opgaver med udgangspunkt i en sammenstilling af hæftets tekster.

Indtil for 4-5 år siden var den danske studentereksamensstil hvert år forsidestof i aviserne. Årets tema var den store nyhed, og elever blev interviewet om deres stile. Denne offentlige opmærksomhed hang sammen med forestillingen om at den danske stil repræsenterede både gymnasiets almindende funktion og en central studieforberegende færdighed. Eleverne demonstrerede både at de kunne skrive, og at de havde tilegnet sig en bred almindelse så de kunne diskutere spørgsmål af interesse for den almene offentlighed.

Den danske stil har i dag tabt denne position i offentligheden. Det er ikke længere en forsidehistorie i pressen når der skrives dansk stil til studentereksamen. Det kan der peges på nogle umiddelbare årsager til. Det almene gymnasium har i nogen grad mistet sin privilegerede position i offentligheden i takt med at de erhvervsgymnasiale uddannelser bliver stærkere profileret. Men derudover har den ministerielle opgavekommission for den danske eksamensstil i stx i de senere år satset på at gøre den danske stil mere danskfaglig i indholdet og mindre tematisk i opgaverne. Man opgav det samlende tema for teksthæftet og prioriterede litterære tekster. Det har formentlig medvirket til at den danske studentereksamensstil mistede almen interesse.

En bredere baggrund for disse forskydninger kan imidlertid findes i ændrede forestillinger om hvordan elever udvikler skriftlig kompetence. Nyere skriveforskning har problematiseret forestillingen om en almen skrivekompetence og understreget den tætte forbindelse mellem udvikling af skrivekompetence og tilegnelse af fagkulturer og fagdiskurser (Hedeboe 2002, Krogh 2003, Wiese 2004, Liberg 2007, Knain & Hugo 2007). Disse indsigter har i de danske gymnasiale

uddannelser øget interessen for skriftlighed i fagene og rykket ved danskfagets position som hovedansvarlig for elevernes skriveudvikling. Dette ses tydeligt i Gymnasiereform 2005. Her er skriftlighed generelt blevet styrket, dels ved at det understreges i reformens overordnede bestemmelser at skriftlighed er et centralt aspekt af studiekompetence, og dels ved at skriftligt arbejde er styrket i studieretningsbærende fag. Samtidig er danskfagets rolle som centralt skriftligt fag blevet reduceret i de treårige gymnasiale uddannelser. Fagets andel i de obligatorisk tildelte elevtimer til skriftligt arbejde er kraftigt reduceret sammenholdt med studieretningsfag. Man har fjernet den tidligere 'danskopgave' i 1.g hvor dansklæreren var ansvarlig for at alle elever fik en grundlæggende træning i faglig rapportskrivning, og gymnasiets store skriftlige projektopgaver i 3.g der i særlig grad skal træne elevernes akademiske skrivekompetence, kan efter reformen ikke skrives med dansk som hovedfag, men skal have sit faglige udgangspunkt i et studieretningsfag.

Spørgsmålet er nu hvordan der responderes på de nye betingelser i de nyreformerede læreplaner for dansk, og hvordan den danske stil til studentereksamen ser ud efter reformen. De mest radikale forandringer ses i stx og hf³. Af pladsgrunde koncentrerer jeg mig her om stx. I læreplanen for dansk i stx står der:

Det skriftlige arbejde omfatter mindre skriveøvelser, som træner elevernes delkompetencer, samt større genredefinerede opgaver, hvor eleverne i en større sammenhængende og ræsonnerende fremstilling behandler en danskfaglig tekst, et danskfagligt emne eller en danskfaglig problemstilling. (Undervisningsministeriet 2005)

Det var ikke umiddelbart klart hvordan »større genredefinerede opgaver« i »en sammenhængende og ræsonnerende fremstilling« med danskfagligt indhold konkret skulle afkodes eftersom der er en tradition i faget for at arbejde med et relativt bredt spektrum af opgavetyper, og eftersom danskfagets tekstbegreb og indholdsfelt er bredt. En udmøntning er imidlertid siden blevet foretaget af ministeriets opgavekommission som har udviklet og beskrevet tre 'grundgenrer' til studentereksamen i dansk: den litterære artikel, kronikken og essayet. Den daværende fagkonsulent har publiceret en nærmere beskrivelse af de tre grundgenrer i DanskLærerforeningens tidsskrift *Dansk Noter* (Herskind 2007). Her præciserer han at den litterære artikel indebærer »At analysere og fortolke en litterær tekst«, kronikken indebærer »At reddegøre for og diskutere en teksts synspunkter«, og essayet indebærer »At reflektere over eller kommentere et emne« (op.cit. 13). Artiklen præciserer videre ganske detaljeret hvilke krav der stilles til elevernes besvarelser inden for de tre genrer.

Eksamensgenrerne er på møder og i fagpressen blevet mødt med en voldsom kritik. Det er blevet fremført at genreetiketterne er rigide og genreforståelsen uholdbar. Det strider således både mod hverdagsforståelsen og mod danskfagets genrebegreb at etablere så rigide 'genre'bestemmelser for flydende teksttyper som kronik og essay. Det er også blevet fremført at de tre 'genrer' etablerer et meget smalt danskfagligt tekstspektrum, og at de repræsenterer en snæver og gammeldags medieforestilling der ligger langt fra hvad moderne elever kan identificere sig med. Endelig er det blevet problematiseret, om danskfaget med denne genreprofil bidrager til elevernes beherskelse af de akademiske genrer de vil møde i deres videre uddannelse (jf. fx Rienecker & Jørgensen 2007, Krogh 2007).

Diskussionen viser at der er store vanskeligheder med at bestemme såvel en danskfaglig skriftlighed som danskfagets skriftlige ansvarsområde i forhold til gymnasiets overordnede mål. Spørgsmålet er om faget fra at have en central funktion som bidrager til elevernes skrivekompetence nu primært skal se sig selv som redskab for udvikling af skriftlig kompetence i de andre fag. Et andet kritisk spørgsmål er i hvilket omfang de tre opgavetyper repræsenterer en relevant danskfaglig tekstfaglighed.

Det er i sig selv spørgsmål som det ikke uden videre er let at give svar på. Problemet er at de svar der gives, forekommer utilstrækkelige. Det udviklingsarbejde som har ført til bestemmelsen af de tre opgavetyper i dansk, har tydeligvis i for lille grad været informeret af nyere skriveforskning og genre teori. Der har ikke fundet forskningsbaseret udviklingsarbejde sted⁴, og så vidt det vides har man ikke i opgavekommissionen inddraget sprog- og skrive didaktisk ekspertise i udviklingsarbejdet.

Dette forekommer amatørisk. Havde man løftet blikket og set ud over landets grænser, havde man opdaget at udvikling af en moderne skriftlighed i Norge som en selvfølge blev lagt i hænderne på skriveforskere da skolereformen »Kunnskapsløftet« blev gennemført i 2006. Den danske historie viser således først og fremmest at skriveforskning og fag didaktisk forskning ikke har så stærk en position i Danmark som fx i Norge.

Jeg fortæller denne sidste historie for at understrege vigtigheden af at institutionalisere og professionalisere fag didaktisk forskning. De fag didaktiske udfordringer kalder på forskning med internationalt udblik, og forskningen får sin institutionelle tyngde gennem forskerstillinger og gennem professorater der profilerer feltet

nationalt og internationalt og gør det synligt for både praksis og myndigheder.

På Syddansk Universitet arbejder vi ufortrødent videre med udviklingen og etableringen af det fag didaktiske forskningsfelt, både teoretisk og praksisorienteret. Fag didaktik er et satsningsområde på universitetet. Inden for det seneste år er der således blevet oprettet to professorater (i dansk- og historiedidaktik), et lektorat i dansk didaktik og et adjunktur i samfundsfags didaktik. Fag didaktisk forskning foregår inden for rammerne af forskningsprogrammet »Fag og didaktik« der blev etableret i 2006. Forskningsprogrammet har i marts 2008 afholdt en national konference om fag didaktik og vil være vært for den anden nordiske fag didaktikkonference i 2009.

En masterstuderende gymnasie lærer som overværede en forelæsning om fag didaktik, sagde undrende: »Jeg har aldrig hørt ordet fag didaktik på min skole. På lærerværelset taler vi om faglighed, men ikke om fag didaktik«. Sådan er det måske ikke på alle skoler, men replikken er nok alligevel symptomatisk. Den illustrerer anekdotisk at dansk fag didaktik er under institutionalisering, og at den, i takt med at den etablerer sig som videnskabelig praksis og teori område, også fjerner sig fra skolens hverdagsopfattelser og praksis. Processen er nødvendig for at befæste fag feltet og skabe rammer for videre forskning og vidensudvikling. Der findes ingen færdige løsninger på dette dilemma, men IFPR er godt klædt på til at opretholde det nødvendige dobbeltblik mod både den internationale forskning og sektoren. Det sikres blandt andet af sammensætningen af videnskabeligt personale på IFPR hvor en stor gruppe forskere har erfaringsbaggrund i gymnasieskolen. Fag didaktikeren glemmer ikke dansklæreren.

Noter

1. Artiklen er tidligere trykt i en lidt anden udgave i Sigrell, A. (red.). *Texter om svenska med didaktisk inriktning*. Femte nationella konferencen i svenska med didaktisk inriktning Växjö nov. 2007.
2. På DPU (nuværende Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet) har Vibeke Hetmar siden 2005 været ansat i et professorat i udvikling af kommunikative kompetencer. Professoratet har således tilknytning til danskfagets didaktik, men er defineret bredere.
3. De fire gymnasiale uddannelser har hver deres profil, og læreplanerne i dansk er tonede efter disse profiler, også i bestemmelserne om det skriftlige arbejde (jf. Krogh 2006a, 2006b). Eksamensgenrerne i hhx og htx er mindre genremæssigt fastlåste end i stx og hf.
4. Der er imidlertid efterfølgende blevet iværksat udviklingsarbejde med forskningsmæssig konsulentbistand.

Litteratur

- Andersen, V. (1912). *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Hansen, M. (2001). *Hellere stå på tå end være på hælene! Rapport om kernefaglighed i dansk i gymnasiet*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser Hæfte nr. 16a og 16b. Undervisningsministeriet.
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen. En systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Herskind, U. (2006). »Den danske stil – baggrund og intentioner«. *Dansk Noter* 1, 2007, s. 13-17.
- Hjort, K. (2001). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Juul Jensen, M., Krogh, E., Rasmussen, A. (1994). *Det skriftlige basiskursus*. Undervisningsministeriet.
- Juul Jensen, M., Krogh, E., Nordsborg, I. L., Rasmussen, A., Witzke, A. (1998). *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgs-*

- projekt i fem gymnasieklasser*. Dansk-lærerforeningen.
- Knain, E. & Hugo, A. (2007). »Pendelen mellem erfaring og representasjon – en fagdidaktisk modell for 'science literacy'«. I Synnøve, M. & Hoel, T. L. (red.). *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole 1*. Tapir akademisk forlag, s. 333-247.
- Krogh, E. (2000). »Danskfagets udfordring«. I Esmann, K., Rasmussen A. og Wiese, L. B. (red.). *Dansk i dialog*. Dansk lærerforeningen, s. 337-374.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2006a). »Danskfaget i moderniteten«. I Ongstad, S. (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget, s. 125-145.
- Krogh, E. (2006b). »Fikserbilleder af danskfagets didaktik«. I Damberg et al. (red.). *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*. Syddansk Universitetsforlag, s. 181-191.
- Krogh, E. (2006c). »Danskfagets didaktik«. *Dansk Noter* 4.
- Krogh, E. (2007). »En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk«. *Gymnasiepædagogik* 60. IFPR, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2007b). »Skrivning i dansk – status og oversigt«. *Dansk Noter* 1, s. 5-12.
- Krogh, E., Krogh, O. & Skov, B. (1977). *Samlerens antologi af nordisk litteratur*, bind 10. Samlerens Forlag.
- Krogh, E., Kværndrup, S. & Nordby, T. (1973). *Samlerens antologi af nordisk litteratur*, bind 9. Samlerens Forlag.
- Krogh, E., Rasmussen, A., Søgaard, S. (1994). *Skrivebogen*. Dansk lærerforeningen.
- Krogh, E. & Juul Jensen, M. (2003). »Portfolioevaluering«. *Gymnasiepædagogik* 40. DIG, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. & Juul Jensen, M. (2008). *Portfolioevaluering og portfoliodidaktik*. København: Dansk lærerforeningen. Under udgivelse.
- Liberg, C. (2007). »Textkulturer och skrivkompetenser i olika ämnen – likheter och olikheter«. I Matre, S. & Hoel, T. S. (red.). *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole 1*. Tapir akademisk forlag, s. 145-157.
- Mortensen, F. H. (1979). *Danskfagets didak-*

- tik. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse.* Samlerens Forlag.
- Ongstad, S. (2006). »Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap«. I Ongstad, S. (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland.* Universitetsforlaget, s. 19-57.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs.* Fakbokforlaget.
- Rienecker, L. og Jørgensen, P. S. (2007). Træningen er overflødig. *Gymnasieskolen 1*, s. 16.
- Thavenius, J. (1999). »De många kulturbegreppen«. I Andersson et al. *Skolan och de kulturella förändringarna.* Studentlitteratur. S. 81-100.
- Undervisningsministeriet (2005). *Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen (stx). Bilag 15. Dansk A.* http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_dansk_a.pdf. Besøgt 30. marts 2008.
- Westbury, I. (2000). »Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum«. I Westbury et al. (red.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition.* Lawrence Erlbaum Associates, s. 15-39.
- Wiese, L. B. (2004). *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital.* Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.

Gymnasial litteraturredidaktik

Af Peter Kaspersen

Instituttet har vist nok mange rødder, men en af dem er den række af seminarer om fremtidens danskfaglige efteruddannelse og fagdidaktik som blev gennemført i 1996-97 i Dansk Lærereforeningens regi. Et af arbejdsgruppens medlemmer var Finn Hauberg Mortensen, som i 1998 grundlagde Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) på Syddansk Universitet i Odense.

Initiativtagerne, Inge Dalsgaard, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev, havde indkaldt alle de universitetsfolk som de mente havde vist interesse for danskdidaktik, fagkonsulenterne samt enkelte gymnasielærere. Det var påfaldende at de mest var kommet i tanker om litteratur, og på det første seminar i Frederiksdal blev der næsten kun talt om litteraturundervisning.

Jeg holdt selv et oplæg om forskellige litterært orienterede fagkonceptio-ner, meget gennemtænkt, syntes jeg. I referatet fra mødet er en af de øvrige deltagere citeret for følgende lakoniske bemærkning: »Der bør tilføjes en yderligere dimension til PKs tre dimensioner, nemlig den rent redskabsmæssige. Eleverne har brug for hjælp til nogle grundlæggende sproglige problemer.«

Det var pinligt. Når offentligheden diskuterer danskfag, drejer diskus-

sionen sig som regel om stavefejl og sprogkorrekthed, men her sad vi og diskuterede litteratur. På de følgende seminarer blev arbejdsgruppen suppleret med sprog- og mediefolk.

Undervejs flyttede fokus sig også til muligheden for at starte decideret forskning og videreuddannelse i danskdidaktik på gymnasieområdet. Indtil da havde didaktisk forskning næsten udelukkende været bedrevet på Danmarks Lærerhøjskole, rettet mod grundskolen, mens gymnasiet stort set ingenting havde haft. Der har meget længe eksisteret den forestilling at gymnasieundervisning er simpel faglig formidling, en slags propædeutik til universitetsuddannelserne. Man kan undre sig over at den forestilling stadig kunne trives i slutningen af 1990erne, 30 år efter at gymnasiet havde forvandlet sig til en masseuddannelse, oven i købet efterhånden fordelt over flere gymnasieuddannelser med helt forskelligt elevklientel. Men forestillingen var vidt udbredt og eksisterer formentlig stadig i et vist omfang.

Resultatet af seminarerne blev dokumenteret i artikelsamlingen *Midt i ræset* (Dalsgaard o.a. 1998). Bogen handler lidt om efteruddannelse og meget om fagdidaktik og var en manifestation af at interessen for teoretisk didaktik var sti-

gende også på gymnasieområdet. I 1998-99 gennemførte Københavns Universitet og Danmarks Lærerhøjskole, med Frans Gregersen og Klaus P. Mortensen som arrangører, i samarbejde med Lunds Universitet og Lärarhögskolan i Malmö et 'doktorandkursus i danskfagets og svenskämnetts didaktik' på Schäftegården. Her deltog en række svenske lærere som allerede var i gang med en doktoruddannelse, sammen med en række danske gymnasielærere, der ikke var i gang med noget fordi muligheden ikke fandtes. Så tiden var moden til et dansk initiativ. Og det blev så taget ved oprettelsen af DIG samme år.

Fra litteratur- til skriveidaktik

Finn Hauberg Mortensen var professor i nordisk litteratur og havde skrevet den største eksisterende afhandling om danskidaktik, licentiatafhandlingen *Danskfagets didaktik* (1979), som udelukkende behandler litteraturundervisningen. De få ansatte på DIG skulle beskæftige sig med alle forhold af betydning for gymnasiet, og det gav selvfølgelig mange huller, men i kraft af den første institutleders baggrund var instituttet altså født med litteraturdidaktik.

Men ganske få år efter at man på de omtalte danskseminarer stadig havde kunnet bilde sig selv ind at dansk først og fremmest var et litteraturfag, så situationen nu helt anderledes ud på DIG. Vægten i forskningen i danskfagets didaktik var flyttet til skriveforskning. Ellen Krogh, tidligere formand for Daneklærerforeningen, blev fastansat skriveidaktiker, og der blev fra starten sat mange ph.d.-projekter i gang inden for skrivning, mens der kun blev startet et par stykker i litteraturdidaktik. Senere kom der enkelte projekter i sprog, medier og læsning til.

Dermed blev danskidaktikken på instituttet fra starten præget af en tendens som findes ganske tilsvarende

i en del andre lande, ikke mindst de engelsktalende. I USA blev der i 1987 oprettet et nationalt forskningsinstitut i litteraturundervisning og -læring. I 1996 skiftede det navn til Center on English Learning and Achievement (CELA). Nu var det hele engelskfaget, ikke kun litteratur, der stod i centrum.

En stor del af centrets projekter drejede sig dog fortsat om klasserumsinteraktion eksemplificeret i litteraturtimerne, og de tre ledes hovedværker var Judith Langers *Envisioning Literature* (1995), Arthur Applebees *Curriculum as Conversation* (1996) og Martin Nystrands *Opening Dialogue* (1997). Endnu i 2002-2003 gennemførte centret et stort forskningsprojekt i litteraturundervisning som byggede på klasserumsobservationer i 64 klasser (Applebee o.a. 2003). I 2008 er Nystrand gået på pension, og Langer og Applebee er i gang med et stort skriveforskningsprojekt.

CELAs forskning har haft direkte betydning for DIG fordi to af instituttets litteraturdidaktikere, Peter Kaspersen og Karin Ørbæk, opholdt sig på CELA i Albany mens de var ph.d.-stipendiater.

Hvis man ser på hvem der praktiserer som modersmålsdidaktikere i USA og Skandinavien, toner der et ganske bestemt billede frem. Mange af forskerne har en fortid som gymnasielærere. De er startet på deres studium pga. en interesse for litteratur, de har fået nogle års praktisk undervisningserfaring, de to forudsætninger er blevet kombineret i positionen som modersmålsdidaktiker med særlig interesse for litteratur, og senere er de blevet skriveforskere. Derimod er det ret få der er startet som litteraturforskere og derefter er blevet litteraturdidaktikere. Finn Hauberg Mortensen var en undtagelse, men billedet er ved at skifte. I de seneste år er der dukket danskidaktikere op som er gået i gang med et ph.d.-studium i didaktik direkte efter deres fagstudium, hvad enten vægten har ligget på litteratur, sprog eller medier.

Hvad er litteraturdidaktik?

Indtil nu er ordet 'litteraturdidaktik' blevet brugt som om der var tale om en entydig størrelse. Men det er langt fra sandheden. Hverken 'didaktik', 'fagdidaktik', 'danskdidaktik' eller 'litteraturdidaktik' er fænomener med klare, begrebslige definitioner. Et helt frisk eksempel på at det stadig er omstridt hvordan fænomenerne skal forstås, kan man se på de definitioner af en række nøglebegreber som findes i Lars Qvortrups oplæg til den nye institutstruktur på Danmarks Pædagogiske Universitets-skole (DPU) som skal gælde fra 2008 og som omfatter institutter for læring, didaktik og pædagogik:

Den gamle institutstruktur er delvist baseret på et »epistemologisk« princip om at anlægge forskellige iagttagelsesvinkler eller »points of view« på pædagogikken. Den nye struktur er baseret på de pædagogiske fænomener eller sagsforhold: Læring som betegnelse for psykiske, organisatoriske og samfundsmæssige læreprocesser. Didaktik som betegnelse for det forhold mellem underviseren, den lærende og faget, der understøtter læring i en bestemt henseende. Pædagogik som betegnelse for kulturelle, historiske, socioøkonomiske og filosofiske rammer og refleksionsbetingelser for opdragelse, uddannelse og dannelse. (»Det ny« DPU, AU. Reformdokument af 9. maj 2008. DPU).

Den gamle institutstruktur, som dog kun havde otte år på bagen, var inspireret af postmoderne epistemologiske synsmåder. Pædagogikken blev betragtet som et felt der kunne ses fra fire forskellige synsvinkler: en antropologisk, en filosofisk, en sociologisk og en psykologisk. Den nye struktur er udtryk for en mere traditionel tankegang som mere baserer sig på genstandsområder. Kritikken af den epistemologiske

betragtningssmåde har været at den nok var i overensstemmelse med de herskende konstruktivistiske filosofiske strømninger, men brugerne af universitetet, grundskolelærerne, havde svært ved at se hvad de skulle bruge et universitet til som fx ikke interesserede sig for fag. Hvad enten man er tilhænger af den ene eller den anden synsmåde, kan man i hvert fald konstatere at definitionskampen mellem traditionelle og postmoderne positioner ikke er slut.

Den nye institutstruktur angives at rette sig mod grundskolelærernes behov, men definitionerne ser ud til muligvis at undgå den traditionelle splittelse mellem grundskolen og gymnasiet. Splittelsen består i at grundskolen har fokuseret på pædagogik og almen didaktik, mens gymnasiet har fokuseret på fag og, i beskedent omfang, på fagdidaktik. Set fra grundskolens side har fagdidaktikken været en pædagogisk underdisciplin, set fra gymnasiets side har fagdidaktikken været en beskeden faglig underdisciplin.

For at bygge bro over dette skel forsøgte Bo Steffensen i *Det fagdidaktiske projekt* (Steffensen 2003) at kombinere didaktik og fagdidaktik ved at oprette en position som han kaldte metadidaktik eller almen fagdidaktik. Pointen i konstruktionen er at man fra denne højere iagttagelsesposition kan se at skellet mellem didaktik og fagdidaktik skyldes at man starter sine overvejelser på forskellige punkter af noget der i virkeligheden udgør en cirkel. Hvis man starter sine overvejelser over undervisning med at se på eleverne, er man didaktiker. Hvis man starter med faglige overvejelser er man fagdidaktiker. Men man må uvægerligt bevæge sig videre ad cirkelen og gøre sig begge former for overvejelser. I modsat fald ender man enten med undervisning uden fagligt indhold, eller med ureflekteret formidling af universitært stof.

Men hvad er så fagdidaktik? En definition der har fået stor gennemslags-

kraft i de senere år, stammer fra den norske modernmålsdidaktiker Laila Aase: »Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget.« (Lorentzen 1998). Denne definition sparer en for mange afgrænsningsproblemer, men den er til gengæld så bred at det kan være svært at se hvor grænsen går mellem faglige og fagdidaktiske overvejelser. Bliver fag ikke simpelthen pr. definition didaktiske fænomener? Også Laila Aase har haft direkte indflydelse på DIG, bl.a. fordi hun deltager i et forskningsprojekt om norske modersmålslæreres fagopfattelse sammen med bl.a. Ellen Krogh, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Peter Kaspersen fra DIG.

Forudsætningen for at kunne bruge en betegnelse som fagdidaktik er at der findes fag. Fag er et fænomen som de fleste tager for givet, men betegnelsen dækker faktisk over meget heterogene størrelser. Man kan med en vis ret sige at dansk har eksisteret som fag, eller i hvert fald som et færdighedsområde, i de gymnasiale uddannelser siden 1770erne, men faget har ændret sig meget i tidens løb i takt med de samfundsmæssige, skolemæssige og akademiske vilkår. Fag og deres didaktik er m.a.o. institutionelt og historisk foranderlige størrelser.

Det viser sig bl.a. i at gymnasiefaget dansk ikke svarer til ét universitetsfag, men til en hel række. Litteratur er sjældent også medieforskere og lingvister. Man kan godt sige at gymnasiefaget dansk består af følgende komponenter: litteratur, sprog, medier, læsning og skrivning. Men også det er heterogene størrelser som er delvis overlappende. Mens de tre første fremstår som genstandsområder, er de to sidste aktiviteter.

Dansksdidaktik bliver dermed en samlebetegnelse for flere forskellige typer af didaktik, som er lige så afhængige af deres forhold til hver sit basisfag som af forholdet til dansksdidaktikken som

helhed. De spørgsmål som er centrale for en litteraturredidaktik er ikke nødvendigvis interessante for en skrivedidaktik. Man må nøjes med at sige at nogle træk er specifikke for hver disciplin-didaktik, nogle er fælles for alle former for dansksdidaktik, nogle er alment fagdidaktiske spørgsmål, og endelig er nogle alment didaktiske. Fx har litteraturredidaktikken en pendant til den grundlagsdiskussion som blev berørt ovenfor. Man kan fx se den i tysk litteraturredidaktik:

Literaturredidaktik beschäftigt sich mit der »Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten« – so heisst es in einem viel gelesenen Einführungsband (Päffgen 1999:7). Dabei erscheint Literatur als Gegenstand, den wir alle gut zu kennen glauben: eine mehr oder minder grosse Anzahl bedruckter Blätter, zusammengehalten von zwei Buchdeckeln. (Abraham & Kepser 2006:10).

Men sådan forholder det sig ifølge Abraham & Kepser slet ikke. Päffgens definition, som dog blot er syv år ældre end deres egen, tager fx ikke højde for medieudviklingen, og genstandsperspektivet skjuler at det vigtige ved litteratur er »was Menschen damit machen und warum«. I det perspektiv skal litteratur ikke ses som en genstand, men som et handlingsfelt, som ganske vist indeholder genstande, men også en del andre fænomener der kræver at blive begrebet vha. konstruktivistiske teorier som diskursanalyse og systemteori. Også mediepsykologiske overvejelser må der til, og Abraham & Kepser konkluderer derfor at beskrivelsen må gennemføres på en række niveauer: et mikroniveau (individet), et mesoniveau (gruppen) og et makroniveau (samfund, nation, kultur). Abraham & Kepsers egen definition på litteraturredidaktik lyder derfor således:

Literaturdidaktik beschäftigt sich folglich mit der wissenschaftlichen Erschliessung des kulturellen Handlungsfeldes »Literatur« in Bezug auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lehr-/Lernkontexte. (Abraham & Kepser 2006:8).

Denne definition er efter min opfattelse brugbar, bl.a. fordi det historiske perspektiv er indbygget i den, og fordi det betones at litteraturdidaktik skal være videnskabelig, dvs. at den skal leve op til de samme videnskabsteoretisk begrundede krav som man stiller til alle andre videnskaber. Det skal dog ikke opfattes som et krav om positivisme. Hvis man vil beskæftige sig med fremtidige kontekster kommer der uvægerligt et normativt element ind i videnskaben, men man kan forlange at dette element holdes i ave vha. metodologisk baserede regler for aktionsforskning, design-baseret forskning og eksperimenter.

Er der brug for litteraturdidaktik?

En ting er at de forskellige former for didaktik er fænomener der eksisterer i en række lande, også i de engelsksprogede. Her bruges begrebet didaktik ganske vist ikke, men som omtalt findes der naturligvis også refleksioner over undervisning i den anglo-amerikanske såkaldte 'curriculum-tradition', og så er vi jo i didaktikken. Den foregående diskussion har desuden vist at fænomenerne også kan defineres, selv om der i øjeblikket tilsyneladende findes to sæt af definitioner som er indskrevet i hver sin videnskabsteoretiske tradition, henholdsvis en mere realistisk og en mere konstruktivistisk. Noget andet er hvad man kan bruge didaktik til.

Selv om der som nævnt muligvis stadig i den danske gymnasieskole findes en forestilling om at didaktik er overflødig fordi undervisningen blot skal bestå i faglig formidling, så er det nok en

forestilling der er på retur. Didaktiske refleksioner består først og fremmest i begrundede valg af stof, metoder og begrundelser for undervisningen, og i den forstand vil undervisning altid indebære didaktik. Dertil kommer at arten og mængden af de refleksioner man skal gøre sig, nærmest er eksploderet i takt med fremvæksten af det såkaldte videnssamfund. Uddannelse er blevet et højprofileret politikområde, og politiske hensyn gennemsyrrer efterhånden hver eneste handling en lærer foretager sig.

Der er altså grund til at tro at didaktik bliver mere og mere betydningsfuld. Også fagdidaktik går formentlig en stor fremtid i møde. Fagdidaktik kan ses både som en følge af og en modreaktion mod samfundets almindelige pædagogisering. Uden faglige hensyn bliver pædagogik, både i og uden for skolen, til indholdstømte metafænomener som management, performance o.l. Men det er meget risikabelt at stole på at man i det lange løb kan lede, organisere og markedsføre noget der er uden indhold. Fagene og kombinationer af dem leverer dette indhold, og fagdidaktikken er den del af fagene der giver en vis garanti for at der er sammenhæng mellem fagenes egenudvikling og samfundets og den enkeltes behov.

Men litteraturdidaktik? Efterhånden indledes bøger om litteraturdidaktik næsten rituelt med overvejelser over om litteraturen nu også har en fremtid eller om den er på vej til historiens skraldespand. Mediedidaktik og skrive-didaktik er der behov for, mens litteraturen er – ja, hvordan har litteraturen og litteraturundervisningen det egentlig? Det findes der en række synspunkter på:

1. Interessen for litteratur i almindelighed er svundet pga. konkurrencen med de elektroniske medier.
2. I en periode hvor et pragmatisk kompetencebegreb har stået centralt, er interessen for litteratur-

undervisning svundet fordi det er svært at præcisere hvilke kompetencer, litteraturlæsning og -undervisning udvikler.

3. Forskning bliver i stigende grad styret af politiske dagsordener, fx kompetencedagsordenen, derfor er der ingen midler til litteraturdidaktisk forskning.
4. Litteraturvidenskaben har udviklet sig til en form for kunstfilosofi som ikke støtter hverken litteraturundervisning eller -læsning.
5. Forskellen mellem litteraturundervisning i skolen og læsning uden for skolen er vokset, sådan at undervisningen ikke støtter læsning i almindelighed.

Men som regel får disse pessimistiske synspunkter dog ikke lov til at stå uimodsagt. De kan fx modificeres vha. iagttagelser og argumenter som de følgende:

ad 1. Det er svært at afgøre om interessen for litteratur faktisk har været faldende i de senere år. Udlånstallet på bibliotekerne daler, men bogsalget gør tilsyneladende ikke. Det kunne tyde på at der snarest er tale om en forbrugsomlægning. Brugen af elektroniske medier er steget voldsomt, men det er interessen for elektroniske bøger og lydbøger også. Litteraturen fungerer desuden som en fødekilde til de elektroniske fiktionsmedier. Formentlig skal man vænne sig til at se på litteratur i en større mediemæssig sammenhæng i stedet for blot at fokusere på bogen. Og måske endda i en sammenhæng der ikke har noget med medier at gøre. Kognitionsteoretikeren Patrick Colm Hogan har således gjort opmærksom på at det menneskelige sind bruger langt mere tid på at beskæftige sig med kunstrelaterede fænomener som fx narrativer, end med sex og fødeindtagelse (Hogan 2003:3).

ad 2. Så længe man har betragtet literaturlæsning og fortolkende samtaler som dannelsesbærende, har det ikke været nødvendigt at begrunde undervisningen med henvisninger til hvad eleverne egentlig lærte. David Miall indleder sin bog om *Literary Reading* (Miall 2006) med konstateringen: »Since the eighteenth century literary reading has enjoyed an elevated reputation«, men den situation har ændret sig. Det er uden for diskussion at danskfaget og den litterære tekst har mistet deres status som de vigtigste dannelsesmedier i gymnasiet. Ved gymnasireformen i 2005 blev der lagt vægt på at betragte alle fag som almindelige. Det er derfor en af de mest påtrængende opgaver for litteraturdidaktikken at undersøge om literaturlæsning overhovedet styrker nogen kompetencer. Hvis den ikke gør det, er det et spørgsmål om man kan forsvare at bruge ret meget tid på litteraturundervisning i en skole der bliver mere og mere kompetencefokuseret. Påvisningen af en eventuel litterær kompetence kan kun ske gennem empiriske undersøgelser, og empirisk litteraturforskning har været en absolut sjældenhed. Men presset for en ny legitimering af literaturlæsning og -undervisning har fremprovokeret en begyndende forskning som ligger på tværs af skellet mellem litteraturforskning og litteraturdidaktik. David Mialls bøger og artikler er vigtige bidrag til denne forskning.

ad 3. Der er ingen tvivl om at drejningen over mod skriveforskning har sin begrundelse i en voksende frygt for at eleverne ikke tilegner sig de kompetencer som er helt grundlæggende for at de kan fungere i et demokratisk videnssamfund. Bekymringen kom bl.a. frem i 1983 i den sønderlemmende rapport om det amerikanske uddannelsessystem med den alarmerende titel *A Nation at Risk*. Tendensen til bekymring er også helt tydelig i rap-

porten *Fremtidens danskfag* (Gregersen 2003), som opstiller fire grundkompetencer: at læse, skrive, lytte og tale, som eleverne dog i det mindste bør have. I mange år har der været en stigende bekymring for gymnasieelevernes skriftkompetence, og *Fremtidens danskfag* blev derfor signalet til at der blev givet en del bevillinger til gymnasial skriveforskning. Læseforskning har hovedsageligt været knyttet til grundskolen, og bekymringen har knyttet sig til resultaterne af en række læsetest, deriblandt PISA-undersøgelserne. I 2008 har bekymringen ramt danske elevers dårlige læsekompetence på alle niveauer, og det Strategiske Forskningsråd har derfor sat en stor bevilling af til læseforskning også i ungdomsuddannelserne. Det er ikke udelukket at gennemføre forskning i litteraturlæsning inden for disse rammer, men den betragtes som en underafdeling under læsning i almindelighed.

ad 4. I de senere år er det blevet en udbredt opfattelse at teoretiseringen af litteraturforskningen efter ca. 1970 har ført til at »literary studies seems to have abandoned its traditional post as the guardian and foster-parent of literature« (Miall 2006:1), og at det er en af årsagerne til det store fald i tilgangen af studerende til litteraturstudierne. Literary Studies er i stigende grad blevet til Cultural eller Social Studies, og 'theory' er et tværvideenskabeligt kompleks af human- og samfundsvidenskab. Denne udvikling har imidlertid fremkaldt en modbevægelse. Allerede i mellemkrigsårene opstod der på amerikanske universiteter kurser, og senere hele institutter, i kreativ skrivning, som levede side om side med litteraturinstitutterne, ofte i et gensidigt mistillidsforhold. Udviklingen er knap nok kommet til Danmark endnu, men den er dog synlig på danskstudiet på Syddansk Universitet i Kolding. Det mest interessante ved dette fæno-

men er at det sætter spørgsmålstejn ved selve det grundlæggende forhold at litteraturundervisningen så at sige er spærret inde i det formelle skolesystem uden forbindelse til lystlæsning. Lærerne på kurser i kreativ skrivning er som regel professionelle forfattere og tager udgangspunkt i en kombination af kreativitet og professionalisme. Også synet på kompetencer er forskelligt i de to sammenhænge. De kompetencer som litteraturundervisningen i gymnasiet fremmer, er analytiske og fortolkende, mens følelser og kreativitet nærmest er bandlyst. Cultural Studies og kreativ litteraturundervisning kan sagtens tænkes at komme til at indgå i hidtil usete kombinationer i fremtiden, både på universitets- og gymnasieniveau. Situationen er bl.a. beskrevet udførligt af australieren Paul Dawson (Dawson 2005).

ad 5. Den gymnasiale danskundervisnings koncentration om det analytiske og fortolkningsmæssige bevirker at litterær læsning i og uden for skolen har helt forskellige drivkræfter. En del undersøgelser, fx Vipond & Hunt (1984) og Kuiken & Miall (1995), dokumenterer at læsere sjældent spontant læser for at komme frem til en fortolkning, såkaldt point-driven reading. Læselyst er knyttet til læserens mulighed for selv at optræde som en slags handlende avatar i den fiktive verden, et forhold der er blevet ekstra synligt ved at kombinere litteratur- og medieforskning. Dette behøver ikke være et argument for at afskaffe gymnasiets litteraturundervisning som irrelevant. Skolen er oprettet for at klare de opgaver som ikke kan løses lige så godt andre steder. Men erkendelsen af at litteraturlæsning fungerer meget forskelligt i forskellige kontekster er vigtig for litteraturdidaktikkens udvikling. I DIG-regi er der lavet flere undersøgelser af dette forhold (Kaspersen 2005, 2007a, 2007b, Kaspersen o.a. 2008).

Litteraturredidaktiske opgaver

I øjeblikket er der én fastansat litteraturredidaktiker på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet. Arbejdet må derfor foregå i samarbejde med de få danskdidaktikere og meget få litteraturredidaktikere som findes på andre institutter på danske universiteter og university colleges. Til det formål er der oprettet et netværk med titlen Danskfagenes didaktik (www.danskfagenesdidaktik.dk). Men det er forsvindende få af netværkets medlemmer der beskæftiger sig med litteraturredidaktik på gymnasieniveau. Et af de få eksempler som er publiceret, er *De mange måder* (Ingerslev m.fl. 2004). Der er også etableret samarbejde med nordiske og internationale forskere.

Det skulle ellers fremgå at der er nok af meningsfulde opgaver at tage fat på, både praktisk betonedede, teoretiske og historiske. De to første typer er berørt i det foregående, og man kan nøjes med at opsummere hvad der er behov for:

- definitionsopgaver: afklaring af genstandsområdet.
- empirisk litteratur- og litteraturredidaktisk forskning, bl.a. rettet mod evidensbaseret, herunder aktions-, interventions-, designbaseret og eksperimentel forskning.
- den sociosemiotiske forbindelse: forskning i fiktionsdidaktik på tværs af medier.
- den psyko-semiotiske forbindelse: forskning i kognitive og affektive processer af betydning for skabelse og brug af litteratur, herunder kompetencespørgsmålet.
- bufferzonedidaktik: forskning i forbindelser mellem formelle, semi-formelle og uformelle former for brug af litteratur, herunder forholdet mellem analyse og kreativitet.

De historiske forskningsopgaver er kun blevet berørt antydningvis, men det er dog blevet nævnt at litteraturredidaktikken har en historie i Danmark. Blot for at nævne et enkelt eksempel: de sidste ti sider i Vilhelm Andersens korte men ekstremt indflydelsesrige bog *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning* (Andersen 1933/1912) er en litteraturredidaktik for gymnasiet. Her er overvejelser over både hvad undervisningen skal indeholde, hvad målet med den er, og hvordan man skal nå målet. Formålet er angivet i bogens sidste sætning:

Vi skal hævde Lærefaget dansk Sprog og Litteratur som den danske lærde Skoles humane Hovedfag – som det Fag, der inden for vort Sprogs og vor Stammes Grænser er bedst egnet til at løse enhver humanistisk Skoles vigtigste Opgave: at forme Mennesker.

(Andersen 1933).

Hvad skal der undervises i? Pensum i gymnasiet var i 1933 overordentligt overskueligt: otte værker og 300 sider statarisk læsning, heraf 100 sider på svensk. Og hvordan? Forbindelsen til forskningen er nærmest selvindlysende:

Jeg har skrevet en Doktordisputats om Guldhornene, men jeg har aldrig brugt mere end en Time til at gennemgaa det paa Skolen.

(Andersen 1933).

Det didaktiske refleksionsniveau er højt, og sporene af Vilhelm Andersens didaktik kan ses i en lang række lærebøger til danskundervisningen. Men vi befinder os fx knap nok inden for vort sprogs og vor stammes grænser længere, og Andersens diskurs er for længst blevet afløst af andre.

Finn Hauberg Mortensens *Danskfagets didaktik* (Mortensen 1979) bærer undertitlen – *en bevidsthedshistorisk undersøgelse*, så en del af arbejdet

med en historisk beskrivelse er gjort. Mortensens inspiration var litteratursociologien, både den hjemlige med Sven Møller Kristensen som den mest fremtrædende skikkelse, en svensk tradition, og en tysk marxistisk tradition som var en fælles inspirationskilde for danskere og svenskere. Men bogen er skrevet før det stod klart hvilke dimensioner det bevidsthedshistoriske skred i 1970erne egentlig havde. Dette arbejde fortjener en opfølgning.

Litteratur

- Abraham, U, & Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: An Open Letter to the American People: A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education*. 1983.
- Andersen, V. (1912/1933) *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*. København: Gyldendal.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum As Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*. Fall 2003. Vol. 40, No. 3, pp. 685-730.
- Dalsgaard, I., Hansen, M. & Ingerslev, G. (red.) (1998). *Midt i ræset: en artikelsamling om dansk*. København: Dansk lærerforening.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford: Routledge.
- Gregersen, F. m. fl. (2003). *Fremtidens danskfag: en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet.
- Hogan, P. C. (2003). *Cognitive Science, Literature, and the Arts. A Guide for Humanists*. New York & London: Routledge.
- Ingerslev, G. H. & Rasmussen A. m. fl. (2004). *De mange måder: om mål og differentiering i gymnasiets danskfag 1-2*. København: Uddannelsesstyrelsen.
- Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer: en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasium danskundervisning*. Ph.D.-afhandling. IFPR. SDU.
- Kaspersen, P. (2007a). *Forfattere i gymnasiet. Rapport om efteruddannelsesmuligheder på grundlag af Læselystprojektet Forfattere i gymnasiet*. København: Undervisningsministeriet.
- Kaspersen, P. (2007b). *Forfattere i gymnasiet. Læselystkampagnens hefteserie*. Biblioteksstyrelsen.
- Kaspersen, P., Abrahamsen, M., Kjertmann, K. & Sørensen, A. S. (2008). *Tre Læselystprojekter*. København: Biblioteksstyrelsen.
- Kuiken, D. & Miall, D. (1995). Procedures in think aloud studies: Contributions to the phenomenology of literary response. I Rusch, G. (red.) *Empirical approaches to literature*. Siegen: LUMIS-Publications.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lorentzen, S. (1998). *Fagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Miall, D. (2006). *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.
- Mortensen, F. H. (1979). *Danskfagets didaktik 1-2. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*. København: Samleren.
- Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Päffgen, E. K. (2006/1999). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Steffensen, B. (2003). *Det fagdidaktiske projekt: almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*. København: Akademisk.
- Vipond, D. & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics* 19: 221-230.

Samfundsfagsdidaktik – ind i fag og med fag ud i verden

Af Torben Spanget Christensen

Indledning

Artikelken arbejder jeg ud fra en hypotese om samfundsfag som et senmoderne fag, hvorved jeg forstår et fag, der arbejder med individualisering i en verden, hvor de traditionelle samfundshierarkier er under nedbrydelse, som grundlæggende præmis. Det medfører et behov for selvstændiggørelse og styrkelse af grundlaget for den enkeltes valg og handlinger som samfundsborger, hvilket har afgørende betydning for den didaktik faget arbejder med. Og jeg vil argumentere for, at der med 2005-reformen er sket en udbredelse af denne didaktik til hele gymnasiet. Dernæst vil jeg underbygge hypotesen ved at trække linjer tilbage til den politiske vedtagelse og implementeringen af faget i det almene gymnasium i 1960erne, for at illustrere det dannelsesmæssige og didaktiske brud, samfundsfag er udtryk for.

Gøgeungen i gymnasiet

Samfundsfag havde i mange år rollen som gøgeungen i gymnasiet. En fremmed fugl, som de andre med god

grund ikke var helt trygge ved. Dels ekspanderede faget voldsomt, hvilket i sig selv var en trussel mod nogle af de andre fag, og dels arbejdede faget på måder, der satte spørgsmålstegn ved traditionelle faglighedsbegreber. Med gymnasiet tænkes i første række på det almene gymnasium (stx) og hf, idet det er her faget først blev indført og det er her, det har oplevet sin store vækst. I stx findes faget i dag på alle tre gymnasiale niveauer, men fra starten fandtes det kun som grenfag (svarende til a-niveau) og fra 1988 tilige på b-niveau. På hf har faget været en fast del af fagrækken fra uddannelsens start i 1967, både som fællesfag og tilvalgsfag. På htx har faget været en fast del af fagrækken fra uddannelsens start i 1982, men kun som fællesfag. På hhx eksisterede faget i mange år som et d-niveau, dvs. et ikke-gymnasialt niveau, men der var beslægtede varianter i form af international økonomi og virksomhedsøkonomi. Fra 1993 har faget været obligatorisk i grundskolens ældste klasser. Med 2005-reformen etableres samfundsfag som obligatorisk på c-niveau i alle de gymnasiale uddannelser.

1960	Samfundsfag vedtages som en del af 'det nye gymnasium', grengymnasiet
1966 – 1968/69	Forsøgsundervisning med samfundsfag som grenfag i det almene gymnasium på Århus Statsgymnasium og Gentofte Statsskole
1967	Hf oprettes. Samfundsfag er obligatorisk fag i 1.hf og tilvalgsfag i 2.hf
1968	Første regulære undervisning i samfundsfag som grenfag på Viby Amtsgymnasium
1970	2,1 % af eleverne vælger den samfundsfaglige gren
1982	Htx oprettes. Samfundsfag er obligatorisk fag
1984	28,1 % af eleverne vælger den samfundsfaglige gren
1988	Samfundsfag oprettes som tilvalgsfag på mellemniveau i gymnasiet
1993	Samfundsfag oprettes som obligatorisk fag i grundskolens afgangsklasse
2005	Samfundsfag på c-niveau gøres obligatorisk i alle de gymnasiale uddannelser

Tabel 1. Samfundsfags udvikling i årstal

Fagets eksplosive udvikling har formentlig kun kunnet lade sig gøre inden for gymnasiets rammer, fordi gymnasiet i samme periode selv ekspanderede markant, hvilket gav plads til nyudviklinger. Alligevel er fagets gennemslagskraft bemærkelsesværdig. Det giver grund til at antage, at samfundsfag har opfyldt nogle helt grundlæggende behov hos eleverne (ellers ville de næppe med deres valg af fag have vist så stor og vedvarende interesse for faget) og i samfundet (ellers ville politikerne næppe have styrket faget ved hver reform i perioden).

Antagelsen rejser to spørgsmål:

1. Hvilke behov, er der tale om? Og
2. Hvordan har samfundsfag opfyldt dem?

I det følgende argumenterer jeg for, at der er tale om en ny type dannelsesbehov i det senmoderne samfund, som handler om en styrkelse af det enkelte menneskes selvstændige handlekraft, og at samfundsfag har opfyldt disse ved en didaktik, der kombinerer viden (samfundsvidenskab) og politisk dannelse (demokratiske normer) med samfundsmæssige handlinger (kunnen/kompetence).

Samfundsfags særlige didaktik

Der har ikke været talt meget om didaktik i samfundsfag før i de senere år. Forklaringen kan være, at der ikke har været skelnet mellem faget og didaktikken. Fagdidaktik forstås undertiden i snæver forstand, som et fags opgave (hvorfor), indhold (hvad) og metode (hvordan) og undertiden i bred forstand, som den kommunikation et fag har udadtil med omgivelserne og indadtil i faget mellem fagkolleger om faget. Den snævre definition lægger op til en analyse, som ser ind i faget. Den brede definition lægger op til en analyse, som med faget ser ud i verden. Disse to bevægelser 'ind i fag' og 'med faget ud i verden' er helt centrale for at forstå samfundsfag. For skolefag, der overvejende har deres forankring i et bagvedliggende videnskabsfag, og som ser formidling af dette som sin opgave, er det den snævre didaktikforståelse, der er interessant. Undervisningen går så at sige ud på at grave sig dybere og dybere ned i faget. Didaktikken interesserer sig derfor for hvilket indhold (stof) inden for videnskabsfaget, der skal udvælges til undervisningsbrug og for, hvordan der skal undervises heri.

Samfundsfag var fra sin start i 1960erne tænkt anderledes, idet det blev defineret ud fra en balance mellem en videns- og en handlings-/kompetencedimension. Vidensdimensionen består i en kobling til bagvedliggende videnskabsfag, som leverer viden, teori og metode (ind i fag), og handlings-/kompetencedimensionen består i en kobling til den samfundsmæssige praksis (med faget ud i verden). Det bevirker, at faget ikke kan 'nøjes' med at arbejde i forhold til videnskabsfaget, men også må arbejde i forhold til samfundslivet, dvs. at det må bevæge sig ud i verden og styrke elevernes selvstændige handlemuligheder her. Koblingen af de komplementære bevægelser, 'ind i fag' og 'med fag ud i verden', medfører en interesse for at finde videnskabeligt funderede svar på samfundsmæssige problemer og en dynamisk udveksling mellem teori og praksis. Samfundsfag repræsenterer i den forstand en senmoderne faglighed.

Tese 1: Samfundsfags særlige didaktik består i en kobling af videnskabelig faglighed med en samfundsmæssig praksis. Formålet er at sætte eleverne i stand til selv at foretage denne kobling, hvorved deres selvstændighed og handlekompetence styrkes.

Den logiske konsekvens af tese 1 er, at indførelsen af samfundsfag i 1960erne ikke kun var indførelsen af et nyt gymnasiefag, men også – og måske især – indførelsen af en ny fagdidaktik, som rummer et dobbelt krav til fagligheden, som vi også ser i 2005-reformen, hvor vi kan genkende det i betegnelserne 'kernefaglighed' og 'fagsamspil'. Samspil med andre fag indebærer et anvendelsesaspekt, som netop er en bevægelse med faget ud i verden og herved en handlings- og kompetencedimension. Dette er formuleret tydeligt i hf, som ligefrem har anvendelsesorientering som profilkendetegn og i de tværfaglige

og tværfakultære forløb under almen studieforberedelse i stx, studieområdet i hhx og htx og i faggrupperne på hf. Disse fagsamspil er ikke blot løse hensigtserklæringer, de er obligatoriske, og de er udstyret med selvstændige læreplaner og vejledninger, og der afholdes selvstændige eksaminer i dem.

Hvis det antydede slægtskab mellem samfundsfagsdidaktikken og de nye fagsamspilsforløb er korrekt, er det ikke underligt, at de foreløbige evalueringer af fagsamspillet i gymnasiet efter reformen samstemmende siger, at samfundsfag har betydelig lettere ved at indgå heri end andre fag og at lærerne i andre fag har tendens til at opfatte fagsamspilsforløbene som en slags samfundsfag. Men det giver grund til at antage, at der blot er tale om overgangsfænomener, indtil didaktikken er blevet indarbejdet i de forskellige fag.

Tese 2: Med gymnasireformen fra 2005 er alle fag blevet forpligtet på en didaktik, der forbinder en videnskabelig faglighed med en samfundsmæssig praksis.

De to teser kan opfattes som stadier i en og samme udvikling, nemlig indførelsen af et individorienteret og handlorienteret dannelsesbegreb og en ny fagdidaktik i gymnasiet, som et svar på nye dannelsesbehov i det senmoderne samfund. Idealet er en styrkelse af det enkelte menneske som selvstændigt handlende, på grundlag af faglig indsigt. Som en lille sidebemærkning kan det noteres, at det har en hel del lighed med det traditionelle dannelsesideal i folkehøjskolerne.

Samfundsfaglig dannelse

Ovenfor har jeg talt om et nyt dannelsesbehov i det senmoderne samfund, som handler om, at det enkelte menneske skal tilegne sig en selvstændig

samfundsmæssig handlekompetence på grundlag af en videnskabelig indsigt. Hvis vi afgrænser os til samfundsfags bidrag, vil jeg benævne det samfundsfaglig dannelse. Den samfundsfaglige dannelse er tredelt og består af en *samfundsvidenskabelig* dannelse, en *politisk* eller *demokratisk* dannelse og en kompetence i at kombinere disse i en samfundsmæssig handlen. Det er ikke den 'lille sociolog', 'den lille politolog' eller 'den lille økonom', som samfundsfag uddanner. Det er derimod en *samfundsfaglig generalist* (modsat en *samfundsvidenskabelig specialist*) og i den forstand kan man lidt provokerende hævde, at faget ikke i første række er en forberedelse til videregående uddannelse², men en selvstændig uddannelse, som kvalificerer til deltagelse i samfundslivet. Men faktisk har de videregående uddannelser ændret sig i retning af senmoderne krav til studenternes selvstændige og tværgående arbejde med stoffet, hvilket netop er i slægt med den generelle handlekompetence, samfundsfag arbejder med. Derfor kan vi tale om, at faget giver en generel studiekompetence.

Selvom samfundsfag giver eleverne en vis 'ekspertuddannelse' på de højeste niveauer og ikke mindst en generel studiekompetence, vil jeg hævde, at det ikke er hovedsigtet med faget, og faget optræder da også kun meget sparsomt i optagelseskravene til videregående uddannelse. Hovedsigtet er derimod en kombination af samfundsvidenskabelig ekspertuddannelse med en politisk dannelse, hvor det første element er videnskabeligt (at kunne analysere og forstå samfundet) og det andet element er normativt (at kunne handle selvstændigt og demokratisk i samfundet).

Der er ikke skrevet meget om samfundsfagsdidaktik i Danmark. Men vender man sig mod Tyskland møder man en rig litteratur om emnet. Nogle af de mest betydelige navne er Hilligen, Giesecke, Schmiederer, Gagel, Himmel-

mann m.fl.² Selvom der tilsyneladende ikke er nogen direkte forbindelse mellem den danske og den (vest)tyske udvikling i samfundsfagsundervisningen, er de forbavsende parallelle, hvilket må tilskrives et fælles udgangspunkt i det amerikanske 'social studies', som blev oprettet allerede i 1890erne (Lorentzen 1986), og at de er udviklet i samfund med parallelle senmoderne problemstillinger.

I sin indføring til undervisning i samfundsfag diskuterer Walter Gagel spørgsmålet om relationen mellem samfundsfag og de bagvedliggende videnskabsfag. Han sonder mellem samfundsvidenskabelig dannelse og politisk dannelse og hans synspunkt er, at den samfundsvidenskabelige dannelse ikke har som mål at uddanne mini-sociologer eller mini-politologer. Den samfundsvidenskabelige dannelse betyder, at undervisningen skal bygge på et videnskabeligt fremfor et normativt, ideologisk grundlag. Gagel siger, at det der videnskabeligt set er falsk, skal også være falsk i skolen, at det der videnskabeligt set er usikkert, skal også være usikkert i skolen etc. På denne måde kommer grundlæggende videnskaberne til at udgøre en målestok for, hvad der er falsk og sandt (Gagel 2000: 15f).

Gagel har også et argument for elevernes behov for samfundsvidenskabelig dannelse, nemlig at samfundet i dag er så gennemtrængt af videnskaberne, at eleverne hele tiden møder dem i en eller anden form i deres hverdag. Det gælder oplagt naturvidenskab og teknologi, men det gælder også samfundsvidenskaberne i form af økonomiske analyser, politiske meningsmålinger, sociologiske undersøgelser af arbejdsmarkedsforhold, sociale forhold etc. Resultater fra samfundsvidenskabelige undersøgelser optræder alle vegne og undertiden i manipulerende form. Derfor er videnskabelig indsigt relevant for alle borgere, og der-

for hører det samfundsvidenskabelige hjemme i en almen uddannelse.

Når Gagel taler om en samfundsvidenskabelig dannelse og ikke nøjes med at tale om en samfundsmæssig indsigt skyldes det, at meget af samfundslivet i dag – iflg. Gagel – foregår i komplekse og abstrakte systemer (sekundære systemer), som vi ikke har personlige erfaringer med og derfor heller ikke umiddelbart kan forstå. Samfundskabte problemer som fx arbejdsløshed opleves af mange som personlige nederlag og samfundet opleves som en given og uforanderlig størrelse.

Eleverne har brug for samfundsvidenskabelige begreber, der kan fungere som kognitive orienteringsredskaber i en vanskelig gennemskuelig verden (se også Christensen 2000), så de ikke oplever strukturelle problemer som personlige nederlag, og vi kan tilføje: Så de forstår, at politiske forandringer er mulige, hvilket må anses for at være den altafgørende motivationsmæssige faktor for at engagere sig i politiske handlinger. Det er med andre ord det almene behov for at kunne forstå den verden man lever i og blive i stand til at påvirke de vilkår man har, det handler om.

Den samfundsvidenskabelige dannelse kobler samfundsfag snævert til de bagvedliggende videnskabsfag, som hermed bliver vigtige fundament for faget, men den er imidlertid kun en delmængde af den samfundsfaglige dannelse, som også inkluderer politisk dannelse og derved kobler faget til et langt bredere og mere diffust afgrænset samfundsmæssigt grundlag. Den politiske dannelse er normativ, idet den opfattes synonymt med demokratisk dannelse. Behovet for samfundsfag som et alment fag, dvs. et fag for alle, er netop begrundet i den demokratiske norm om folkesuveræniteten. Det er folket, der via valg legitimerer magten i et demokrati, og folkets tankegang og handlinger må nødvendigvis være grundlæggende demokratiske (respekt

for mindretalsrettigheder, accept af flertalsafgørelser, accept af ytringsfrihed og forsamlingsfrihed mv.), hvis demokratiet skal kunne fungere. Det er ikke nok, at man forstår verden og kan påvirke, de vilkår man har. Man skal gøre det demokratisk!

Man kan sige at der er tre trin i opbygningen af den samfundsfaglige dannelse. Første trin er den samfundsvidenskabelige dannelse, næste trin er den politiske dannelse (begge er nødvendige, men ikke tilstrækkelige). Sidste trin er en samfundsmæssig handling på grundlag heraf, som kan udfolde sig på alle samfundsniveauer, fra hverdagslivet til magtens centrum, og i alle sektorer, fra familielivet over arbejdslivet til de politiske beslutningscentre.

Det nye samfundsfag med de nye lærere

Konsekvensen af den argumentation jeg fremlægger ovenfor er, at 2005-reformen ikke er radikalt ny i sine krav til fagdidaktikken, men repræsenterer senmoderne uddannelsespolitiske krav, der har været undervejs i over 40 år. Ikke som en masterplan i ministeriet, men trods alt som en udviklingstendens, der undervejs har været understøttet af ministeriet og andre uddannelsespolitiske interessenter. Historien om samfundsfags tilblivelse er i den sammenhæng historien om en vellykket reformimplementering, som reformatorer i dag kan lære meget af.

I 1960 vedtages som nævnt samfundsfag som et nyt fag i gymnasiets fagrække. Men man underviste også i samfundsfag før 1960erne. Ifølge den norske fagdidaktiker Svein Lorentzen (1986) er historie og geografi de traditionelle samfundsfag. Disse to fag har spillet en væsentlig rolle i det nationale dannelsesprojekt. Nationens og kulturs historie og nationens geografi har været vigtige brikker i opbygningen af

national identitet. I Danmark indførtes endvidere faget samfundskundskab/samfundslære som en selvstændig del af historiefaget i gymnasiet med 1903-reformen. Her var de institutionelle og forfatningsmæssige forhold i centrum. Så hverken det at et samfundsfag har en samfundsoptagende funktion (politisk dannelse) eller en samfundsoplysende funktion (samfundsvidenskabelig dannelse) er ny, da man indfører det nye samfundsfag – og man kan spørge, hvad det så er, der er nyt ved det nye samfundsfag?

Det nye ligger dels i hvilke normer der skal efterleves, dels i tilknytningen til de nye samfundsvidenskaber og dels i den skarpe kombination af de to elementer, som grundlag for en samfundsmæssig handlekompetence. Altså præcis i samfundsfagsdidaktikken, som den er beskrevet ovenfor. Formålsparagraffen for det nye fag var meget kort og lignede på overfladen det gamle samfundsfag (samfundskundskab) ved at skulle give kundskab om samfundsstruktur og -funktioner, men rummede en radikale nyskabelse.

*... eleverne skal opøves i kritisk og systematisk tænkning og selvstændigt arbejde og opøves til selvstændig behandling af et materiale.
(Betænkning nr. 269, 1960:56)*

Det var ikke set tidligere som et formål for et gymnasiefag.

I dannelsesmæssig forstand betoner det nye samfundsfag hermed formaldannelsen (udvikling af metodiske og personlige (funktionelle) færdigheder og kompetencer hos eleverne), på linje med materialdannelsen (indlæring af kanonfagligt stof/kanon). Undervisningen skulle være elevinddragende og udanne aktive demokratiske borgere og selvstændigt handlende individer. Der er både krav om selvrefleksivitet (metakognition) og om handlekompetence i dette formål. Det betyder ikke, at ind-

holdselementerne ikke er beskrevet i læseplaner (se Betænkning nr. 269, 1960: 77f), men det betyder, at de skal afbalanceres af de formale elementer. Formale dannelseselementer kan også findes i 1960-reformens beskrivelse af andre fag, men langt fra så fremtrædende som i samfundsfag, og i mange fag er det svært at finde andet end materiale elementer.

Selvom den stærke placering af det formaldannende element var afbalance-ret af grundige indholdsbeskrivelser var det kontroversielt i sin samtid. Ifølge Harry Haue var det en snæver personkreds i undervisningsministeriet og omkring Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet, der kæmpede for principets indførelse (Haue 2004: 164). Især fremhæves professor Erik Rasmussen, hvis synspunkt ifølge Haue var:

*... at der skulle bruges mindre tid på indlæring af facts i undervisningen, og i stedet skulle vægten lægges på udvikling af elevernes selvvirksomhed og egen tankevirksomhed.
(Haue 2003:393)*

Et andet og i implementeringsmæssig henseende særdeles væsentligt træk ved indførelsen af samfundsfag er, at der blev uddannet helt nye samfundsvidenskabelige kandidater til at undervise i faget. Det var oven i købet nødvendigt først at etablere en helt ny kandidatuddannelse på universitetet, som kunne forestå kandidatuddannelsen. Faktisk ventede man 8 år (!) fra vedtagelsen af faget til de første kandidater var færdiguddannede og undervisningen i faget kunne begynde på enkelte skoler. Ind i mellem havde der været forsøgsundervisning i faget, som var kraftigt styret af Aarhus Universitet (*Gymnasieskolen* 1968:995-1002). Hvis man sammenligner med den hastighed, hvormed reformer implementeres i dag, er der tale om en helt uhørt tålmodighed og konsekvens. Resultatet blev un-

der alle omstændigheder, at et nyt fag med et nyt formål, nyt stof, ny didaktik og nye lærere blev indført, hvilket repræsenterer et kulturbrud i gymnasiet (og berettiger gøgeuge-metaforen) og naturligt medførte en del modstand og frustration blandt de gamle lærere (*Gymnasieskolen* 1961:373-375), der var nervøse og noget fortørnede over ikke at blive inddraget i processen omkring det nye fag.

Det ser ud som om stærke kræfter ønskede et nyt fag, der kunne bryde med de gamle traditioner og til det formål havde brug for nye lærere, der havde fået en grundlæggende uddannelse i de nye samfundsvidenskaber. Det er et meget ambitiøst og radikalt mål. Der ser også ud til at have været en form for alliance mellem en snæver personkreds, hvor de helt centrale var direktøren for Gymnasiedirektoratet, Sigurd Højby, og professor Erik Rasmussen. Begge var historielærere og tilknyttet den kommission, der skrev kommissionsbetænkningen om 'Det nye gymnasium' i 1960. Erik Rasmussen var desuden formand for det udvalg, der formulerede forslaget om samfundsfag. Han skiftede fra at være GL-formand til at blive professor på det nyoprettede Institut for Statskundskab på Aarhus Universitet, mens kommissionen arbejdede. Det selvsamme institut, som oprettede kandidatuddannelsen i samfundsfag og stod bag den forsøgsundervisning, der blev gennemført i faget (se tabel 1) og de første lærebøger i faget. Sigurd Højby havde en fortid i modstandsbevægelsen og efterlyste allerede i 1945 en demokratisering og medborgeruddannelse i gymnasiet. (Haue 2003:366ff.). Hvis vi kan tale om en alliance ser den altså ud til at omfatte ministerium, universitet og til dels GL, og som vi skal se nedenfor var der en meget stærk forbindelse til erfaringerne fra 2. Verdenskrig. Selvom det ikke er inddraget i denne analyse må vi også antage, at

erhvervslivet har været interesseret i det nye fag.

Frustration over den stærke eksterne styring af det nye samfundsfags implementering

Det er svært at vurdere styrken af modstanden mod strategien med den stærke eksterne styring af implementeringen af samfundsfag, men den var helt klart tilstede både hos dem der var negativt og dem der var positivt indstillet til det nye fag. Til den sidstnævnte gruppe hørte mange historielærere, som op gennem 1950erne havde eksperimenteret med fornyelse af samfundskundskab. Se fx et referat af et møde i Pædagogisk Selskab og Socialpolitisk Forening i 1954, »Fra det aktuelle til det almene og abstrakte« (*Gymnasieskolen* 1954 s. 130f.). Deres interesse og frustration illustreres fint i en artikel i *Gymnasieskolen* af adjunkt Frida Madsen fra Århus Katedralskole (*Gymnasieskolen* 1961:373-375). Hun var primus motor i et samfundslinje-forsøg, som var gennemført fra 1960 til 1963. I artiklen udtrykker hun skuffelse over, at de allerede oparbejdede erfaringer ikke anvendes i det nye fag og en frustration over den manglende indflydelse på det nye fag. En frustration som givetvis var dækkende for store kredse i det etablerede gymnasium. Frida Madsen siger bl.a.:

Der er sikkert mange samfundsin-teressererede historielærere, der med beklagelse har erfaret, at man fra myndighedernes side har opgivet tanken om supplerende uddannelse i de nye discipliner. Meningen er da, at oprettelse af de nye samfundsfaglige grene kun undtagelsesvist vil kunne godkendes, før lærere med den nødvendige universitetsuddannelse er til rådighed, dvs. de nye samfundsfaglige kandidater, der forventes færdige,

så undervisningen kan træde i kraft fra 1. august 1967.

Og:

Der er afgjort stor interesse for undervisning i samfundsforhold, ikke blot blandt vore gymnasieelever, men også ude i befolkningen, blandt erhvervsfolk f.eks., og mange har set hen til en gymnasielinje, der gav en sådan undervisning en retfærdigere plads på skemaet, men vil denne interesse tåle, at ideen går i hi i 7 lange år? Jeg tror det ikke.

Frida Madsen udtrykker en bekymring for, at

... unge eksperter uden baggrund i værdifulde undervisningstraditioner skal til at opbygge et helt nyt fag.

Hermed udtrykker hun tydelig institutionel modstand mod det nye fag. Hendes løsningsforslag er, at samfundskandidaterne

ikke må optræde som et-fagskandidater, at faget skal kombineres med et af de »gamle« fag (historie, geografi, sprog eller matematik), at der skal tages pædagogikum i begge fag; endvidere at den før omtalte metodik så nogenlunde er oparbejdet af trænedede lærere, når de nyudklækkede kandidater møder frem i 1967.

De skal med andre ord bindes godt og grundigt ind i de eksisterende institutionelle strukturer.

Jeg vil indtrængende opfordre interesserede lærere til at bombardere undervisningsinspektion og forsøgsudvalg med ansøgninger om forsøgsundervisning på disse områder, og der er vel næppe tvivl om, at velbegrundede ansøgninger vil blive taget til følge.

Det havde været nemt at tilfredsstille efterspørgslen efter faget blandt eleverne og imødekomme frustrationen blandt lærerne ved at lukke historielærerne ind. Hertil siger Tage Kaarsted (som selv var uddannet historiker, lektor på Statskundskab og den som gennemførte forsøgsundervisningen i samfundsfag på Århus Statsgymnasium 1966-1968):

Jeg kan ikke tilråde historielærerne at begynde samfundsfaglige grene. Uden at det skal opfattes som en jeriminade, vil jeg for mit eget vedkommende sige, at det har været et hestearbejde. Ikke blot med »at læse lektier«, men også med at formulere opgaver og ikke mindst at rette dem. Der er bogstavelig talt ingen grænser for, hvad man kan blive udsat for af verifikationsproblemer. Først og fremmest kræver det dog for en historiker, at han så at sige skal omstille sig mentalt fra den historiske synsmåde og til den samfundsvidenskabelige. Det kan man vist i virkeligheden kun, hvis man har gennemgået en universitetsuddannelse heri. Og jeg kan roligt tilstå, at havde jeg ikke kunnet trække stærkt på kolleger ved universitetet, tror jeg ikke, at jeg havde kunnet gennemføre forsøget. Hvad jeg har sagt om historikere, gælder sikkert også for jurister. Formentlig vil direktoratet også være meget tilbageholdende med igangsættelsestilladelser. (Gymnasieskolen 1968 s. 1001-1002).

Så var der advaret! Og der blev da heller ikke givet dispensationer til historielærere til at undervise på de samfundsfaglige grene. På hf fik historielærere dog i stort tal dispensation til at undervise i samfundsfag, men her var også tale om en helt ny uddannelse, som først skulle definere sig selv og ikke en traditionel uddannelse, som skulle reformeres.

Kaarsted-citatet kan tolkes som et velment råd til historielærerne, men det kan også tolkes som udtryk for en strategi med at skærme faget mod faglig udvanding og fastlåsning i samfundskundskab/samfundslære-traditionen, som let kunne blive resultatet, hvis historielærere (eller jurister) overtog det. Det, der formentlig ligger Kaarsted (og kredsen bag ham) på sinde, er at faget bliver samfundsfagligt.

Det fremtrædende formale element i samfundsfag var både meget radikalt for sin tid og fik særdeles gode betingelser for at udvikle sig. Vi må betragte det som et tidligt tegn på et senere moderne dannelsesmål i gymnasiet, som i vid udstrækning senere er blevet til hele gymnasiets dannelsesmål og en del af de nye krav om projektorienteret fagsamspil.

Noter

1. Den indvending mod faget blev fremført allerede i den kommission, der med 'den røde betænkning' foreslog oprettelsen af samfundsfag af professor Knud Tøgeby fra Københavns Universitet. Han kunne ikke støtte indførelsen af samfundsfag som et grenfag i gymnasiet, idet han så det som en udvidelse af den almindelige undervisning på bekostning af den studieforberegende (Betænkning nr. 269, 1960:29).

2. Jeg kan nøjes med at henvise til Gagel i denne artikel, idet han fungerer som den, der sammenfatter den tyske samfundsfagsdidaktik i disse år.

Litteratur

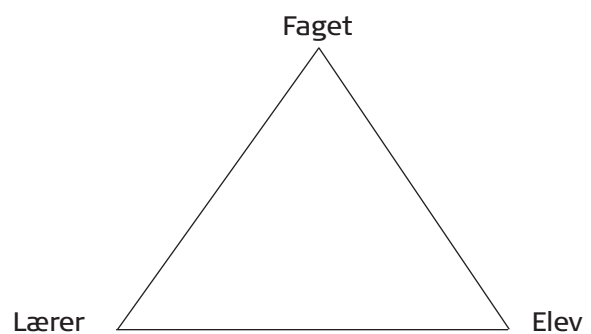
- Andersen, P. N., S. Heltberg, G. Tolderlund Hansen, H. Koch, H. Ravnholt og F. Wendt (Andersen m.fl. 1946). *Borger i Danmark – En Grundbog for Studiekredse i Medborgerkundskab*. Statsradiofoniens Grundbøger. København: J. H. Schultz Forlag.
- Betænkning nr. 269, 1960. *Det nye gymnasium* (den røde betænkning).
- Christensen, T. S. (2000). Samfundsfag som gymnasialt fag. *Samfundsfagsnyt, nr 136*. *Efterretninger om Århus Katedralskole*. Diverse årgange.
- Gymnasiets skolen*. Diverse numre
- Gagel, W. (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Haue, H. (2003). *Almindelig dannelse som ledestjerne – En undersøgelse af almindelig dannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2004). *Almindelig dannelse for tiden*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Lorentzen, Svein (1986). *Ungdomsskolens samfunnsfag i historisk og komparativt perspektiv I – IV*, Avhandling for den filosofiske Doktorgrad, Trondheim.
- Munch P. (1917). *Mindre Lærebog i Samfundskundskab*. Sjettes Oplag. København og Kristiania: Gyldendalske Boghandel.

Det didaktiske tetraeder – en matematikdidaktisk model

Af Søren Antonius

Introduktion

Som model for undervisning i et fag bruges ofte den såkaldte didaktiske trekant, jf. figur 1. Det gælder bl.a. Schnack (2000) i almenpædagogisk sammenhæng, Winsløw (2003) i matematikdidaktisk sammenhæng og Hetmar (2004) i litteraturpædagogisk sammenhæng. Den udspænder undervisningen mellem 'eleven', 'læreren' og 'faget'. Når 'faget' som her placeres i toppen, er det for at give indtryk af, at det er det formidlende led mellem lærer og elev, eller det som lærer og elev samles om. Som Carl Winsløw gør rede for, så synliggør den tre vigtige akser, den didaktiske akse der udgøres af relationen mellem læreren og faget (læreren planlægger ud fra en fagbekendtgørelse og sin egen fagopfattelse undervisningen på kort og lang sigt), den adidaktiske akse der er en relation mellem eleven og faget (eleven har overtaget læringen og frigjort sig fra lærerens intentionalitet) og den sociale akse der er en relation mellem lærer og eleven (interaktionen i klassen).



Figur 1: Den didaktiske trekant

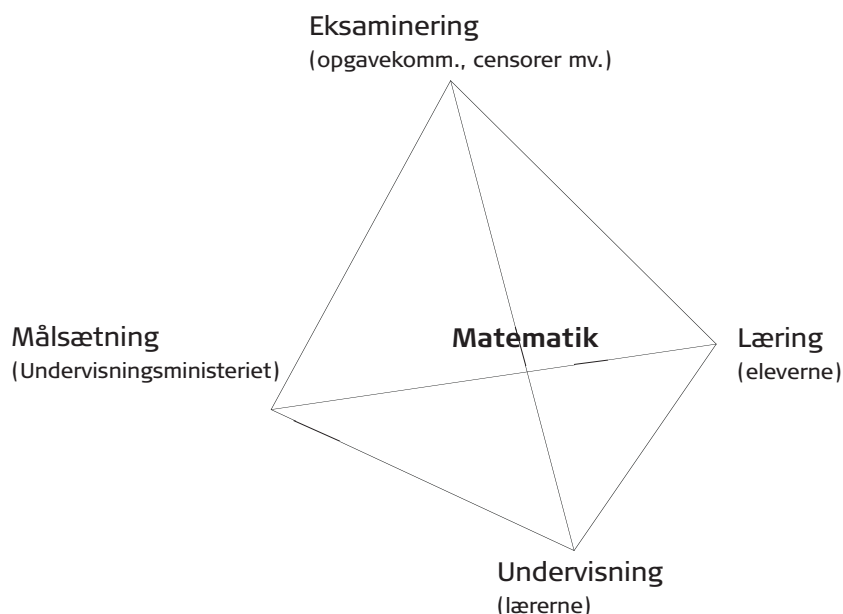
Modellen har dog sine svagheder. Den synes nemlig at forudsætte, at 'faget' har en eksistens uafhængigt af lærer og elev. Man kan selvfølgelig argumentere for, at faget eksisterer forud for, at en lærer begynder at planlægge en undervisning og forud for, at eleverne træder ind i klassen, nemlig som en læseplan, hvad enten denne er centralt eller lokalt fastlagt, eller som indholdet i en lærebog. Men derved går man glip af det væsentlige forhold, at faget er en social konstruktion, som lærere og elever deltager i sammen med uddannelsesplanlæggere, didaktikere og andre interessenter. Heri ligger også, at faget er under stadig rekonstruktion gennem

den forhandling, der til stadighed pågår mellem aktørerne.

I min Ph.D.-afhandling (Antonius, 2003) om det gymnasiale matematikfag har jeg introduceret en alternativ model, kaldet *det didaktiske tetraeder*, jf. figur 2. Jeg vælger også i denne artikel at præsentere modellen i forhold til matematikfaget, men det er min opfattelse, at det er muligt at udskifte 'matematik' med næsten alle andre fag i de gymnasiale uddannelser, og at modellen dermed har almen interesse.

I modellen anskues matematikfaget ud fra fire perspektiver: målsætning, undervisning, læring og eksaminering. (Jeg bruger begrebet eksaminering som en grammatisk parallel til evaluering.) De fire perspektiver er efter min opfattelse altid i spil, når der er tale om undervisningsfaget matematik i de gymnasiale uddannelser. Ikke alle perspektiver i tetraederet er dog lige

væsentlige. For eksempel kan målsætningen, undervisningen og læringen sagtens opretholdes uden en formel eksamen; det er tilfældet med matematik i folkeskolen, hvor der 'kun' er afsluttende prøver, hvortil der ikke er knyttet særlige sanktionsformer. Man kan også forestille sig en undervisning og læring uden centrale ministerielle målsætninger (selv om undervisning dog altid er intentionel, ligesom læring altid er rettet mod noget); det er ofte tilfældet med fagkurser i videregående uddannelser. Man kan også forestille sig læring uden skole-undervisning; det gælder også læring af matematik og kaldes undertiden for ekstramural læring. Men når det gælder det gymnasiale matematikfag, så er det efter min opfattelse nødvendigt, at alle fire perspektiver inddrages for at få et bare nogenlunde dækkende billede af faget og dets situation.



Figur 2: Det didaktiske tetraeder

Begreberne målsætning, undervisning, læring og eksaminering rummer alle en proces/objekt-dualitet. Grammatisk set er alle begreber *substantiverede verber*, og dermed rummer de både et verbum

(processen) og et substantiv (objektet). Målsætning kan forstås som 'det at sætte mål' eller 'sætning af mål', og som sådan er der tale om den proces, som omfatter læreplansgruppens overvejel-

ser, diskussioner og intentioner forud for det, der senere hen bliver til et fagbilag i en bekendtgørelse, hvorved der er skabt et objekt: de skriftlige og officielle mål. Undervisning kan forstås som den proces, læreren går igennem, når han/hun forbereder sig, udformer mål i det små og forestiller sig, hvordan et fremtidigt forløb kan afvikles, og undervisning kan også forstås i den normale betydning som den undervisningsaktivitet eller -objekt, der kommer ud af disse overvejelser. Begrebet læring kan tilsvarende dels betyde 'at lære', dvs. den indre, psykiske læreproces, der foregår i eleven, dels betyde den læring, viden eller de kompetencer, der er resultatet af denne proces. Og eksaminering kan dels betyde opgavekommissionens, eksaminators eller censors overvejelser, forventninger og intentioner forud for og forberedelse til en bestemt eksamen, dels de konkrete eksamensopgaver, -besvarelser og -vurderinger, der kommer ud af forberedelserne. I alle tilfælde udgør processerne nogle indre psykiske eller subjektive forhold, som ikke er direkte empirisk tilgængelige, mens objekterne er resultater af de indre processer, og de kan som sådan i højere grad gøres til genstand for observation.

Objektfortolkningerne af de fire perspektiver bestemmer i en vis forstand fire versioner af faget. Faget eksisterer (i ontologisk forstand) både som målsætninger i en bekendtgørelse, som det, der faktisk bliver undervist i, som den læring eleverne opnår og som det, der indgår i eksamen. Man kan bruge betegnelserne *the matter meant*, *the matter taught*, *the matter learned* og *the matter assessed* om disse versioner¹. Ideelt set er disse fire versioner af faget identiske, men det er efterhånden en trivialitet at påpege, at sådan forholder det sig ikke i praksis. Undervisningen hviler på lærerens fortolkning af målsætningerne (og det anvendte undervisningsmateriale) og

er dermed relativ til den enkelte lærer. Læring er ligeledes personlig og som sådan subjektiv, og det er en kendt sag, at elever lærer noget forskelligt ud fra den samme undervisning (om end bestræbelserne går ud på at gøre læringen fælles). Og det, der sættes fokus på ved eksamen, kan være i mere eller mindre harmoni med målsætningen, undervisningen og elevernes læring.

De forskellige 'matters' holder i en vis forstand sammen på tetraederet. De etablerer binære relationer mellem aktørerne. Målsætningen influerer på undervisningen, ligesom undervisningen på længere sigt virker tilbage på formuleringen af mål for undervisningen. Undervisningen har afgørende betydning for elevernes læring samtidig med, at elevernes læring gennem bl.a. formativ evaluering virker tilbage på lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. Både målsætningen, undervisningen og elevernes læring har indflydelse på eksamen, men ikke på en entydig måde – i praksis er eksamen et blandet spejlbillede af en fortolkning af mål, en forventning til, hvad der er blevet undervist i, og en forventning til, hvad eleverne har lært (hvilket ikke nødvendigvis er identisk med forventningerne til, hvad der er blevet undervist i). Omvendt udøver eksamen en betydelig konstitutiv effekt 'nedad' i systemet, sådan at målene kan tænkes at være udformet, så de passer til en bestemt eksamensform, ligesom det er almindeligt kendt, at undervisningen og elevernes læring i høj grad indretter sig efter eksamen – *the tail that wags the dog*.

Dermed er det didaktiske tetraeder et dynamisk system. Det er bevægeligt og kan forandre sig gennem iagttagelse og selviagttagelse. På baggrund af indtryk fra og erfaringer med undervisningen, elevernes læring og eksamen kan Undervisningsministeriet ændre i målsætningerne, hvilket vil få konsekvenser for de øvrige aktører og relationerne mellem dem. Uafhængigt heraf kan

læreren ændre på undervisningen (fx bruge andre undervisnings- og arbejdsformer, bruge IT, udelade visse faglige aspekter og inddrage nye mv.). Eleverne kan søge indflydelse på indhold og form, og de kan vælge at bruge mere eller mindre tid på faget. Og man kan ændre eksamen eller måden, eksamen gennemføres på. Dvs. at modellen synliggør en række håndtag, som aktørerne hver især kan dreje på og dermed bringe systemet i mere eller mindre 'harmonisk' balance. Man kan sige, at systemet er under stadig rekonstruktion i kraft af den kommunikation, der foregår internt i systemet. Denne rekonstruktion bevarer systemet samtidig med, at den forandrer det.

Det er også et polycentrisk system (Qvortrup, 2000). Der er ikke ét bestemt arkimedisk punkt, hvorfra alt andet kan bevæges. Tidligere forestillede man sig, at Undervisningsministeriet udgjorde et sådant punkt, idet det var antagelsen, at man gennem en pensumliste og en detaljeret undervisningsvejledning – i visse tilfælde for den enkelte lektion – kunne styre undervisningen i den enkelte klasse og den enkelte elevs læring, ligesom man mente at kunne styre eksamen og i princippet også udfaldet af eksamen. Det er blevet kaldt regelstyring, og i matematik er det blevet døbt *pensumitis*. Man har forladt regelstyring til fordel for ramme- og målstyring, dels fordi regelstyring i princippet fratager lærer og elev ansvaret for undervisningen og læringen, dels i erkendelse af, at det er en illusion, at man kan styre på denne måde.

Modellen er dermed udtryk for den opfattelse, at faget matematik ikke eksisterer i sig selv, men at det er en social konstruktion, der får substans bl.a. i kraft af Undervisningsministeriets, lærernes, elevernes og eksamenssystemets handlinger og diskurser. De fire perspektiver omkranser ikke et givet fag – de bestemmer et fag. Faget positioneres i kraft af de forskellige diskurser.

Et antropocentrisk perspektiv

Det didaktiske tetraeder anlægger en systembetragtning i antropocentrisk forstand, idet systemet kan opfattes som bestående af personer, der agerer i bestemte roller og situationer². *Pædagogik reflekterer et mellemværende* er DPU's motto, og jeg forsøger altså med modellen at reflektere et *værende mellem* Undervisningsministeriet, lærerne, eleverne og eksamenssystemet. Disse aktører grupperer sig i forhold til de opgaver, de hver for sig har ansvaret for. Undervisningsministeriet har ansvaret for målsætningen, lærere har ansvaret for undervisningen, elever har ansvaret for deres egen læring, og opgavekommission, eksaminatorer og censorer har ansvaret for eksamineringen.

Denne gruppering kan også ses i forhold til de respektive aktørgruppers iagttagelsesposition, dvs. den position, de betragter situationen ud fra. Undervisningsministeriets position kan udtrykkes med spørgsmålet: *Hvad er godt for samfundet?* Ved hjælp af bekendtgørelser fastlægges uddannelsesmål, fagmål, indhold, generelle eksamensbestemmelser mv., og alt dette gøres ud fra et samfundsmæssigt perspektiv, idet det gælder om at sikre samfundets behov for veluddannet arbejdskraft og velfungerende borgere. I daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs' tale i forbindelse med et møde om gymnasiereformen formulerede hun et af de centrale spørgsmål til reformen på denne måde: »Hvad har samfundet brug for, at den enkelte kan – ikke blot her og nu, men også ud i fremtiden?« (Tørnæs, 2002). I kommissoriet for KOM-projektet kan man finde en lignende formulering: »Hvad er samfundets krav til matematikundervisningen?«³ Bent Christiansen taler om, at de samfundsmæssige intentioner er nedfældet i de officielle beskrivelser. Nu om stunder

henvises der ofte specifikt til informationssamfundets krav. Det gælder samfundets *reproduktion og produktion*, og der kan i den forbindelse forekomme et skisma mellem ønsket om at bevare samfundet og behovet for at forny det (Bruner, 1998, s. 127f). Det skal understreges, at Undervisningsministeriets samfundsposition ikke betyder, at elever og andre enkeltindivider lades ude af betragtning – tværtimod er argumentet, at enkeltindivider tilgodeses bedst muligt ved at sikre samfundets (re)produktion.

Lærernes iagttagelsesposition er bestemt af deres fagopfattelse (som er en del af det, der kaldes *beliefs*, og som er kendetegnet ved at have et affektivt indhold), og den kan udtrykkes med spørgsmålet: »Hvad er godt for matematik?« I et interview til *Gymnasieskolen* har Mogens Niss meget ramende karakteriseret forskellen på en folkeskolelærer og en gymnasielærer i matematik: »Hvor folkeskolelærerne ser sig selv som ambassadører for eleverne over for et fag, betragter gymnasielærerne sig som ambassadører for faget over for eleverne« (Wissing, 2001, s. 9). Matematiklærere »hæger om deres fag«, skriver Ole Skovmose (1984, s. 6). De har i kraft af en faglig uddannelse en særlig opfattelse af, hvad matematik er, og de kan på denne baggrund gøre rede for, hvad der bør undervises i, samt hvordan matematiske kundskaber formidles og evalueres. Fagopfattelserne kan være i mere eller mindre harmoni med hinanden (både på tværs af lærergruppen, men også for den enkelte lærer), og de udgør under alle omstændigheder et væsentligt 'inertmoment' i forbindelse med reformer.

Eleverne ser faget ud fra 'dem selv' i modsætning til 'alle', hvilket nok er udtryk for egocentrisme, men ikke egoisme. Spørgsmålet er, hvad 'jeg' har brug for i 'mit' liv. Deres iagttagelsesposition er: »Hvad er godt for mig?«

Det 'gode' kan også bestemmes som det, den enkelte finder meningsfuldt, og det, som den enkelte elev finder relevant. Denne position er udtryk for kulturel frisættelse og individualitet (Ziehe & Strubenrauch 1983), og den rummer både øget frihed og øget ansvar. Frihed fra at skulle underordne sig samfundets eller lærerens værdier og fagopfattelse, og ansvar i kraft af, at eleven må finde (skabe) sin egen mening. Elev-retigheder (bl.a. medindflydelse på planlægningen af undervisningen og krav på at evaluere undervisningen) er også udtryk for krav til eleven om en personlig stillingtagen. Eleven kan ikke overlade det til læreren at bestemme, hvad der er godt for eleven, men må selv finde ud af det. Elevens frisættelse giver ikke plads til, at eleven kan blive fri for at tage stilling. Ziehe og Strubenrauch omtaler dette fænomen som en 'subjektiv belastning'. Det betyder også, at man må være forberedt på, at eleverne har forskellige opfattelser af matematik; der kan ikke forventes nogen konsensus, når det enkelte subjekt afkræves en personlig stillingtagen.

Den fjerde og sidste aktørgruppe er sammensat af opgavekommission, eksaminatorer og censorer. Den er speciel på den måde, at her optræder uddannelsesplanlæggere fra Undervisningsministeriet og lærere igen, men nu i nye roller. Det er en kendt sag, at den samme lærer kan have forskellige opfattelser om den samme sag, når han/hun optræder som medlem af en læreplansgruppe, som lærer for sine elever og som fremmed censor. Det er min opfattelse, at eksamen og prøver tilrettelægges og gennemføres ud fra en hensyntagen til målsætningen samt forventninger til, hvad eleverne har lært. Dermed optræder mindst to positioner: *Hvad bør eleverne have lært, og hvad har de lært?* – med den tilføjelse, at de to positioner ofte er i indbyrdes konflikt.

Aktørgruppe	Iagttagelsesposition
Undervisningsministeriet	Hvad er godt for samfundet?
Lærere	Hvad er godt for matematik?
Elever	Hvad er godt for 'mig'?
Opgavekommission, eksaminatorer og censorer	Hvad bør eleverne have lært, og hvad har de lært?

Tabel 1: Oversigt over aktørgruppernes iagttagelsespositioner

På denne måde kan det antropocentriske perspektiv delvist forklare forskellen mellem *the matter meant*, *the matter taught*, *the matter learned* og *the matter assessed*. Det antropocentriske perspektiv er imidlertid ikke velegnet til at belyse det forhold, at de forskellige opgaver i systemet (sætning af mål, undervisning, læring og eksaminering) ikke alene varetages af de respektive ansvarlige aktørgrupper, men at alle grupper mere eller mindre er involveret i alle opgaver. Specielt nogle lærere er involveret mange steder – dels i forbindelse med undervisningen, dels som eksaminatorer og censorer ved eksamen, og dels som medlemmer af en læreplansgruppe i forbindelse med reformer. Dertil kommer, at læreren jo også gennemgår en læreproces i forbindelse med udøvelsen af sine forskellige roller. Eleverne er ligeledes involveret flere steder – dels i deres egne læreprocesser, dels i undervisningen, dels i forbindelse med eksamen. Derfor er det måske en kunstig skelnen at differentiere mellem aktører. Alle aktører handler ud fra egne iagttagelsespositioner, men må samtidig i en vis udstrækning respektere de andres. Undervisningsministeriet kan ikke bare bestemme hvad som helst, men må sikre sig, at lærerne har et medejerskab, og at eksamen er relevant. Lærerne kan ikke bare undervise, som de vil, men må tage hensyn til såvel bekendtgørelse, elevernes ønsker, muligheder og behov samt eksamensform og -indhold. Eleverne kan

ikke bare vælge frit på alle hylder, men må respektere de overordnede mål og fagets egenart samt eksamensbestemmelserne. Og eksamenssystemet kan ikke fastlægge opgaver og spørgsmål uden skyldig hensyntagen til bekendtgørelsen, til den faktiske undervisning og til, hvad eleverne faktisk har lært. Af disse grunde kan det være fornuftigt at anlægge et alternativt (dualt) perspektiv.

Et kommunikationsteoretisk perspektiv

Det didaktiske tetraeder kan nemlig også fortolkes og begrebsliggøres ud fra Niklas Luhmanns systemteori. Luhmann inddeler systemer i tre kategorier: biologiske, psykiske og sociale systemer, og de opererer ved hjælp af henholdsvis biokemiske processer, tænkning og kommunikation (Luhmann, 2000, s. 37). Og sociale systemer inddeler han videre i interaktionssystemer (som er kendetegnet ved, at aktørerne interagerer direkte med hinanden, fx ved fælles tilstedeværelse når der kommunikeres), organisationssystemer (hvor medlemmerne er kendetegnet ved et 'medlemskab', fx i kraft af at være ansat et bestemt sted) og samfundssystemer (som kendetegnes ved, at man ikke kan være uden for et sådant system). I denne sammenhæng kan man opfatte det didaktiske tetraeder som et organisationssystem – et system af kommunika-

tion – hvor medlemskabet til systemet er givet ved, at aktørerne er involveret i det fælles projekt 'faget matematik'.

Kommunikationen har karakter af bekendtgørelser, vejledninger og undervisningsmateriale, som bæres af det skriftlige medie. Den kommer også til udtryk mundtligt ved møder mellem matematiklærere indbyrdes og med fagkonsulenten. En helt central kommunikation er den, der finder sted mellem elever og lærer og eleverne indbyrdes i undervisningen. Den kommer til udtryk i form af de mundtlige og skriftlige ytringer om faglige emner, begreber og metoder, og den kommer til udtryk i form af ytringer om undervisningen, læringen, den løbende evaluering mv. Den kommer også til udtryk i form af læreres og elevers kropssprog, elevernes skriftlige opgavebesvarelser og lærernes kommentarer osv. En speciel ritualiseret kommunikation er den, der finder sted i forbindelse med eksamen, herunder udformning af eksamensopgaver, elevernes besvarelse af disse samt eksaminatorernes og censorernes vurderinger heraf, karakterer mv.

Ethvert system er i luhmann'sk forstand karakteriseret ved at være *lukket*, *selvreferentielt* og *autopoietisk*. At systemet er lukket vil sige, at systemet afgrænser sig i forhold til en omverden, og at der ikke umiddelbart er noget forhold mellem system og omverden. Omverdenen har ikke nogen direkte adgang til systemet. De videregående uddannelser har ingen mulighed for at påtvinge undervisningen i matematik en bestemt fagopfattelse, det samme gælder andre fag i gymnasiet, men matematikfaget kan selv vælge at åbne sig over for de videregående uddannelser og andre fags ønske om fagligt samspil. Man kan tale *om* matematik, dvs. matematik har en *omkreds*, en *inderside* og en *yderside*, der fastlægger indholdet og samtidig dets omverden. Begrebet matematik har kun mening, hvis det er lukket, dvs. hvis det bestemmer en

adskillelse mellem sig selv og sin omverden.

At systemet er selvreferentielt vil sige, at det henter sin begrundelse fra sig selv. Matematik er det, som matematikere (i videste forstand) gør. Dvs. at matematik er historisk bestemt. Da jeg selv gik i gymnasiet, var der ikke noget der hed modellering og brug af IT; begge dele spiller en central rolle i dag. Dengang blev undervisning opfattet som en særlig kunst og ikke som genstand for videnskab og forskning med betydning for praksis. Sådan er det ikke længere.

At systemet er autopoietisk vil sige, at det regulerer og skaber sig selv. I luhmann'sk forstand er autopoietisk tæt på at være synonymt med selvreferentielt. Den interne kommunikation er både systemets *udtryk* (det, der kommer ud af systemet) og *indtryk* (det, der kommer ind i systemet, og som udgør systemets energi). Det regulerer sig selv gennem selviagttagelse. Eller udtrykt med et matematisk begreb: systemets dynamik hviler på en rekursiv proces, hvor den kommunikation, der foreligger som resultat på et givet tidspunkt, er input for den efterfølgende kommunikative proces. *Re-entry* er et andet begreb for den rekursive proces. Gennem kommunikationen i systemet om hvad matematik er, hvilke mål der bør være for matematik, hvordan der kan og bør undervises i matematik, hvordan eleverne lærer matematik, og hvordan eksamen bør tilrettelægges, bevares systemet samtidig med, at det forandres eller genskabes.

At systemet er lukket betyder ikke, at der ingen forbindelse er mellem systemet og omverdenen. Lukkethed er ikke det samme som udelukkethed. Lukkethed står ikke i modsætning til omverdensåbenhed. Faktisk er det påstanden, at der kun kan forekomme kommunikation med omverdenen i kraft af, at systemet er lukket om sig selv. Lukkethed er ikke i modsætning til, men

en forudsætning for åbenhed. Man kan kun diskutere forholdet mellem matematik og andre fag i kraft af, at der er en distinktion mellem disse begreber. Systemet udgør en *forskel* – forskellen mellem system og omverden – som også er en *enhed af en forskel* (Rasmussen, 1999, s. 36), for den forskel, der er mellem system og omverden, er en del af systemet selv. For overhovedet at kunne skelne mellem matematik og fx andre fag må man vide, hvad begrebet dækker over, dvs. at skillelinjen er indeholdt i denne skelnen. Det er udtryk for det paradoks, at man på den ene side kan adskille systemet fra dets omverden med en deraf følgende forestilling om, at man som observatør kan anbringe sig uden for systemet for at observere systemet samtidig med, at man på den anden side ikke kan bringe sig fri af sin omverden. Man er altid en del af det system, som man vil beskrive. Det kommer fx til udtryk i definitionen af *matematisk kompetence* i KOM-rapporten: »(...) matematisk kompetence består i at have viden om, at forstå, udøve, anvende, og kunne tage stilling til matematik og matematikvirksomhed i en mangfoldighed af sammenhænge, hvori matematik indgår eller kan komme til at indgå« (Niss & Jensen 2002, s. 43). For at forstå hvad matematisk kompetence er, må man altså i forvejen vide, hvad matematiske udfordringer er. Matematik kan kun forstås ud fra matematik.

Kommunikationen i matematik-systemet foregår via et fælles *medie*, også kaldet et symbolsk generaliseret medie. Et medie er det, der gør, at systemet kan afgrænse sig i forhold til en omverden, eller det, der gør, at systemet kan opfattes som en enhed. Et medie er det, der gør, at kommunikationen kan lykkes. Et medie er det, der gør, at kommunikationen kan foregå 'gnidningsfri'. Mediet udgør en fælles reference. I denne sammenhæng kan det fælles medie udtrykkes med begrebet 'matematisk

kompetence' i KOM-projektets forstand. Kompetencebeskrivelserne har netop til formål at etablere et fælles fundament for al matematikundervisning, uafhængigt af niveau. Al kommunikation om matematikfaget kan ses i lyset af kompetencebegrebet.

Kommunikationen foregår desuden via en fælles *kode*, det vil sige en fælles nøgle, hvormed systemet afgør, hvor det vil hen. Den fælles kode i denne sammenhæng er '± kompetence' eller 'mere/mindre kompetence'. Al kommunikation i det didaktiske tetraeder drejer sig om, hvad kompetence er, og hvad der er udtryk for eller bidrager til mere/mindre kompetence (koden). At der er en fælles kode betyder blot, at alle kommunikationer dybest set drejer sig om at udpege det gode i forhold til det dårlige.

Funktionel uddifferentiering

Hvordan manifesterer tetraederets fire perspektiver sig så i det kommunikationsteoretiske perspektiv? Svaret er: i kraft af systemets umådelige kompleksitet. Kompleksitet har på uforklarlig vis tendens til skabe en orden – en orden, som etableres netop i kraft af kompleksiteten. Det kaldes *emergens*. Komplicerede systemer ordner sig på forunderlig vis. Luhmann udtrykker dette forhold med paradokset: Kun kompleksitet kan reducere kompleksitet. Denne reduktion af kompleksitet sker ifølge Luhmann bl.a. ved, at systemet uddifferentierer sig i en række subsystemer, som hver for sig er fælles om en grundlæggende funktion i kraft af specifikke medier og koder. Systemets kommunikation kan ses ud fra forskellige funktionelle dagsordener: hvordan skal målsætningen formuleres, hvordan skal man undervise, hvordan lærer man, og hvordan afholder man eksamen? Kommunikation bestemmer tilsvarende fire del-systemer, som udgør en 'funktionel ud-

differentiering i subsystemer': Målsætningssystemet, Undervisningssystemet, Læringssystemet og Eksamineringssystemet⁴. Disse subsystemer har hver for sig en bestemt funktion i det samlede system. Og de udgør 'øer af mindre kompleksitet', fx er kommunikation om, hvordan man underviser, principielt ikke relevant i målsætningssystemet, fordi målsætningskommunikation hører hjemme på et andet niveau end undervisningskommunikation.

Samtidig med at disse subsystemer indgår i en større helhed, er hvert enkelt subsystem selvberørende og operativt lukket. De udgør hver især lukkede, selvreferentielle og autopoietiske systemer i systemet, og de kommunikerer indbyrdes via forskellige medier og koder (dvs. bestemte iagttagelsespositioner), som er specifikke for hvert subsystem.

Målsætningssystemet kommunikerer via mediet 'curriculum' (i den smalle betydning af dette begreb) og koden '± mål'. Dets position kan udtrykkes med spørgsmålet: *Hvad er målsæt-*

ningen med matematik? Her afgøres fagmål samt indhold i form af emner og aspekter. Undervisningssystemet kommunikerer via mediet 'didaktik' (ligeledes i en smal betydning: metodik, undervisningslære) og koden '± facilitering' eller 'stilladsering'. Dets særlige iagttagelsesposition kan udtrykkes med spørgsmålet: *Hvordan underviser man i matematik?* Læringssystemets kommunikation er rettet mod den enkelte elev. Mediet er 'læring', og koden er '± læring'. Iagttagelsespositionen er: *Hvordan lærer den enkelte elev?* Eksamineringssystemet kommunikerer via 'eksamen' og koden '± økologisk balance i det didaktiske tetraeder', forstået som en situation hvor eksamen afspejler mål, undervisningen og elevernes læring. Dets iagttagelsesposition kan udtrykkes med spørgsmålet: *Hvordan afholdes eksamen?* De forskellige iagttagelsespositioners fundament udgøres af curriculumteori, didaktologi (et begreb introduceret af Frede V. Nielsen (2004)), læringsteori og evalueringsteori.

Subsystem	Medie	Kode	Iagttagelsesposition
Målsætningssystemet	Curriculum	± mål	Hvad er målsætningen?
Undervisningssystemet	Didaktik	± facilitering	Hvordan undervises man?
Læringssystemet	Læring	± læring	Hvordan lærer den enkelte elev?
Eksamineringssystemet	Eksamen	± balance	Hvordan afholdes eksamen?

Tabel 2: Oversigt over subsystemernes kommunikative orienteringer

Afslutning

Jeg finder, at den antropocentriske og den kommunikationsteoretiske fortolkning af det didaktiske tetraeder på hver deres måde bidrager til en forståelse af et fag som en social konstruktion. To

pointer skal gentages her. Den ene er den, at det kommunikationsteoretiske perspektiv 'skærer kagen' anderledes end det antropocentriske i og med, at kommunikationen ses ud fra spørgs-

målet om, 'hvad kommunikationen handler om', og ikke ud fra 'hvem der kommunikerer'. Alle aktører kan nemlig deltage i kommunikationen inden for alle fire subsystemer. Lærerne har ansvaret for undervisningen, men deltager også i målsætningsdiskussionen, de lærer selv gennem deres metakognitive refleksioner over, hvordan og hvad den enkelte elev lærer, og de deltager på forskellig vis i afholdelse af eksamen. Noget tilsvarende gør sig gældende for de andre aktørgrupper.

Den anden pointe er den, at de fire subsystemer er operativt lukkede over for hinanden. Det betyder for eksempel, at målsætningssystemet ikke kan trænge ind i undervisningssystemet. Diskussionen om målsætningen har ingen automatiske konsekvenser for, hvordan der undervises. Men undervisningssystemet kan dog vælge at åbne sig over for målsætningssystemet og inddrage denne kommunikation i dets egne operative forskelsmarkeringer. Det er nok værd at huske på nu, hvor gymnasireformens første studenter er dimitteret og en samlet evaluering af en kompetencestyret fagbekendtgørelse kan foretages. En sådan evaluering ligger dog uden for rammerne af denne artikel.

Noter

1. Heinrich Bauersfeld introducerede de tre første begreber i en lidt anden sammenhæng, jf. Bauersfeld 1979. Man bruger også betegnelserne *intenderet læreplan*, *implementeret læreplan* og *resulteret læreplan*, jf. Gjone 2003, s. 269.
2. Michael Otte anslog allerede i 1974 et systemteoretisk perspektiv for matematikkens didaktik. Didaktikkens opgave er ifølge Otte, at undersøge, hvordan og i hvilken forstand man kan optimere relationssystemet bestemt af de aktører, der er beskæftiget i, med og om matematikfaget (Otte 1974). Ifølge Bent Christiansen blev matematikkens didaktik dog først op gennem 80'erne for alvor kendetegnet ved systemorientering (Christiansen 1989, s. 40). Systemorienteringen er ifølge Bent Christiansen karakteriseret ved, at der inddrages en række forskellige aktører i feltet, først og fremmest elever og lærere. Han taler – i lighed med Otte – også om en 'optimalisering' af matematikundervisning i et sådant systemteoretisk perspektiv (ibid., s. 72).
3. Niss & Jensen 2002, s. 15. KOM er en forkortelse for Kompetencer og Matematiklæring.
4. Undervisningssystemet må ikke forveksles med det system, som en enkelt undervisningssekvens udgør. Det første er et organisationssystem, mens det andet er et interaktionssystem.

Litteratur

- Antonius, S. (2003). *Modellering til eksamen – en analyse af modellering, IT og eksamen i matematik på højere handels-eksamen*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Bauersfeld, H. (1979). Research related to the mathematical learning process. I International Commission on Mathematical Instruction (red.), *New Trends in Mathematics Teaching*, Vol. IV, Unesco.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard.
- Christiansen, B. (1989). Konferencens tema i fagdidaktisk perspektiver. I *Gymnasiets matematikundervisning mellem studie- og erhvervskrav og demokratikrav*. Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Gjone, G. (2003). Læreplaner og læreplans-udvikling i matematikk. I Grevholm, B. (red.), *Matematikk for skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret. I Schnack, K. (red.), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, J.H. (1995). Pensumitis. *Uddannelse nr. 9*. Undervisningsministeriet.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). *Niklas Luhmann. Introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag, oversat fra tysk: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung, Wilhelm Fink Verlag 1993
- Luhmann, N. (1992). What is communication? *Forum, Communication Theory* 2(3), 251-258.

- Luhmann, N. (1999). Erkendelse som konstruktion. I Hermansen, M. (red.), *Fra læringens horisont – en antologi*. Klim.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer – Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag, oversat fra tysk efter: Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie, Suhrkam Verlag 1984.
- Nielsen, F.V. (2004). Fagdidaktikkens kerne-faglighed. I Schnack, K. (red.), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Niss, M. & Jensen, T.H. (2002). *Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 18, Undervisningsministeriet.
- Otte, M. (1974). Didaktik der Mathematik als Wissenschaft. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 6(3), 125-128.
- Qvortrup, L. (2000). *Det hyperkomplekse samfund*. København: Gyldendal.
- Rasmussen, J. (1999). Læring og lærings-teorier. *KVAN 54, Temanummer: Læring og Undervisning*, 19-47.
- Schnack, K. (2000). Faglighed, undervisning og almen dannelse. I Kristensen, H.J. & Schnack, K. (red.), *Faglighed og undervisning*. København: Gyldendal.
- Skovsmose, O. (1984). Gør kritisk pædagogik kritisk. *Unge pædagoger nr. 4*, 5-12.
- Tørnæs, U. (2002). *Reform af gymnasiet og hf*. Undervisningsministerens tale i forbindelse med konference den 24. oktober 2002. Læst på www.uvm.dk, januar 2003.
- Winsløw, C. (2003). Hvad skal et naturvidenskabeligt fakultet med fagdidaktik? *Forum for Matematikkens Didaktik* 7(5), 4-7.
- Wissing, L. (2001). Matematik som en demokratisk kompetence. *Gymnasieskolen* nr. 7, 8-10.
- Ziehe, T. & Strubenrauch (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og individualitet*. København: Politisk Revy.

Det interessante uddannelsesvalg – om hvad der har betydning i (fra)valget af naturvidenskab

Af Rie Troelsen

»Der er så meget andet i verden end fysik!« Dette citat stammer fra en pige i 9. klasse, som egentlig havde meget gode evner inden for skolefaget fysik, men som alligevel syntes, at alle andre karrieremuligheder kunne være mere spændende end at fortsætte i en naturfaglig løbebane. Man kan forestille sig mange forklaringsmuligheder: Naturfagene fængede hende ikke, hun kunne ikke forestille sig at beskæftige sig med naturfaglige problemstillinger et helt arbejdsliv, hun fandt simpelthen ikke naturfagene interessante.

I den store undersøgelse om 15-åriges interesse for naturvidenskab og teknik, Relevance Of Science Education (ROSE), fra 2003 synes de danske elever generelt, at naturfagene er mindre relevante og interessante end unge fra andre dele af verden. De 15-årige mener dog ikke, at naturfagene i sig selv er irrelevante eller uvigtige for samfundsudviklingen – tværtimod. I lighed med en stor del af den voksne danske befolkning synes de nemlig, at naturvidenskab er en nødvendig, vigtig og relevant del af samfundsudviklingen. De unge anerkender således det fremtidige behov for naturvidenskabeligt uddannede, men det skal bare ikke være dem! For samtidig rapporteres der om en

vigende søgning til de naturvidenskabelige videregående uddannelser og meldes fra det danske arbejdsmarked om, at der på en række områder er stigende mangel på arbejdskraft med naturvidenskabelige kompetencer. Og denne tendens er ikke kun national. Der er en generel mangel på naturvidenskabelige studerende og arbejdskraft i bl.a. størstedelen af de europæiske lande, Japan og USA. Der er altså tale om et paradoks mellem de unges anerkendelse af vigtigheden af naturvidenskab på den ene side og deres udprægede ulyst til at være dem, der udvikler og beskæftiger sig professionelt med naturvidenskab i fremtiden på den anden side.

Hvorfor er der dette paradoks? Hvad er det, der får unge til at vælge og i høj grad fravælge de naturvidenskabelige uddannelser? I forbindelse med en forskningsundersøgelse om naturfaglige interesser, som jeg foretog i perioden 2004-2006, interviewede jeg en række personer om deres naturfaglige interesse og uddannelsesvalg – både personer, som havde valgt og personer, som skulle til at vælge uddannelse og karrierevej. Mit bidrag til denne jubilæumsbog vil derfor være en kort opridsning af resultaterne fra denne undersøgelse for derigennem at kunne komme med

et bud på, hvad der har betydning i uddannelsesvalget – især når man er ung og på vej.

Hvad har betydning for et naturvidenskabeligt uddannelsesvalg – set bagud?

For at få et indledende billede af, hvad der i hvert fald kunne få *nogle* til at vælge naturvidenskaben til, interviewede jeg en række personer, som på forskellig vis i dag beskæftigede sig med naturvidenskab og altså havde valgt en naturvidenskabelig karriere. De talte alle om en positiv relation mellem deres interesse og deres valg af uddannelse – en relation, som er godtgjort og beskrevet i mange andre undersøgelser. Interesse var imidlertid ikke den eneste bestemmende faktor for retningen af uddannelsesvalget. Der var stadig en række ydre rammebetingelser af forskellig art, som fx studiemiljø, familiemæssige traditioner og rollemodeller (eller manglen på samme), som også havde en vis indvirkning på uddannelsesvalget.

Fx blev en af interviewpersonerne påvirket af en karismatisk biologilærer i gymnasiet og valgte herefter at læse biologi på universitetet.

En anden var til trods for sin tidlige drøm om at blive hjerneforsker efter gymnasietiden kun sikker på, at hun skulle læse et naturvidenskabeligt fag. Hun besøgte naturvidenskabelige fagmiljøer på forskellige uddannelsesinstitutioner, men blev overbevist om at ville læse medicin på universitetet, da hun sammen med en veninde oplevede det gode studiemiljø og 'de lækre fyre' på medicinstudiet.

En tredje var til gengæld fra en tidlig alder overbevist om, at han skulle være noget inden for biologi. Hans engagement i Natur og Ungdom og hans valg af gymnasial linje ledte ham så at sige på vej. Hans begrundelse for at læse

biologi »var simpelthen, at biologi var spændende«, og at han var »glad for faget i gymnasiet og havde en naturinteresse«. Han fremhævede dog, at interesse for et givent emne ikke var tilstrækkeligt for ham til at vælge uddannelse og livsbane. Han fandt det ligeledes vigtigt, at der inden for det aktuelle og interessante fagområde var nogle rollemodeller, som han kunne lide og kunne identificere sig med – ikke nødvendigvis som enkelte personer, men også som en gruppe af personer:

Jeg kunne også i gymnasiet være blevet fanget af noget helt andet, som havde ført mig i en anden retning. Jeg syntes fx at oldtidskundskab i gymnasiet var spændende, og vi havde en rigtig god lærer, og jeg syntes det var sjovt at lære om gamle græske guder og myter. Så hvis der var en, der havde prøvet at overbevise mig om, at jeg skulle læse religionshistorie, så kunne jeg godt have gjort det. Hvis jeg i stedet for en karismatisk biologilærer havde haft en god oldtidskundskabslærer, så kunne det da godt have været. Så det er lidt en tilfældighed.

En fjerde tillagde sit uddannelsesvalg sine egne gode evner. Når han talte om inspirationskilder, nævnte han ikke en matematiklærer, som ansporede ham til at fortsætte, ligesom han heller ikke nævnte en eftertragtet erhvervsposition, som han gerne vil opnå ved at gennemføre en given uddannelse. Det var ene og alene ham selv, matematikken og de gode evner, der var afgørende for hans valg af uddannelse.

Jeg brød ud af den verden, som ikke er akademisk på nogen måde, eller hvor der ikke er nogen, der har taget lange uddannelser, i kraft af at jeg var god til matematik. Jeg klarede mig altid med topkarakterer, og på et tidspunkt gik det op for mig, at

det havde jeg lyst til at prøve af på universitetet.

I deres italesættelse af og begrundelse for uddannelsesvalg og valg af livsbane i det hele taget er der et andet gennemgående tema end interesse for feltet, og det er 'tilfældigheder'. Personerne i undersøgelsen fortæller, at tilfældighederne har styret dem i deres valg, men ikke sådan at forstå, at det er tilfældigt, hvad de har valgt. Deres interesse(r) har styret dem i en særlig retning og inden for denne retning har pludseligt opståede muligheder, tilfældige møder med andre mennesker eller oplevelsen af en skelsættende begivenhed, påvirket deres endelige valg af uddannelse. Så når en af dem siger om sit valg af medicinstudiet: »Og derfor er jeg vanvittig glad for at have valgt medicinstudiet. Og det var måske lidt en tilfældighed i starten«, så er det måske tilfældigt, at det netop blev medicin-faget og ikke ingeniørfaget hun valgte at engagere sig i, men det var bestemt ikke tilfældigt, at det blev et fag inden for den naturvidenskabelige fagkreds. På den måde styrer interessen personernes uddannelsesvalg som en vifte af muligheder, hvorimellem tilfældigheder og aktuelle begivenheder kan bestemme det endelige valg.

Hvad har betydning for et naturvidenskabeligt uddannelsesvalg – set fremad?

I en anden del af samme forskningsundersøgelse interviewede jeg en række unge, som gik i henh. 9. og 10. klasse og som havde varierende interesse for naturvidenskab. Så hvor begrundelserne for et uddannelsesvalg, som det er beskrevet ovenfor, blev givet af personer, som er etablerede og kunne se tilbage på, hvordan interesse og tilfældigheder bar deres valg af uddannelse og erhverv, stod de unge i denne del af

undersøgelsen over for at skulle vælge deres ungdomsuddannelse, og de gjorde sig nogle overvejelser om, hvilken rolle – hvis nogen – interesse ville komme til at spille i den henseende.

Interesse var det, de fleste af de unge pegede på som begrundelse for deres uddannelsesvalg og fremtidsønsker – i hvert fald som det grundlæggende fundament.

Jeg vil i hvert fald gerne arbejde med noget, jeg er interesseret i – det er mit kriterium for det arbejde, jeg skal have: det skal være noget, jeg kan lide at lave, som jeg også føler, at jeg udretter noget i, at der sker et eller andet.

Her skal det anføres, at interesse fra min side ikke blev nævnt som en mulighed for, hvad der kunne ligge til grund for et uddannelsesvalg. Interesse var med andre ord det, som lå først for i de unges bevidsthed, når tanken faldt på, hvordan de ville vælge. Men når vi taler om, at interesse var drivmidlet for de unges uddannelsesvalg, var der selvfølgelig tale om en bestemt slags interesse – det skal være interessant *nok*:

Jeg har været med derude [på min mors arbejde, RT] et par gange for at se, hvad de laver. Det var ikke så spændende, at det var noget, jeg kunne tænke mig at blive. Men jeg synes stadigvæk, at det er spændende at arbejde med.

Det interessante, som derimod var så interessant, at man ville kunne forestille sig at arbejde med det resten af sit liv, opstod forskellige steder fra. Det kunne stamme fra en inspirerende lærer, gode evner i skolefaget eller som noget, man i familien altid havde interesseret sig for.

Andre faktorer spillede imidlertid også i nogen grad ind, når de unge gjorde sig overvejelser over deres frem-

tid – faktorer, som alle handlede om arbejdsudsigten.

I første omgang gik overvejelserne på, om der overhovedet var et arbejde at få efter endt uddannelse. De unge talte ikke så meget om, hvilke jobfunktioner, som var attraktive og derfor svære at komme til at arbejde inden for, men var i højere grad bevidste om, at de gerne ville kunne bruge deres fremtidige uddannelse til noget med det samme. De ville gerne have en uddannelse, hvor de var attraktive for arbejdsmarkedet, i stedet for at stå med en uddannelse, som ikke umiddelbart førte ind i en jobfunktion. På denne måde kan man måske tolke de unges ønsker om jobbet tilgængelighed som et ønske om at kunne se et tydeligt formål med uddannelsen. Eksempelvis fører en social- og sundhedsuddannelse til et naturligt – og tilgængeligt – job som social- og sundhedshjælper eller videreuddannelsesmulighed til sygeplejerske, mens det ikke på samme måde er oplagt, hvad en uddannelse i fysik fra universitetet kan føre til i erhvervsmæssig henseende.

Tilgængeligheden af et arbejde – både forstået rent konjunkturmæssigt som samfundets aktuelle behov og forstået som de unges bevidsthed om mulige jobfunktioner – spillede altså for nogle af de unge en lille, men ikke uvæsentlig rolle i deres uddannelsesvalg. En langt større rolle spillede imidlertid udsigten til jobbet indhold. Her var de unge meget opmærksomme på, om det fremtidige job stod for dem som kedeligt og rutinepræget.

Jeg fandt så ud af, at det ikke var det sjoveste at skulle arbejde med dyr hver dag i længden. Da jeg kom i praktik opdagede jeg, at det ikke er så fedt at skulle skifte bur hver dag og gøre rent efter dem hele tiden og give dem mad og vand hele tiden. Det blev lidt trættende for mig i længden – det er for meget af det samme hele tiden.

... så var jeg i praktik som dyrlæge, men så egentlig hvor lidt og hvor kedeligt jobbet som veterinærsygeplejerske var, fordi de forklarede også, hvad de lavede. Det var noget med at vaske op efter lægerne, sterilisere tingene og blande foder. Og berolige ejerne, der kommer med dyrene.

At det for alt i verden ikke må blive kedeligt er selvfølgelig en normativ vurdering, den enkelte unge gør sig. Man skal bare selv kunne acceptere holdbarheden i sin egen argumentation.

En anden vinkel på jobbet indhold, som nogle af de unge også fokuserede på, var om de nu også kunne leve op til de krav og forventninger, som jobbet eller uddannelsen stillede dem – var det med andre ord for svært for dem? De unge var meget realistiske på egne vegne og var bevidste om, hvilke uddannelser, som de magtede og ikke magtede.

... jeg vælger at tage SOSU-vejen, for så skal jeg ikke ind og tage gymnasiet. For jeg er bange for, at jeg knækker sammen, hvis jeg bliver nødt til at gå ud af det, hvis det bliver for svært. Så er jeg sikker på, at jeg får et psykisk knæk. [...] Fordi jeg er meget perfektionistisk – jeg vil gerne gøre det hele ordentligt. Der er ingenting, der må smutte forbi. Jeg vil gerne have det hele med – jeg vil gerne lave alle tingene i skolen.

En anden – mere positiv – udlægning af egen realitetssans kunne jeg dog også finde:

Studieretningen var ikke svær at vælge, for jeg vidste, at jeg kunne lide matematik, at jeg var god til det, og at jeg kunne klare at have det på A-niveau.

Fælles for de to vinkler på jobindholdet var, at de unge gerne ville have udfor-

dringer, men helst ikke udfordringer, som de knækkede halsen på. Når man nu selv havde valgt en uddannelse eller en karrierevej og ikke var blevet det pålagt af nogen andre, så var det selvfølgelig et større nederlag, hvis det viste sig, at uddannelsen eller karrieren enten var kedelig og uudviklende eller alt for svær og dermed også uudviklende.

Interesse for naturfag som drivmiddel for naturvidenskabelige uddannelsesvalg?

De unge, som har deltaget i interviewundersøgelsen, udviser som nævnt varierende interesse for natur og naturoplevelser. En nævnte, at han var interesseret i at være i naturen og gik til spejder, fordi han var interesseret i at lære noget af og om naturen. Men på spørgsmålet om han ikke kunne tænke sig at bruge denne interesse i en uddannelse, afviste han fremtidsudsigten med ordene: »Nej – naturen er noget der skal opleves, ikke noget der skal arbejdes på.« Flere andre nævnte, at de var 'udemennesker' og forbandt denne personkarakteristik med at have leget meget udenfor som børn og holdt heste. Denne interesse for natur og naturoplevelser som interesse for hestehold og udelege hørte dog i de unges bevidsthed uløseligt sammen med fritiden og kunne ikke konverteres til en karrierevej.

I: Kunne du ikke tænke dig at bruge din interesse for heste til en videre uddannelse?

Elev: Det ved jeg egentlig ikke – jeg ville også gerne være dyrepasser. Jeg ved ikke hvorfor jeg ikke er gået den vej – det har jeg ikke nogen god forklaring på.

Alt i alt tyder det på, at interesse for natur og naturoplevelser ikke som sådan af de unge ansås som en gyldig grund til et uddannelsesvalg, som pe-

gede i retning af en naturvidenskabelig karrierevej.

De unge var generelt set positive over for naturfagsundervisningen, som de hidtil havde mødt den, og de fremhævede især undervisningens praktiske elementer. Men var denne interesse i naturfagsundervisningen i folkeskolen stor nok til at bære et uddannelsesvalg inden for naturfagene? For nogle var det og for andre ikke. Nogle af de unge orienterede sig i deres uddannelsesvalg meget imod skolen og skolefagene og vælger ungdomsuddannelse ud fra kriterier, som kan siges at referere tilbage til uddannelsessystemet selv.

Det grundlæggende for hvad man vælger senere hen er, hvad man fandt interessant i folkeskolen, synes jeg. Sådan noget som religion, det synes jeg ikke er spændende, for de gjorde det virkelig ikke spændende i folkeskolen. Det har en stor indvirkning på, hvordan man vælger fremover.

I den anden side af spektret har vi personer, som oplevede at have haft en dårlig undervisning i naturfagene gennem hele deres folkeskoletid. Men alligevel valgtes en naturvidenskabelig studieretning på gymnasiet.

Vi har godt nok fået en dårlig oplevelse med undervisningen, men ikke med faget. Jeg var interesseret i fysik, men jeg følte ikke, at jeg lærte noget [...]. Jeg mistede ikke interessen for det, selvom det var dårlig undervisning.

Interesse for naturfag og hvad der påvirkede den af varierede undervisningsformer, engagerede lærere og intellektuelle succesoplevelser havde altså for nogle stor (positiv) betydning for deres videre uddannelsesvalg og for andre ingen. For den sidstnævnte gruppe var det andre faktorer end deres oplevelse

med skolefagene, som havde betydning for deres uddannelsesvalg, som fx vedvarende interesse, fravalget af boglighed, og angsten for rutine og kedsomhed i jobbet.

Endelig er det påfaldende, at de som ikke ville vælge en naturvidenskabelig karrierevej, var de samme som var interesserede i dyr og udeliv, men opfatter naturvidenskab som svært, kedeligt og bogligt. Naturvidenskab og det at beskæftige sig med naturvidenskab havde for dem ikke noget at gøre med naturen. De opfattede ikke naturen som naturvidenskabens genstandsfelt, og fandt i deres omgang med naturen (som enten deres spejder- eller dyreoplevelser) ikke anledning til at undres over fx naturvidenskabelige fænomener eller til at systematisere deres selvoplevede erfaringer med fænomener. Det, der foregik i skolen af naturfaglig undervisning, havde ikke noget at gøre med de oplevelser, som de i deres fritid fik med naturen. Derimod var de, som overvejede en naturvidenskabelig uddannelse og karriere, dem, som havde en matematisk/teknisk interesse – de var ikke afskrækket af naturvidenskabens ordnende karakter.

Opsummerende kan det siges, at de unges uddannelsesvalg i dag i høj grad er betinget af deres interesse, men ikke som den eneste faktor. For nogle af de unge får tilgængeligheden og indholdet af det fremtidige job mere og mere betydning i deres uddannelsesvalg. Dette er forskelligt fra tidligere forskning i unges forventninger til uddannelse og arbejde, som mere entydigt peger på interesse og engagement som drivkraften i deres joborienteringer. Den stigende fokus på det fremtidige jobs tilgængelighed og indhold kan ses som en del af et 'realistisk' projekt, hvor den unge vælger veje, som nok er udfordrende, men ikke for udfordrende. At vælge selv betinger at kende sig selv, og valget af en realistisk vej er dels en følge af den

usikkerhed, som i større eller mindre grad er en del af valgsituationen, og er dels en mulighed for at beskytte sig selv mod mulige nederlag. Usikkerheden bundes for mange unge i selve valgsituationen, som i det hele taget koncentrerer sig i ungdomsårene – det synes for de unge mere og mere som om deres tilværelse alene koncentrerer sig omkring at vælge det helt rigtige. At vælge selv er selvfølgelig glædeligt og giver den unge muligheden og magten til at bestemme over sit eget liv, men hvis det viser sig, at valget var forkert, er der ingen andre end den unge selv at skyde skylden på. En del af at kende sig selv godt nok til at kunne foretage et realistisk uddannelsesvalg er at have fornemmelse af, hvordan de boglige evner svarer til den fremtidige uddannelse – heri ligger beskyttelsen af sig selv mod et eventuelt nederlag. I denne undersøgelse taler en del af de unge om, hvad de var gode til – og hvad de især ikke var gode til – i folkeskolen (dvs. hvordan deres karakterer var...), når de skal forklare bevæggrundene for deres uddannelsesvalg. Det er en sammenhæng mellem faglig formåen og uddannelsesvalg, som også genfindes i andre undersøgelser.

Der tales sædvanligvis om en kønsforskkel i interessen for det naturvidenskabelige område – det viser ROSE-dataene både nationalt og internationalt, og det viser også adskillige andre undersøgelser. I denne undersøgelse viser kønsforskellen sig imidlertid ikke tydeligt. Forskelligheden i interesse for det naturvidenskabelige område er lige så udtalt hos pigerne som hos drengene – de taler ensartet om såvel interesse for at passe dyr som interesse for computere og teknik. Ét kønsaspekt, som tidligere er forskningsmæssigt dokumenteret, kan dog siges at optræde i denne undersøgelse: at piger, som vælger naturvidenskabelige uddannelser, som regel har en højere selvtillid end piger, som vælger mere kønstypiske uddannelser.

Kan der gøres noget? – konsekvenser for uddannelsessystem og uddannelsesforskning

Det var målet med dette bidrag at kunne give et bud på, hvad der havde betydning i uddannelsesvalget. Undersøgelserne, som jeg har beskrevet, tyder på, at det er af afgørende vigtighed for de unge, at deres fremtidsudsigter ikke er kedelige eller karakteriserede ved rutinearbejde, men er udfordrende. Dog ikke for udfordrende. De unge er ikke interesserede i at lide det nederlag at have valgt en uddannelse, som de ikke har tilstrækkelige evner til at gennemføre. På denne måde står de unge over for et dobbeltsidet valg – de skal gerne brænde for deres valg, men helst ikke brænde sig, forstået på den måde, at deres 'uddannelsesrettede' interesse helst skal føre i retning af et arbejde, som ikke forekommer dem kedeligt eller svært. Og det er nogle gange svært at få disse to ender til at mødes.

I et fremadrettet perspektiv lægger dette op til overvejelser, som burde foretages af såvel studievejledere som lærere og forældre i forsøget på at hjælpe de unge på vej i deres valg af uddannelse. For det første skal de unges interesser tages alvorligt. Interesse er et vigtigt drivmiddel for de unge i deres uddannelsesvalg, og derfor skal nogle af de unge hjælpes til at finde ind til deres interesser. For det andet må studievejledere, lærere og forældre hjælpe de unge ved at udbrede deres viden om den mangfoldighed af jobfunktioner og jobindhold, som hører til hvert enkelt interesseområde. I alt for mange tilfælde har og får de unge kun kendskab til udbuddet af jobfunktioner

gennem fx medierne eller uhensigtsmæssige rollemodeller.

Særligt for valget af naturvidenskabelige uddannelsesveje viser det sig, at hvis de unge har en interesse for natur og naturoplevelser, så forbinder de ikke dette med en mulig uddannelsesvej. For de fleste unge hænger deres naturinteresse sammen med fritidsbeskæftigelser, og naturen er for dem ikke noget man lærer i, men oplever i. Der er heller ikke nogen direkte sammenhæng mellem interesse for naturfag i skolen og ønsket om en uddannelse inden for det naturvidenskabelige område. For de fleste af de unge i den omtalte undersøgelse har naturfagsundervisningen ingen – hverken positiv eller negativ – betydning for dem i deres uddannelsesvalg. Der er ingen sammenhæng mellem det, de møder i skolen og det, de senere vil kunne komme til at beskæftige sig med. Endelig er det værd her at fremhæve det påfaldende i, at interessen for matematik synes at have en indvirkning på de unges valg af naturvidenskabelige uddannelser. Det er selvfølgelig ikke muligt på baggrund af dataene fra denne undersøgelse at sige noget mere præcist om den indflydelse, som matematik har på de unges interesse for naturfag og deres interesse i at forfølge denne interesse uddannelsesmæssigt, men det kunne være interessant(!) at undersøge nærmere. Opfordringen er hermed givet videre.

Referencer

Troelsen, R. (2008). »Der er så meget andet i verden end fysik!« – muligheder for at påvirke unges interesse for at beskæftige sig med det tekniske og naturvidenskabelige område. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Er en masteruddannelse nødvendig for at være rektor?

Af Jens Boe Nielsen

Indledning

Ungdomsuddannelserne og især stx og hf har gennemgået gennemgribende forandringer i de sidste år. Gymnasie- og hf-reformen og strukturreformen har skabt store ændringer på indholdssiden og på styringsvilkårene. Gymnasiet og hf er populært sagt gået fra regelstyring, hvor skolens ledelse skulle sørge for, at ministeriets regler blev overholdt til en målstyring, hvor målet er at sikre, at de unges kompetencer til enhver tid modsvarer omgivelsernes skiftende forventninger.

Så store forandringer må nødvendigvis ledes, og kravene til institutionernes ledelseskompetencer er vokset stærkt i takt med forandringerne.

Med disse nye vilkår er der kommet en debat om, hvordan man kan sammensætte ledergruppen med kompetencer, der tilsammen modsvarer kravene. Herunder har der været forskellige overvejelser om især rektors uddannelsesmæssige baggrund. Bør man fx ansætte en leder med særlige HR-kompetencer, med en erhvervsfaglig baggrund eller med en anden særligt tonet lederuddannelse – en person, som ikke nødvendigvis har været gymnasielærer, eller bør man ansætte en

gymnasielærer med en ledelsesmæssig uddannelse fx en mastergrad?

Indtil videre har bestyrelserne og ansættelsesudvalg foretrukket at finde en kandidat, som er rundet af kulturen. Rektorerne har i næsten alle tilfælde undervisningskompetence, hvilket her betyder, at de har gennemført pædagogikum og at de har erfaring fra undervisningen i stx eller hf. Det ene rationale bag et sådant valg er, at viden om – og erfaring med – undervisningen: institutionens kerneydelse er nødvendig, når der skal prioriteres i dagligdagen. Det andet rationale er, at forståelse og indlevelse i organisationskulturen er en fordel i forandringsprocesserne.

Men de nye vilkår har også accentueret forventningerne til, at ledelsen har kompetence til at målstyre i forhold til bestyrelsens eksplicite forventninger. De fleste af gymnasiets og hfs rektorer har været ansat i hele forløbet med forandringerne. Både Undervisningsministeriet og amterne var flinke til at forberede rektorerne og deres ledelse på de nye krav med et bredt kursusudbud. Den eksisterende stand af rektorer har således i vidt omfang gennemlevet en inkrementel udvikling, som har sat

dem i stand til at håndtere de nye vilkår. Men det ændrer ikke på, at springet fra gymnasielærer til rektor er blevet større med reformerne.

Bør en masteruddannelse i ledelse være en fremtidig forudsætning for at kunne bestride et rektorembede? Det spørgsmål har været drøftet i Gymnasieskolernes Lederforening og i Gymnasieskolernes Bestyrelsesforening.

Denne artikel er en personlig beretning om, hvordan jeg har brugt min masteruddannelse som ny rektor på et gymnasium. Jeg har læst Master i Gymnasiepædagogik med speciale i ledelse (MIG) på Syddansk Universitet.

Forhistorien

Jeg var i gang med min absolut sidste 3-års periode som åremålsansat fagkonsulent. På den ene side så jeg frem til at skulle tilbage til gymnasiet og undervisningen i mine fag, men på den anden side havde jeg også fået smag for de organisatoriske og ledelsesmæssige aspekter, der – i hvert fald den gang – lå i fagkonsulentjobbet.

Netop på dette tidspunkt – år 2000 – blev det første kursus til Master i Gymnasiepædagogik med speciale i ledelse fra SDU slået op, hvorfor jeg meldte mig.

Dengang var MIG delt over 6 semestre, og det første handlede om »kulturelle koder«. Det blev ganske hurtigt klart for mig, at jeg her var havnet i et miljø, hvor man gerne talte om »fremherskende grundlæggende antagelser i gymnasielærerstanden«, om »fagprofessionalisme«, om »forandringer i organisationer og kulturer«, om »ledelse og ledelsesfremmedhed«.

Det var i sig selv lidt af et kulturchok for mig at sidde i en gruppe gymnasielærere, som åbent talte om, at de gerne ville kvalificere sig til at blive ledere og fungere som inspektorer, vicerektorer eller rektorer.

Dette miljø var i sig selv motiverende for at søge en lederstilling – i mit tilfælde: et rektorat, og jeg var heldig at få en ønskestilling på Nørre Gymnasium allerede mens jeg var på første semester i MIG. Flere i omgangskredsen nævnte da også, at eftersom jeg nu havde fået et rektorat, så kunne jeg da »godt droppe ud af masterstudiet«. Det var også ganske tæt på. Cocktailen af nyansat rektor pr. 1.3.01, en aftale om at varetage fagkonsulentfunktionen frem til sommerferien 2001 og et masterstudium var tæt på at være for meget. Men her trådte nogle vigtige funktioner ved MIG i kraft, nemlig netværket og undervisningen. Det var her, at gode kolleger på studiet kom med uvurderlig opmuntring: indbyrdes aftaler, løft i flok og i tillæg hertil en attraktiv undervisning, som gjorde det klart, at netop de kompetencer, som masterstudiet kunne give, også ville være et godt fundament for den kæmpe udfordring, som »Udviklingsprogrammet for de gymnasiale uddannelser« ville blive for gymnasieskolen og den ledelse, som skulle komme til at stå i spidsen for forandringen.

Konkrete og mindre konkrete gevinster?

»Har du kunnet bruge din masteruddannelse til noget?« har flere spurgt i de år, jeg har haft den. Jeg har altid svaret lidt undvigende. Det er med »den type« videreuddannelse ofte vanskeligt at identificere, hvad det er, man konkret kan bruge »mandag morgen« på arbejdet. Oftest svarer jeg derfor: »Jo, jeg har fået en større indsigt, som jeg synes, jeg kan bruge i forskellige sammenhænge«. Meget mere svævende og upræcis kan man næppe blive. Men da jeg her er blevet bedt om at skrive det ned og faktisk også har fået stillet nogle sider til rådighed, vil jeg alligevel forsøge at indkredse nogle af de gevinster, jeg har fået af mine anstrengelser.

Nogle konkrete gevinster

Læsningen – og de medfølgende drøftelser – af litteraturen om organisationer og kulturer gav nogle meget konkrete værktøjer til at analysere min egen organisation og kultur. Understøttet af danske studier af de gymnasiale læringskulturer blev det en stærkere tilgang til analysen af Nørre Gymnasium.

Lærerne var her, som på mange andre gymnasier, i stort antal blevet ansat i slutningen af 70erne og i begyndelsen af 80erne. Med mere end 20 års anciennitet i gennemsnit og en særdeles beskedne udskiftning var der opstået stærke sociale bånd i lærergruppen såvel som en incitamentsstruktur, der understøttede enhver form for fagligt engagement og enhver lyst til frivilligt og personligt at iværksætte udviklingsarbejder – godkendt af Undervisningsministeriet. Et billede herpå var, at ca. 30 lærere i år 2000 havde skrevet eller bidraget til lærebøger. I 1970erne og 80erne blev der afviklet et utal af forsøg på skolen. Holdningen var klar: enhver form for forsøgs- og udviklingsarbejde blev støttet af skolens ledelse og af Pædagogisk Råd, når blot det ikke gik ud over øvrige fag eller andre læreres arbejdsvilkår. Det mest almindelige var derfor, at man til enhver tid var i gang med et eller andet udviklingsarbejde – og kom man som nyansat, blev man uvilkårligt suget med af den fremherskende diskurs på lærerværelset. Der var individuelle forsøg inden for fag, der var faglige forsøg, hvor fagkolleger gik sammen om faglige udviklingsarbejder, og der var samarbejder mellem forskellige beslægtede fag – ofte baseret på personlige og kollegiale sympatier.

Det var altså en stærk grundlæggende antagelse på Nørre Gymnasium, at man var godt fremme i skoene i den fagligt-pædagogiske udvikling i gymnasieundervisningen, og repræsentationen af ikke mindre end fem lærere i Under-

visningsministeriets ca. 30 personer store fagkonsulentkorps blev set som et naturligt symbol på denne faglige frontstatus.

Op gennem 90erne kom der en stærkere styring af forsøgs- og udviklingsarbejderne fra Undervisningsministeriets side. Der blev udpeget temaer, som ministeriet ønskede forsøg med (fx AFEL, PEEL, undervisningsdifferentiering), og der blev både flere retningslinjer for forsøgsansøgningerne og indført kvalificeringsprocesser, som pegede i særlige retninger. Disse bånd og krav stødte i nogen grad sammen med Nørre Gymnasiums incitamentsstruktur, som var præget af egne ideer, lyst, frivillighed og personlig frihed.

Om dette har været en væsentlig årsag, eller der i almindelighed var opstået en vis mæthed i forhold til forsøgs- og udviklingsarbejdet, skal være usagt, men faktum er, at lysten til at indgå i forsøgsarbejderne kølnedes i løbet af 90erne. Til gengæld omsatte mange – som nævnt – deres erfaringer og viden til lærebøger.

På det organisatoriske plan foretog Nørre G. i begyndelsen af 90erne en ganske stor ændring. Man oprettede en såkaldt søjlestruktur. Meget store dele af skolens virke blev fordelt og afgrænset til fire søjler, som hver var repræsenteret med tre lærere og en inspektør. Meget besluthedskompetence blev samlet i disse søjler, og ledelsesrepræsentanten fik således en sekretærstatus, idet vedkommende skulle føre beslutningerne ud i livet. Med i alt 12 lærere i de fire søjler var der indført et repræsentativt demokrati, hvor Pædagogisk Råd naturligvis skulle høres om større sager. Nørre G. havde på denne måde skabt en driftssikker organisation med en stærk repræsentativ medarbejderindflydelse. Men man havde samtidig skabt en organisation, som understøttede en opfattelse af, at læreren er fagprofessionel med uindskrænket kompetence og ansvar for egen undervisning

og med ret til at blive hørt (og dermed taget hensyn til) om pædagogiske og organisatoriske forhold, der måtte kunne få indflydelse på den enkelte lærers arbejdsvilkår og undervisning. Ansvaret for organisationen og driften var således lagt på de lærere, som havde lyst til den slags, hvad enten de engagerede sig i søjlerne eller i administrationen.

Nu behøver man måske ikke en mastergrad for at kunne foretage en sådan organisationskulturel analyse, men litteraturens redskaber og drøftelserne på studiet blandt de studerende og dermed kendskabet til øvrige institutioners artefakter, skueværdier og grundlæggende antagelser satte i hvert fald mig i stand til hurtigere end ellers at lave denne analyse.

På mit ansættelsestidspunkt var »Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser« i fuld gang med at blive implementeret. Det indeholdt flere ansatser til den struktur, vi i dag kender fra det nuværende gymnasium/hf: nye arbejdsformer, nye samarbejder mellem fag, som ellers ikke havde tradition for at samarbejde, krav om et koordineret indskolingsforløb med fokus på udvikling af sproglige, naturvidenskabelige, eksperimentelle kompetencer osv.

Diskursanalysen af udviklingsprogrammet, set i relation til den førnævnte kulturanalyse, gjorde det hurtigt klart for mig, at Nørre G. og jeg ville komme til at stå med nogle store udfordringer:

- Den fagprofessionelle lærerrolle ville komme under stærkt pres. Især ville opfattelsen af læreren som autonom faglig ekspert med ansvar alene over for bekendtgørelsen blive udfordret.
- Samarbejderne ville ikke længere kun kunne være frivillige, men skulle ske på tværs af nye og måske utraditionelle faggrænser.
- Sproglærere og lærere i eksperimentelle fag måtte enes om ter-

minologier, arbejdsformer og mål i nye fælles samarbejder.

- Der ville komme stærkere fokus på den enkelte elevs udvikling. Oplægget til et fælles introduktionsforløb skulle kvalificere eleven til mere sikkert valg af fag efter en periode. Det ville kræve, at læreren påtog sig en anden form for vejlederrolle. I valgfagsgymnasiet var fokus på at få så mange til at interessere sig for valgfagene som muligt, mens det nye gymnasium tegnede til at skulle vejlede eleven til at vælge studieretninger, som kunne modsvare elevens kompetencer og interesser.
- Lærerne skulle således ikke kun arbejde sammen om fag, men også om den enkelte elevs udvikling. Det pegede på et tættere samarbejde i et team omkring eleven/klassen.
- Der ville komme nye eksamensformer.

Udviklingsprogrammet sigtede således på, at gymnasiet/hf i langt højere grad skulle tage sit udgangspunkt ikke kun i den enkelte elev, men også i aftagernes (de videregående uddannelser, virksomhederne) og ejernes (statens) ønsker. Det pegede på behovet for, at den enkelte lærer også skulle påtage sig et ansvar for den organisation, som skulle sikre det forløb, der gjorde 9. klasse-eleven til en moden og parat universitetsstuderende.

Set i Leavitts perspektiv betød det, at hele balancen mellem medarbejderkompetencer, virksomhedens mål, virksomhedens teknologi og virksomhedens struktur ville komme under voldsomt pres den dag, Udviklingsprogrammet blev omdannet til en gymnasie-/hf-reform.

Jeg kunne den gang med andre ord stille en række relevante spørgsmål, som fx:

1. Hvilke medarbejderkompetencer skal udvikles i relation til kommende krav?
2. Hvad karakteriserer et godt og stærkt teamsamarbejde om den enkelte elev?
3. Hvilke ændringer skal der ske med organisationskulturens grundlæggende antagelser for at de i højere grad modsvarer fremtidens krav?
4. Hvilken struktur og organisationsform passer bedst til den kommende gymnasireforms krav?
5. Hvordan leder man den forandringsproces, så alle medarbejdere finder den fornuftig og nødvendig, og således at alle medarbejdere bliver positive medspillere i forandringsprocessen?

Det var stort set de spørgsmål, jeg stillede ved min ansættelse foråret 2001 og som jeg åbent diskuterede med de ansatte i august 2001. Det førte til et ganske stort helskoleforsøg, som vi brugte et år på at forberede. Det indeholdt et koordineret indskolingsforløb, bl.a. med elementer, som i dag også findes i grundforløbet, projektarbejdsformen (med flere af de elementer, som vi i dag kender fra AT – især arbejdsformerne) og forøget fokus på arbejdet med studiefærdigheder.

Jeg vil ikke her komme yderligere ind på selve forsøget, men blot nævne, at indsigten i forandringsprocesser, reduktionen af kompleksitet, håndteringen af usikkerhed, arbejdet med strategi og langsigtet planlægning og viden om organiseringsformer i den sammenhæng var et godt fundament for min egen funktion og rolle i processen.

Organisationsforandring

Mit speciale¹ på studiet blev brugt på at fordybe mig i de løst koblede organisationsformer. Det var nye, fremmedartede og særdeles spændende tanker, som

afspejler en bred vifte af organiseringer: den lærende organisation, adhokratiet, projektorganisationen, den løst koblede organisation. Bag dette gemmer der sig en række forfattere til tanker om ny institutionel teori, der grunder sig på den opfattelse, at en moderne organisation ikke længere kan betragtes som en stabil struktur, som er uafhængig af omgivelserne, men netop at organisationen defineres gennem de mennesker, aktiviteter og handlinger, som agerer i den.

Blev gymnasiet tidligere betragtet som en virksomhed, der producerede studenter på samlebånd og med lærerne som »tankpassere«, der fyldte på, når eleven passerede dem, er den løst koblede organisation betydeligt mere omverdensfølsom, idet den består af højtuddannede og højt kvalificerede medarbejdere, som er vidensproducerende og som er fleksibel i forhold til omgivelsernes forventninger. Lærerteamet er i den løst koblede organisation en specialiseret organisatorisk enhed, som er sig gruppens samlede mål bevidst og som evner at justere indsatsen i forhold til ændringer i målet, i elevgruppen eller i omgivelserne. Lærerteamet bliver derved en projektgruppe, som arbejder på at løse institutionens opgave samtidig med, at det bliver et rum for den enkelte lærers refleksion og læring.

Som organisatorisk enhed forholder lærerteamet sig til andre teams ved, at lærere deltager i flere teams og gennem fælles møder og udviklingssamtaler. Men andre opgaver i organisationen kan også løses i sådanne enheder enten gennem faste udvalg, som varetager en bestemt funktion eller gennem projekter, som løser et bestemt problem og efterfølgende sikrer, at løsningen implementeres i hele organisationen.

Organisationen indeholder derved løse koblinger mellem teams, faste udvalg, adhoc nedsatte projektgrupper, mellem handlinger og mellem medarbejdere og ledelse.

Med gymnasiereformens stærkt forøgede kompleksitet var den løst koblede organisationsform i min optik – sin uoverskuelighed til trods – et godt svar på en kompleksitetsreducerende organisationsform. Den udnytter lærernes høje uddannelsesniveaue og den forudsætter, at alle påtager sig ansvar for organisationens samlede ydelse, ligesom teamsamarbejdet, når det er bedst, bliver et forum for refleksion og udvikling af kompetencer, som kan bidrage til at indfri institutionens mål.

Uden læsningen af de forskellige forfattere, der gemmer sig bag denne nyere institutionelle teori, havde jeg næppe opdaget eksistensen af disse organiseringsformer og slet ikke turdet kaste en stor skole ud i en sådan stor organisationskulturel forandringsproces.

Ledelse i den løst koblede organisation

Som tidligere antydnet er gymnasiet/hf en offentlig institution, der kun i mindre omfang har været »generet« af ledelse – bort set fra selvledelse. I gymnasiet/hf's sammensætning af stærkt fagprofessionelle lærere styret af en ret stram og veldefineret overenskomst er det heller ikke ligetil at give medarbejderne nye funktioner eller nye arbejdsopgaver.

En vellykket forandringsproces er derfor meget stærkt afhængig af, at medarbejderne bliver positive medspillere i forandringsprocessen, at de kan se »gevinsten« (som i parentes bemærket ikke er økonomisk) og nødvendigheden af forandringen.

I perioden april 2006 til august 2008 undergik Nørre G. transformationsprocessen fra søjlestrukturen til en løst koblet organisering. Det skete med en høj grad af deltagerstyring.

Karl Weick – en af fædrene til den nyere institutionelle teori – peger på, at ledelsesrollen i den løst koblede or-

ganisation må være anderledes end fx i en bureaukratisk opbygget organisation. Lederen kan nok give overordnet retning og formulere overordnede mål, men det er de enkelte organisatoriske enheder, som selv definerer delmålene og som tilpasser deres arbejde i forhold til de mål, som enheden selv opstiller. Lederens rolle bliver derfor at være udfordrende og tvivlsskabende for ad den vej at lægge op til, at enheden (lærerteamet, projektgruppen, udvalget) foretager refleksioner og justeringer.

Den samlede forandring fra den fagfaglige og fagprofessionelle søjleorganisation til en foreløbig tilpasset organisering med lærere, som fastholder deres fagfaglige udgangspunkt samtidig med, at de påtager sig de opgaver, som skal til for at løse gymnasiereformens mangeartede og forskellige krav, har hos os således taget syv år.

Det har været en glidende overgang med inkrementelle forandringer, og den er ikke sket hurtigere end at alle var med.

Vi står i dag med en organisation, hvor den enkelte medarbejder selv tilrettelægger sit eget arbejde i samarbejde med sit team, hvor man udfordres og udvikles gennem samspillet med andre kolleger og hvor man tvinges til at se sit bidrag i relation til institutionens samlede ydelse. Men vi står også med en organisation, hvor det er vanskeligt at skabe sig overblik.

De ukonkrete gevinster

Kurt Klaudi Klausen deler ledelse op i administrativ ledelse, strategisk ledelse, personaleledelse og pædagogisk ledelse. Det kan med ovenstående være vanskeligt at afgøre, hvor det især er, at MIG har kvalificeret mig som leder – derfor også det upræcise svar. Men masterstudiet har med sikkerhed forbedret mine organisationskulturelle analyser og mine strategiske kompeten-

cer, ligesom min lyst til at følge med i den uddannelsespolitiske diskurs og dens konsekvenser for gymnasiet/hf er styrket.

Jeg er næppe blevet en dygtigere administrator endsige dygtigere personaleleder. Men her har masterstudiet bidraget til at skabe et netværk, som sammen med øvrige netværk, jeg indgår i, er rigtig gode sparringspartnere for handlinger og beslutninger.

En mastergrad kan, som i mit tilfælde, kvalificere baggrunden for de handlinger og beslutninger, man tager som rektor. Men de mange dygtige rektorer og ledelser, der findes i det

danske gymnasium/hf i dag viser, at man kan have egenskaber og kompetencer udviklet ad helt andre kanaler, som kvalificerer. Masteruddannelsen er derfor ikke nødvendig for at blive rektor. Men det vigtige er, at man erkender, at også ledelsesfunktionen kræver løbende udvikling – og i denne udvikling er masterstudiet et godt bud.

Noter

1. Per Farbøl, Henrik Madsen og Jens Boe Nielsen (2004). *Faste former og løse forbindelser*, masterafhandling, Syddansk Universitet.

Om teori-praksis relationerne i teoretisk pædagogikum

Af Erik Damberg

Advokaterne skal. Lægerne skal. Præsterne skal. Og gymnasielærerne skal. Alle skal de gennem nok en uddannelse efter deres universitetseksamen, der retter deres faglighed hen imod deres job i den sektor, de skal arbejde i. 'Pædagogikum' hedder professionsuddannelsen for kommende gymnasielærere, og den har siden 1908 været nøglen til døren ind til de gymnasiale uddannelser, hvis man vil undervise dér.

Kandidaterne kommer til pædagogikum med deres universitetsuddannelse (som regel i to fag) og skal så igennem den hårde proces det er at kunne omforme universitetsfagligheden til en faglighed, der passer både til elevernes faglige niveau og til deres måde at lære på – ud fra de krav, som gymnasieloven og fagbekendtgørelserne giver udtryk for. Kandidaten skal kunne didaktisere sine fag og få dem til at fungere meningsfuldt sammen de andre fag. Kandidaten skal lære at være en fagperson, der også er lærer.

Denne forvandling er lidt af en udfordring, som man gennem tiderne har løst ved at indsluse kandidaterne i det gymnasiale miljø via praktisk vejledning ude på skolerne, suppleret med forskellige kursusforløb i almenpædagogiske emner og i fagdidaktik. Netop kursus-

forløbene som bærere af pædagogisk/didaktisk teori og deres betydning ift. det praktiske pædagogikumforløb er genstandsområdet for dette kapitel.

Pædagogikums historie

Pædagogikumuddannelsen har siden 1908 haft en særlig organisatorisk placering og dermed en særlig status i dansk læreruddannelseshistorie. Den været placeret under Undervisningsministeriet, som selv har været ansvarlig for både undervisningen i teoretisk pædagogik og for tilsynet med praktisk pædagogikum. På den måde har den danske gymnasielæreruddannelse haft en særstilling i forhold til andre danske læreruddannelser, der altid har fundet sted på institutioner uden for ministerielt regi, fx lærerseminarer (folkeskolelærere) og på Danmarks Erhvervs-pædagogiske Uddannelse (undervisere på erhvervsuddannelserne). Denne tætte tilknytning har haft stor betydning for uddannelsens form, indhold og administration – og for den funktion, selve gymnasiet har haft som den forberedende uddannelse til universitetet, og dermed for gymnasielærernes status i forhold til andre undervisergrupper og

deres selvopfattelse. Gymnasieskolerne har altid været meget tættere knyttet til ministeriet end folkeskolerne har det, og derfor har Pædagogikum nok været opfattet som noget særligt som en del af ministeriet. På den måde har fraværet af egen undervisningsinstitution nok bidraget til også at knytte lærerne i gymnasiet tættere til universitetet.

Denne tætte tilknytning til ministeriet blev først ændret i 2002, hvor administrationen af pædagogikum og tilrettelæggelsen af de almenpædagogiske kurser blev placeret hos Dansk Institut for Gymnasiepædagogik på SDU, mens ansvaret for den skriftlige prøve samt for de fagdidaktiske kurser fortsat var placeret hos ministeriet. I forbindelse med det kommende pædagogikum, der sættes i gang 2009, placeres ansvaret for teoretisk pædagogikum hos et af de danske universiteter, og ministeriets rolle bliver ændret til i højere grad at være tilsynsmyndighed, dog stadig med en stærk styring af visse af elementerne i uddannelsen. Den kommende pædagogikumuddannelse er pt. i udbud blandt landets universiteter.

Teoriens historie i Pædagogikum

De seneste 30 år kan man generelt i hele Verden se et stigende behov for at kunne analysere undervisning via pædagogisk og didaktisk teori, og for at give undervisningen en forskningslegitimering. Behovet for at have overensstemmelse mellem teori og praksis er blevet større i takt med, at der i kraft af globalisering og dermed fx OECD- og PISA-rapporter er kommet en markant stærkere politisk styring af uddannelsessystemerne.

Også i det gymnasiale pædagogikum i Danmark er der i løbet af de seneste 60 år kommet et øget fokus på teoriernes betydning for praksis. Og det er en interessant udvikling, hvor behovet for pædagogik og didaktik tilsyneladende

øges i takt med at uddannelserne ændrer funktion og karakter.

I efterkrigstiden var det almene gymnasium stadigvæk en uddannelse for de få og udvalgte. Gymnasiet reproducerede sig selv, og behovet for pædagogisk teori var til at overse, hvilket ses af teoridelens svage placering og betydning i pædagogikumuddannelsen i 1950erne og 1960erne. Det var en periode, hvor lærerkandidaterne afviklede deres 50 teoritimer ved at overvære forelæsninger på universitetet fx hver mandag i løbet af det halve år, et pædagogikum tog. Teorien omfattede pædagogisk psykologi, skolehistorie og skolehygiejne – og den havde ingen reel funktion i forhold til kandidatens praksis ude på skolerne.

Men i løbet af 1970erne udviklede gymnasiet sig så småt fra at være en eliteuddannelse til at blive en masseuddannelse, og dermed blev der stillet andre krav til gymnasielærernes pædagogiske viden end blot at have stiftet bekendtskab med skolehygiejne og skolehistorie. I 1970 foreslog et udvalg under Undervisningsministeriet, at pædagogikums teoridel skulle udvides til 250 timer og omfatte indlæringsteorier, motivationspsykologi, læreplansteorier, evaluering m.m. – og at man skulle lave et pædagogikum, hvor kandidaten skulle kunne forbinde teori og praksis. Dette forslag blev ikke til noget, men førte dog til, at man i 1973 gennemførte en forsøgsordning med et udvidet teoretisk kursus på Avedøre Gymnasium, hvor timetallet blev øget fra 50 til 60 timer, og hvor kandidaterne beskæftigede sig med undervisningslære samt med indlærings- og motivationspsykologiske temaer og pædagogisk filosofi og sociologi. Det var et moderne pædagogikum, som var et svar på at gymnasiet skulle kunne klare et bredere elevsegment. Men kun 1/3 af lærerkandidaterne fulgte denne forsøgsuddannelse, resten skrev en opgave i enten pædagogikkens historie, pædagogisk psykologi eller

skolehygiejne – som man havde gjort det i 50erne og 60erne.

Praksis blev opfattet som det væsentlige i pædagogikum – ikke teorien!

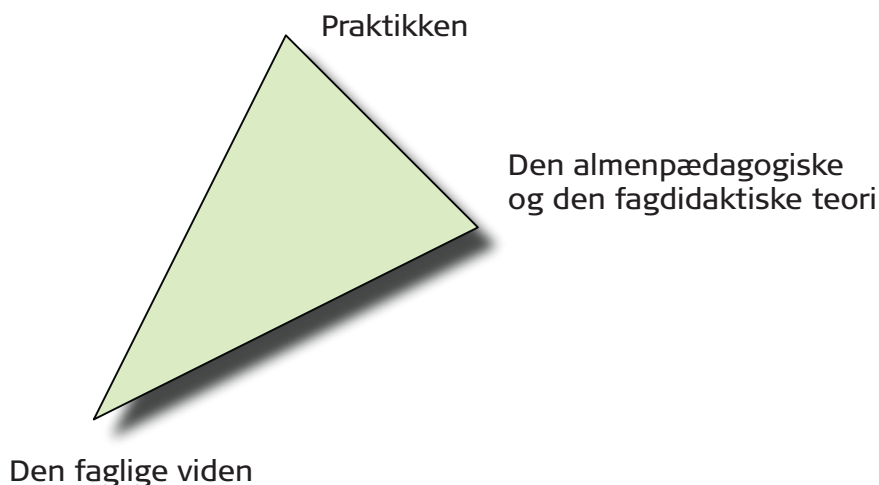
Men massegymnasiet voksede sig større og større – grengymnasiet og hf-uddannelsen kom til. I løbet af 70erne blev der ansat mange nye lærere, og fra dem blev der formuleret et støt stigende krav om et tidssvarende pædagogikum, som rummede både teoretisk dybde og som lagde vægt på sammenhænge mellem teori og praksis. I 1978 foreslog et ministerielt udvalg, at pædagogikum skulle udvides til 8 måneder for at sikre sammenhæng og fordybelse. Men resultatet blev nok engang mindre end det optimale: i 1982 besluttede man af sparemæssige årsager at reducere omfanget af pædagogikum fra 6 til 5 måneder, for så senere i 1984 at begrænse pædagogikum til kun at omfatte nyan satte samt at fordele uddannelsen over to semestre med undervisning både i egne klasser og i vejledernes klasser.

I 1990 blev timetallet for teoretisk pædagogikum udvidet til 75 timer for de almenpædagogiske kurser, som blev afviklet i form af to ugekurser samt i alt 45 timer til kurserne i fagdidaktik. Det væsentlige var, at indholdet i de almenpædagogiske kurser siden 1984 løbende

var blevet tilrettet med et indhold tæt på skolehverdagen og i stigende grad var blevet forskningsrelaterede, og for at styrke teoretisk pædagogikum blev der i 1990 indført en obligatorisk skriftlig prøve i almenpædagogik og fagdidaktik, hvor kandidaten – på basis af en problemorienteret opgaveformulering, som en ministeriel opgavekommission stillede – skulle demonstrere sin evne til at anvende både almenpædagogik og fagdidaktik i forhold til sin praksis.

Det praktiske pædagogikum havde under hele dette forløb været uantastet. Kandidatens læring udvikling foregik i et konkret samspil med vejlederne, som også var dem der udformede den udtalelse, der blev adgangsbilletten til den faste stilling. Mesterlæreprincippet var i høj grad det bærende – og samspillet med pædagogisk teori spillede ikke den store rolle.

Ikke desto mindre fik teorien i denne periode en øget og eksplicit vægtning via kurserne og via den skriftlige prøve, men dog stadig væk uden at blive integreret som en del af vejledningen i pædagogikums praksis. Pædagogikum før 2002 kan derfor illustreres med denne trekant (Figur 1) – med den bemærkning, at trekantens venstre akse var det bærende element.



Figur 1 Trekant 1: Pædagogikum 1945-2002

Pædagogikum anno 2002

I 2002 gennemførte Undervisningsministeriet den nuværende pædagogikumordning. Gymnasireformen var på trapperne med nytænkning på stort set alle felter: kompetencetankegangen, ny faglighedsopfattelse, fagligt samspil, nye organisatoriske rammer, m.m. Nu skulle det for en gangs skyld være – nu ville man have et pædagogikum, der var udviklingsorienteret og som gav rum til refleksion. Derfor blev pædagogikum fra 2002 en to-årig uddannelse, der blev bygget op som en vekseluddannelse efter moderne læringsprincipper, og som rummede en betydelig opgradering af det teoretiske felt. Teorien fik en vigtig rolle, dels fordi uddannelsen blev en vekseluddannelse hvor teori og praksis spejler sig i hinanden, dels fordi det blev anset for væsentligt, at kandidaten kunne sprogliggøre sine erfaringer og indtænke moderne pædagogiske og didaktiske principper i sin undervisning. Målet med pædagogikum var den kritisk reflekterende praktiker, fordi kandidaten derigennem kunne lægge fundamentet til en underviseridentitet, der også rummede et forandringsberedskab.

De teoretiske kurser og teorien i det hele taget fik et øget omfang og et indhold, hvor man på et forskningsbaseret niveau beskæftiger sig med fx planlægning, progression, taksonomier, kompetencer, læringsteorier samt med gymnasiets organisationsmæssige perspektiver. Teorien fik også en øget vægt i forhold til praksis end nogensinde tidligere, idet skolerne nu blev forpligtede på at skabe koblingen mellem teori og praksis. Tilsvarende fik praktikken en anden form ift. tidligere, bl.a. fordi man nu inddrog moderne vejledningsteorier på lige fod med den gamle mesterlære og ydermere lagde supervision ind som et bærende element i uddannelsens 2.år.

Vejlederrollen blev ændret til kun at omfatte vejledning – og bedømmelsen

af kandidaterne blev lagt over til ministeriets tilsynsførende og til en ny funktion på skolerne, kursuslederen, der fik som opgave at tilrettelægge kandidatens forløb samt at koordinere de mange elementer, uddannelsen nu rummede. Kursusledergruppen har været vigtig for den øgede kvalitet, pædagogikum 2002 har opnået – og for at det har været muligt at gennemføre en professionsrettet uddannelse. Der har været plads til kandidatens refleksioner over egen praksis, netop det sted hvor kandidatens læring som praktiker foregår: sammen med vejlederne og ikke mindst med kursuslederne.

Der er et niveauskifte fra 8oernes og 9oernes pædagogikum til det nuværende. Som sagt også på det teoretiske område, hvor teorier om læring og undervisning, om dannelse og kompetencer, om sociologi og psykologi, organisationsudvikling og teamarbejde, m.m. fik en afgørende rolle, bl.a. fordi alt stof på kurserne har været up-to-date og baseret på forskning. Resultatet af den øgede teoretiske vægtning ses naturligvis gennem de gode besvarelser af den skriftlige opgave i teoretisk pædagogik, men nok så vigtigt ved at teoristoffet nu indgår som en nødvendig – og i stigende grad: naturlig – del af det praktiske pædagogikum ude i klasserne, hvor kandidatens evne til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis bl.a. måles via den afsluttende projektopgave.

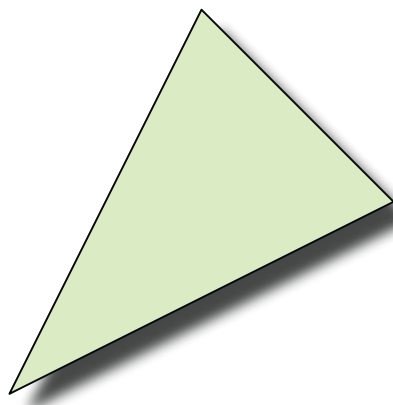
Målet med pædagogikum var at sikre gymnasieskolen lærere, der har faglig, pædagogisk/didaktisk og organisatorisk kompetence. Kurserne har haft deres betydning for at nå dette mål. De har været med til at opbygge et teoretisk funderet refleksions- og begrebsapparat omkring undervisningen – både generelt og ift. de enkelte fag – så kandidaterne kunne begrunde deres valg af undervisning i relation til uddannelsens overordnede mål og i relation de enkelte fags mål samt målsætningen med de mange nye former for fagligt

samspil, gymnasiereformen har bragt med sig. Tanken har været, at en dynamisk skoleform, der skal give et svar på moderniteten og være med til at løse landets uvisse konkurrencesituation, om en generations tid bør rumme medarbejdere, der ikke blot kan planlægge og gennemføre undervisning, men som også kan reflektere over og udvikle disse læringsaktiviteter i en sådan grad, at de vil være i stand til løbende at forny skolen og den måde, den udfylder sin opgave på. Lærerne skal have en høj pædagogisk og didaktisk kompetence for at kunne konstruere noget nyt. Kandidaten skal derfor både være gymnasielærer (medarbejder i organisationen),

reflekterende praktiker (i vejledningssituationen og senere i teamet sammen med kollegerne) og didaktiker (ift egne fag og til de forskellige faglige samspil). En ny og mere kompleks lærerrolle er vokset ud af både gymnasiereformen og af pædagogikum – og tilmed med forpligtelse til at give refleksionerne en vis teoretisk tyngde.

Den tidligere gymnasielæreruddannelse med dens fokus på trekantssamspillet mellem praktikken, den almenpædagogiske og den fagdidaktiske teori og den solide faglige viden (se Figur 1) er blevet suppleret med disse nye krav til lærerens funktioner – her illustreret i form en ny trekant:

Viden om organisationsteorier og skoleudvikling



Forskningsbaseret og forskningsrelateret viden om pædagogik og didaktik

Udvikling af faglighed og fagdidaktik for den enkelte lærer og teamet

Figur 2 Trekant II: Pædagogikum 2002 -2008

Alt dette har man opnået at give kandidaterne med det to-årige pædagogikum fra 2002-2008 – ikke nødvendigvis blot fordi kursusforløbene har været vellykkede, men især fordi skolerne med deres kursusledere og vejledere har gjort en stor indsats for at få teori-praksis forholdet til at fungere. De seneste års pædagogikumkandidater har fået en glimrende indføring i den moderne gymnasielærers professionsidealer. Det er en veluddannet flok, disse 2.463 nyuddannede gymnasielærere.

Med Pædagogikum 2002 er det lykkedes at lave en uddannelse, hvor teori og praksis siger hinanden mere og hænger bedre sammen end i tidligere tiders pædagogikumordninger. Men det er ikke gået stille for sig, at pædagogik og didaktik fik en større plads:

Reaktionerne/Modstanden

Pædagogikum 2002 har med sin øgede teoretisering af det pædagogiske og

didaktiske felt medført, hvad nogle få gymnasielærere har opfattet som en stigende pædagogisering og ideologisering af gymnasielæreruddannelsen og af gymnasielærerjobbet. Underforstået i debatten har været, at pædagogikken er blevet for dominerende, og at gymnasiet dermed har tabt kampen om fagligheden. Gymnasiet er for disse gymnasielærere blevet for meget 'folkeskole' og for lidt universitet. Det har været svært for disse lærere at se at pædagogikken og didaktikken kan være en nødvendighed for at få fagligheden til at trives i et gymnasium, der skal leve op til ambitionerne om at rumme en større del af en ungdomsårgang. Pædagogikum er blevet udnævnt til en uddannelsesideologisk kampplads, og er nok blevet skydeskive for utilfredsheden med bl.a. gymnasireformen, hvilket *Gymnasieskolens* læsere har kunnet se i læserbrevsspalterne i de seneste år.

Det nye pædagogikum har naturligvis skullet introducere kandidaterne til den arbejdsplads, de skal fungere i. Og derfor har netop dén syntese af skolen og dens dagligdag, som et pædagogikum rummer, stillet skarpt på de store forandringsforventninger, som stilles til gymnasielærerne. Man kan derfor godt forestille sig, at kritiske læreres holdninger til fx reformernes kompetencetankegang og idéerne om ny faglighed og hele nytænkningen om fagenes indhold og fælles rolle(r) er blevet projiceret over i en kritik af pædagogikum.

Pædagogikum på sigt

Gymnasieskolen er ikke længere som den var engang. Didaktiseringen af fagene har stillet en række nye og store krav til lærerne og til deres evne til at arbejde sammen. Pædagogikum bygger videre på dette – bl.a. mht. kravene til vejlederne om evne til refleksion via pædagogiske og didaktiske teorier, der

leverer begrebsapparatet om hvordan de forskellige pædagogiske og didaktiske begreber spiller sammen for at man kan opnå den bedste læring hos eleverne.

Og det er netop det interessante, der er sket i forhold til pædagogikum de senere år: en stor interesse for sammenhængen mellem teori og praksis hos vejledere og kursusledere – og dermed en stigende bevidsthed om at teori kan bruges til noget: til at tænke sammen og til at forbedre og forandre. I de senere år er antallet af lærere, der har udbytte af samspillet mellem pædagogikums forskellige elementer steget. Og dermed er der sket et paradigmeskifte, som kan få stor betydning for de gymnasiale uddannelsers udvikling fremover.

Det er af afgørende betydning, at undervisningen i teori på pædagogikum er forankret i et universitetsmiljø, der har stor viden om og erfaring med de gymnasiale uddannelser. Underviserne på pædagogikumkurserne på SDU er dels erfarne gymnasielærere som også har en baggrund i en mastergrad i gymnasiepædagogik og lignende, dels instituttets forskere, der formidler forskningsbaseret undervisning. I løbet af de 10 år, IFPR har eksisteret, er der uddannet en række forskere, hvoraf flere har en baggrund som gymnasielærere. Denne kombination af forskningsrelateret og forskningsbaseret undervisning har været særdeles velfungerende – med flotte evalueringer til følge.

Den forskning, IFPR har lavet på det almenpædagogiske område og på det organisationsteoretiske felt har spillet en stor rolle for at kunne præstere en evidensbaseret undervisning på pædagogikum. Men i forhold til fagdidaktikken har instituttets og andre universiteters fagdidaktiske forskning endnu spillet en mindre rolle i forhold til pædagogikumuddannelsen.

Det hænger sammen med, at de danske universiteter først nu er ved at

vågne på dette felt. Fagligheden i sig selv har været det væsentlige – deres pædagogik og didaktik er blevet negligeret gennem mange år. Da Lærerskolen for nogle år siden blev forandret til Danmarks Pædagogiske Universitet, minimerede man dér en stor bid af den eneste universitært baserede fagdidaktiske forskning, Danmark havde – og fagdidaktikken har siden været båret af nogle få ildsjæle, også på nogle af de andre universiteter. Der har ikke været nogen tradition for at tænke i fag og didaktik, og det har ikke været særligt meriterende for en universitetsansat at beskæftige sig med dette felt. Så her ligger måske en del af forklaringen på nogle gymnasielæreres forhold til det didaktiske – de er uddannet til høj fagfaglighed, og ser ikke deres rolle i forhold til didaktisk faglighed.

Men nu er også universiteterne ramt af didaktiseringens nødvendighed. Også de skal have en større produktion – og dermed have andre elevtyper ind som studerende end for 20 år siden. Deres situation svarer til gymnasiernes i 1970'erne. Dermed er didaktik og pædagogik pludselig ved at blive en del af universiteternes profil og af deres handleplaner. Det er på høje tid, det sker i Danmark, for det er en kendsgerning, at universiteterne i Danmark ikke er klædt på med fagdidaktisk forskning i samme grad som man møder det i fx Sverige og Norge. Det kræver forskere, der vil det – og det kræver tid før forskningen herhjemme får en sådan kvalitet og bredde, at den kan bidrage aktivt til gymnasiets didaktiske udvikling på alle nødvendige felter. På IFPR har vi gennem de seneste 10 år uddannet en række forskere, der arbejder med gymnasierelateret didaktik, og derfor er instituttet godt på vej til at bygge en omfattende ekspertise op for en række centrale fagområder. Men ting tager tid!

Derfor har de fagdidaktiske kurser på pædagogikum ikke haft samme forskningsmæssige didaktiske grundlag som

de almenpædagogiske. Og derfor kan det være vanskeligt for nogle vejledere og kandidater at bygge bro mellem det almenpædagogiske og det fagdidaktiske.

Hvis man fremover ønsker en pædagogikumordning, der hænger sammen på teoriområdet, bør man sikre at de almenpædagogiske kurser og de fagdidaktiske kurser på et forskningsbaseret grundlag samarbejder om den didaktisering, der sker i fagene og i klasseværelserne.

En ny trekant

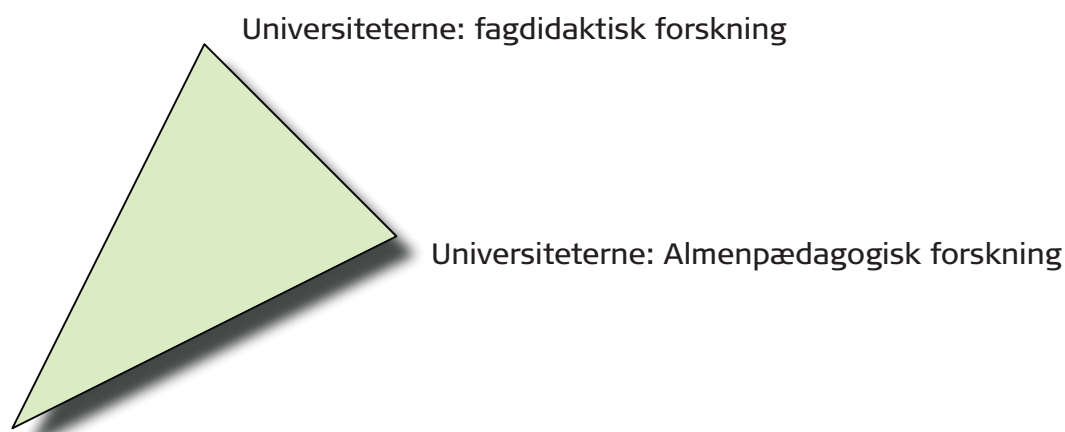
En ny læreruddannelse bør derfor kunne dokumenteres som virkningsfuld. Det medfører, at man fortsat bør stille mod en forskningsforankring af uddannelsens elementer: almenpædagogik, fagdidaktik og praksis. Der skal etableres en teoretisk ballast, som kan være med til at belyse og udvikle praksis. Der bør etableres en tæt sammenhæng og et tæt samarbejde mellem uddannelsens forskellige elementer. Teorilærerne skal ind over praksis, og praktikvejlederne skal ind over teorien. Der skal organisatorisk etableres en sammenhæng om den enkelte kandidats progression, som alle parter bør være med til at evaluere.

Som det er nu, videregives traditionerne stadig i høj grad via mesterlære – og kurserne hænger og flagrer lidt for meget uden at de forankres i en teori-praksis sammenhæng. Strukturen gør det ikke muligt at knytte den optimale sammenhæng. Praktikerne kan føle at teorien er fjern – både hvad angår nye idéer og hvad angår pædagogiske og didaktiske grundholdninger. Boniteten af mesterlæreprincippet – firkantet udtrykt: at de ældre lærer de unge hvordan faget er blevet forvaltet – bliver anfægtet af vidensekspllosionen inden for alle fagområder og af det generelle traditionstab, som en del fag lider under. Pædagogikums prakticisme bør

erstattes af, at man lægger en didaktisk forskning ud til læreren og de nye/kom-mende lærere, hvor praksis bliver re-flekteret, analyseret, begrebssat og sat ind i en praksisramme og i en teoretisk ramme. Læreren som forsker i sit eget klasserum.

Dette kræver et nært samspil mellem universiteternes faglige institutter, der

bør arbejde med fagdidaktiske problemstillinger, og sammen med de almen-pædagogiske forskere. Og det kræver et nært samarbejde mellem de mange aktører i pædagogikumuddannelsen – mellem pædagogikumuddannelsen og universiteterne. Altså en ny trekant, som viser grundlaget for fremtidens læreruddannelse:



Lærerne og kandidaterne som forskere i eget klasserum

Figur 3 Trekant III: Fremtidens læreruddannelsesaktører

Dette trekantsamarbejde er under forskellige former normal praksis i en række europæiske lande – og herhjemme arbejdes der med at indføre det på en række af lærerseminariene.

Konsekvenserne af fremtidens gymnasielæreruddannelse?

Et af målene med det nye pædagogikum 2002 var at gøre lærerarbejdet på de gymnasiale uddannelser attraktivt for nyuddannede kandidater. En stor del af de nuværende gymnasielærere går på efterløn og/eller pension i de kommende år, så behovet for nye kræfter er stort, og det sandsynligvis i andre fag end blot de naturvidenskabelige, hvor man i en del år har set en svagere tilgang end ønsket.

Man kan frygte, at den kommende generation af akademikere fravælger at arbejde med en elevgeneration, der har samme grundlæggende livsstil, som de kommende lærere selv har.

Og man kan frygte, at det negative selvbillede som en del gymnasielærere har givet udtryk for i debatten om det nye pædagogikum kan bidrage til at give offentligheden et billede af et møjsommeligt job, hvor alt det nye i gymnasireformen tager den frihed væk, der har været mange læreres begrundelse for jobbet.

I en ny tysk undersøgelse (Udo Rauin, 2007) er der foretaget en undersøgelse af 1.200 tyske lærere gennem 12 år: fra de deres valg af uddannelse til de har været i jobbet som lærer gennem en lang årrække. Undersøgelsen deler lærerne op i forskellige typer, og

den viser bl.a., at de mange lærere, der bukker under for deres arbejde eller simpelthen holde op med det, sandsynligvis aldrig har brændt for jobbet, men har valgt det af andre grunde. En dansk ph.d.-afhandling (Jan Lindhardt, 2006) viser, at danske folkeskolelærere ikke har det store udbytte af den pædagogiske, psykologiske og didaktiske viden, lærerseminarierne udstyrer dem med. Lærere griber tilbage til den praksis, de selv har oplevet som elever i deres folkeskole og deres gymnasium. De spejler den fagopfattelse og den didaktiske tænkning, der herskede i deres egen skoletid.

Sådanne undersøgelser viser, at det er vanskeligt at forandre en skoleform med et snuptag via et nyt pædagogikum – og de viser, at man skal tænke sig godt om og justere sine forventninger til forandringspotentiallet, når det handler om forholdet mellem læreruddannelse og forandringen af velkendte organisationens indhold og daglige rutiner og funktioner.

Man kan måske spejle denne problematik i en OECD-publikation fra 2005: *Teachers Matters*, som mener, at en række forudsætninger skal være på

plads for at lærerjobbet skal være attraktivt og lykkes: Der skal være plads til selvudvikling, der skal være mulighed for at lærerne selv er med til at påvirke hvorledes deres arbejde og miljøet på skolerne skal være, og der skal være stærkere samarbejde og bedre feedback ligesom der skal være gode muligheder for efteruddannelse.

Vi får se, om et nyt pædagogikum kan leve op til disse mål?

Litteratur

- Evalueringensinstituttet (EVA). (2005). *Det gode pædagogikum*. København: Evalueringensinstituttet.
- Haue, H. (2001). Adjunkternes kravlegård – didaktik i pædagogikum, in: Signe Holm-Larsen m.fl. (red.) *Undervisning og læring. Almen didaktik og skolerne i samfundet*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Lindhardt, J. (2007): *Hvor lærer en lærer at være lærer?* København: Books on demand.
- OECD (2005). *Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. – Final report*. Paris: OECD.
- Rauin, U. (2008). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert, in: *Forschung Frankfurt* 3/2007.

Om forfatterne

Anne Jensen, lektor, ph.d.:

Institutleder for IFPR og leder af Center for universitetspædagogik på SDU. Ph.d. i sprogtilegnelse og – pædagogik fra Københavns Universitet.

Peter Mortimore, gæsteprofessor, ph.d.:

Hans Christian Andersen Academy gæsteprofessor ved IFPR i forårssemesteret 2008. Tidligere rektor for London School of Education og ansvarlig for PISA-undersøgelsen af den danske folkeskole i 2003. Udnævnt til æresdoktor ved Syddansk Universitet 2008.

Lars Frode Frederiksen, lektor, ph.d.:

Ansæt ved Copenhagen Business School 1992-2005. Siden 2005 ansat som uddannelsesforsker ved IFPR, hvor han følger ledelsesudviklingen i forbindelse med skolereformerne, og underviser på teoretisk pædagogikum.

Steen Beck, lektor, ph.d.:

Gymnasielærer 1979-2001 og i en årrække underviser ved teoretisk pædagogikum. Forsvarede i 2006 sin ph.d. om gymnasieelevers ruskultur. Ansat ved DIG i 2001, hvor han forsker i gymnasieelevers studiekompetence og lærerroller i de gymnasiale uddannelser.

Torben Spanget Christensen, lektor, ph.d.:

Gymnasielærer 1982-2001. Forsvarede i 2005 sin ph.d.-afhandling om evaluering i gymnasiet. Ansat ved IFPR 2006, hvor han forsker i samfundsfagsdidaktik, evalueringsproblematikker og anvendelsesaspektet på hf.

Peter Henrik Raae, lektor, ph.d.:

Gymnasielærer 1979-2000 og i en årrække underviser på teoretisk pædagogikum. Forsvarede i 2005 sin ph.d.-afhandling om skoleorganisation. Siden 2000 knyttet til DIG hvor hans forskningsfelt er skoleudvikling og -ledelse samt hf-uddannelsen.

Lilli Zeuner, lektor, ph.d.:

Ansæt ved Socialforskningsinstituttet 1984-2003. I 2004 ansæt ved DIG, hvor hun leder det omfattende projekt om gymnasireformens konsekvenser for lærer- og elevroller. Forskningsleder for programmet Skoleudvikling og pædagogisk ledelse.

Michael Paulsen, adjunkt, ph.d.:

Ansæt ved IFPR 2006 med pædagogik som område. Hans forskning har fokus på læring og betingelser for læring bl.a. i relation til det omfattende lærerrolleprojekt.

Aase H. B. Ebbensgaard, ph.d., gæsteforsker ved IFPR:

Gymnasielærer 1975-2000. Forsvarede i 2005 sin ph.d.-afhandling om historiedidaktik. Forsker i fagdidaktik og uddannelsernes sociale aspekter.

Harry Haue, professor i historiefagets didaktik, dr.phil.:

Gymnasielærer 1973-98 og ekstern lektor i historiedidaktik 1980-97. Forsvarede i 2003 disputatsen om almindelse. Knyttet til DIG i 1998 og forsker i almindelse og historiedidaktik.

Dorte Fristrup, fagkonsulent, cand. mag. MIG i fagdidaktik:

Ansæt ved VUC Horsens fra 1990 og fra 2005 tillige ansæt i Undervisningsministeriet som fagkonsulent i fransk og almen sprogforståelse og siden marts 2008 også med pædagogikum som ansvarsområde.

Ellen Krogh, professor i danskfagets didaktik, ph.d.:

Gymnasielærer 1977-99. Forsvarede i 2003 sin ph.d. om danskfagets didaktik. Ansæt ved DIG i 1999. Forskningsområde: danskfagets didaktik med perspektiver til almen fagdidaktik og særligt fokus på skriveidaktik. Er forskningsleder for forskningsprogrammet Fag og didaktik.

Peter Kaspersen, lektor, ph.d.:

Gymnasielærer 1974-2006. Forsvarede i 2005 sin ph.d.-afhandling om fortolkning af tekster i gymnasiets danskfag. Knyttet til DIG i 2005, er fagleder for MIG og forsker i danskfagets didaktik samt i curriculumforhold.

Søren Antonius, afdelingsleder, ph.d.:

Gymnasielærer i matematik og fagkonsulent i faget på hhx. Ph.d. fra DIG 2003 på en afhandling om IT-baseret modellering og eksamen. Er nu afdelingsleder ved Center for erhvervsrettede uddannelser på Lolland-Falster.

Rie Troelsen, lektor i universitetspædagogik, ph.d.:

Adjunkt ved DPU 2003-07. Derefter ansæt som naturfagsdidaktiker ved IFPR, samme år ansæt som lektor ved IFPR med tilknytning til Center for Universitetspædagogik.

Jens Boe Nielsen, rektor, MIG i ledelse:

Er rektor på Nørre Gymnasium i København og tidligere fagkonsulent i idræt og har interesseret sig for ledelse og skoleudvikling gennem en årrække.

Erik Damberg, uddannelseschef, cand.mag.:

Gymnasielærer 1975-98. Derefter ansæt ved DIG med ansvar for uddannelsen i teoretisk pædagogikum. Forsker i vejledning og i de kunstneriske fags placering i det nye gymnasium.

Fortegnelse over ph.d.-afhandlinger og doktordisputatser fra instituttet

Ph.d.-afhandlinger

2008

Elf, Nikolaj Frydensberg: *Towards Semiocty? Exploring of New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersens Fairytales in Four Commercial Upper-secondary »Danish« Classes. A Design-Based Educational Intervention*

Abrahamsen, Marianne: *Ledelse til en forandring. En undersøgelse af ledelse og ledelsesmuligheder på to gymnasier*

2007

Dohn, Niels Bonderup: *Gymnasieelevers situationelle interesse i forskellige læringssammenhænge i faget biologi*

Schilling, Verner: *Mentale modeller og eksperimentelt arbejde i fysikundervisningen*

2006

Beck, Steen: *En ny myndighed – Gymnasieelevers rusmiddelkultur og skolekulturelle forandringsprocesser*

Lading, Åse: *»Vi er jo kolleger, ikke konkurrenter..« – en analyse af moderniserede gymnasielæreres samarbejdsstrategier i grupper*

Quistgaard, Nana: *1.g-elever på et science center: Engageres de? – Påvirkes de?*

2005

Christensen, Torben Spanget: *Integreret evaluering – en undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale som evaluerende redskab i gymnasial undervisning*

Ebbensgaard, Aase Haubro Bitsch: *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*

Fritze, Yvonne: *Mediet gør en forskel – en komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning*

Henningsen, Sven Erik Lund: *Medier og læring i skolens danskundervisning*

Kaspersen, Peter: *Tekstens transformationer – en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*

Raae, Peter Henrik: *Træghedens rationalitet*

2004

Balling, Dinna: *Grafregneren i gymnasiets matematikundervisning – lærernes holdninger og erfaringer*

Miller, Tanja: *Karaktergivning i praksis. 13-skalaen og gymnasiet*

Wiese, Lisbeth Birde: *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*

2003

Antonius, Søren: *Modellering til eksamen – en analyse af modellering, IT og eksamen i matematik på højere handelseksamen*

Krogh, Ellen: *Et fag i Moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*

2002

Engstrøm, Claus: *Dansk skrivepædagogiks historie i den lærde skole 1775-1903*

Hedeboe, Bodil: *Når vejret læser kalenderen. En systemisk funktionel genereanalyse af skrivepædagogiske forløb*

Senger, Ulla: *Organisatorisk læring og lærerprofessionalisme i gymnasiet*

Wiedemann, Finn: *Skolekultur i gymnasiet – et kulturanalytisk case-studium af det almene gymnasium, HHX og HTX*

Doktordisputatser

2003

Haue, Harry: *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i gymnasieundervisningen 1770-2000, Odense: Syddansk Universitetsforlag*

Fortegnelse over masterafhandlinger fra instituttet

I perioden 2002-2005 rummede studieordningen for uddannelsen til Master i Gymnasiepædagogik (MIG) fem grene:

Almenpædagogik, fagpædagogik, it-pædagogik, ledelse og studievejledning.

Efter 2006 rummer studieordningen for MIG to grene:

Ledelse og undervisning.

Fornavn	Efternavn	Grenvalg	Titel på afhandling
Henrik	Adrian	IT-pæd.	<i>OIKOS-overvejelser til et undervisningsmateriale i samfundsfag</i>
Henning	Agesen	Ledelse	<i>Fra vision til praksis</i>
Anne Dahl	Andersen	Ledelse	<i>Strategi i det almene gymnasium - hvad er meningen?</i>
Birthe Slot	Andersen	Almenpæd.	<i>Klasserumskulturen på et hf-kursus</i>
Henriette K. Hartoft	Andersen	Almenpæd.	<i>Et er et søkort at forstå, et andet skib at føre</i>
Karsten Sonne	Andersen	Ledelse	<i>Mellemlidelse</i>
Kristen Olav	Andersen	Almenpæd.	<i>Ny gymnasiearkitektur, pædagogik og æstetik</i>
Solvejg	Andersen	Almenpæd.	<i>Selvstyrende team/Teamsamarbejde</i>
Mette	Andersen	Ledelse	<i>Vilkår og muligheder for pædagogisk udvikling med reform 2005</i>
Troels Vang	Andersen	Ledelse	<i>Institutionel selvevaluering på almene gymnasier - en strategisk mulighed</i>
Joan Elisabeth	Andreassen	Almenpæd.	<i>Samspil mellem gymnasieorganisationen og det omgivende samfundsorganisationer i lærings- og organisationsperspektiv</i>
Anne Dagmar	Appe	Studievej.	<i>Valget af videregående uddannelse</i>
Karsten	Asmussen	Ledelse	<i>Team som funktionel organisatorisk enhed</i>
Kirsten Mehl	Augustesen	Fagpæd.	<i>Historiebevidsthedens almindelige potentialer</i>
Rikke Huse	Bahn	Undervis.	<i>Social interaktion i multiplayerspil og gruppearbejde i lyset af Mead, Goffman & Bourdieu</i>
Lisbeth	Barløse	Undervis.	<i>Rettestrategi, sprogtilegnelse, studiekompetence - en undersøgelse af læring.</i>
Peter	Basse	Almenpæd.	<i>Kvalitetsudvikling, skoleudvikling og organisatorisk læring</i>
Sune	Bek	Ledelse	<i>Ledelse med værdier - vejen frem i den danske gymnasieskole?</i>
Carsten	Bender	Ledelse	<i>Organisationsudvikling i gymnasiet</i>
Ulla	Bendix	Ledelse	<i>Pædagogisk ledelse i samspil med relevante andre - Hvorfor og hvordan?</i>
Solvejg	Bennike	Fagpæd.	<i>At gøre det usynlige synligt</i>
Birgitte La Cour	Bergmann	Ledelse	<i>Kompetenceudvikling - i et organisatorisk og læringsmæssigt perspektiv</i>
Anne-Vibeke	Bjergstrøm	Ledelse	<i>Fra lektor på latinskolen til pædagogisk medarbejder ved stx</i>
Kim	Bojsen	Almenpæd.	<i>På vej mod »fremtidens gymnasium«: en organisationskulturel læreproces</i>
Bodil Marianne	Brauner	Almenpæd.	<i>Ansvar og læring</i>
Claus Peer	Bækby	Almenpæd.	<i>En undersøgelse af centrale begreber hos Dewey</i>
Søren	Christensen	Undervis.	<i>Gymnasireformens nye lærerrolle - en analyse af teamstruktur og læreridentiteten efter 2005-reformen</i>
Anette	Christensen	Almenpæd.	<i>Fra elev til studerende? Gymnasireformens læreprocesser og gymnasielever anno 2007</i>
Charlotte	Christensen	Undervis.	<i>Vi mødtes aldrig helt</i>
Rita	Christensen	Undervis.	<i>Tolkninger af målene for almen studieforberedelse</i>
Anne-Mette Appel	Christiansen	IT-pæd.	<i>Musik og virtualitet i dansk gymnasiepraksis</i>

Fornavn	Efternavn	Grenvalg	Titel på afhandling
Karen Kofod	Christoffersen	Undervis.	Betydningen af anerkendelse og empati i ungdomsuddannelserne
Birthe Pedersen	Clewett	IT-pæd.	»Old Possum's Project Room«. Et gymnasialt forsøg med praksisfællesskaber i det virtuelle rum
Birthe	Dalsgaard	Historie	Om progression i historiefaget
Jens Jørgen	Dalsgaard	Ledelse	Globalisering og den internationale dimension i gymnasiet
Kirsten	Danving	Ledelse	Hvilke ledelsesformer kan understøtte reformens implementering i det almene gymnasium
Trine Straarup	Delé	Ledelse	Dilemmaet i pædagogisk ledelse
Susanne	Dencker	Almenpæd.	Løbende evaluering og kompetenceudvikling
Henriette Skjærbæk	Duch	Almenpæd.	Studietid: En analyse af en case
Lis	Eilertzen	Almenpæd.	Skoleudvikling på VUC – med teamsamarbejde som eksempel
Jeppe Wolff	Ejlskov	Undervis	Spor i vandet – en diskursanalyse af begrebsbruget i gymnasireformen
Dorthe	Enger	Ledelse	Uddanne mænd og kvinder for andre
Michael	Enghoff	IT-pæd.	QuickPlace på KVUC. Hvorfor, hvordan og til hvad?
Mette	Erlendsson	Fagpæd.	»The Sister Arts«
Inger	Ernstsen	IT-pæd.	Problem- og projektorienteret CSCL på hhx
Henrik	Falkenberg	IT-pæd.	En empirisk analyse af de to køns læringsstil
Per Henrik	Farbøl	Ledelse	Løse forbindelser og faste former – Organisation og ledelse i gymnasiet
Henrik	Flygare	Undervis.	E-læring og lærerroller
Bo	Fredsgaard	Ledelse	Generationsskifteproblematikken
Karin Vium	Fristed	Studievej.	Etiske konflikter og dilemmaer for studievejledningen
Dorte	Fristrup	Fagpæd.	Mundtlighed og progression
Peter	Funch	Studievej.	Spændingsfeltet mellem ungdomskulturen og systemkulturen i forbindelse med gymnasieelevers studievalg
Karin Ravn	Gade	Ledelse	Team som middel
Erik Odgaard	Gade	Ledelse	Team som middel
Hanne	Geist	Fagpæd.	Fokus på form i gymnasiets tyskundervisning
Nikolaj	Glargaard	IT-pæd.	Tilbage til virkelighed – om begrebsdannelse i fysik og matematik
Jette	Glargaard	Undervis.	Faglig forandring – en undersøgelse af paradigmeskift i tysk som undervisningsfag
Lone Kolbye	Glenstrup	IT-pæd.	IT-strukturen på Nykøbing Katedralskole
Allan Vendelbo	Gori	Undervis.	Kreativitet fra det skabende kunstnermenneske til det håndterende netværksmenneske
Marianne	Gram	Ledelse	Sammenhængen mellem organisationskultur og mulighederne for ledelsesudøvelse
Håkon	Grunnet	Ledelse	Evaluering, selvevaluering og kvalitetsudvikling som organisationsudvikling...
Helle Merete	Grøn	Almenpæd.	Samspil mellem undervisningsformer og de fysiske rammer
Aase	Graae-Michelsen	Fagpæd.	Skriftlig dansk i det almene gymnasium
Kaj	Habekost	Ledelse	Mellemlederen i en fusionsramt verden
Holger	Hamann	IT-pæd.	Hvordan kan portfolio bedrag til en bedre lærings- og evalueringskultur i det almene gymnasium?
Grete	Hansen	Ledelse	Implementering af gymnasireformen – set i et ledelsesperspektiv
Keld Hilding	Hansen	Ledelse	På kanten af kaos – fra stress til strategisk personaleledelse
Ole Torben	Hansen	Almenpæd.	Dannelse og kompetencer i hf-reformens naturvidenskabelige faggruppe
Vibeke	Hansen	Ledelse	Organisation og selvkommunikation
Margrethe Lone Susanne Bille	Hansen	IT-pæd.	IKT som medspiller i fremtiden
Lene Bønnerup	Hansen	Undervis.	Læringsstrategier
Birgit Svane	Hansted	Undervis.	Tutorordningen på hf. Hvad skal der til for at være en god tutor?
Bodil	Haue-Pedersen	Undervis.	Faglighed i almen studieforberedelse
Anne Grethe	Helms	Ledelse	HRM som ledelsesstrategi ved implementering af 2005-reformen
Marianne	Helms	Ledelse	Selvevaluering – papirtiger, fantom eller dagligdag
Laurids	Hemmingsen	Ledelse	Obligatoriske lærerteams på stx – sekretariat eller læringsrum?
Kirsten	Hjemsted	Undervis.	Piger og matematik
Peter	Hobel	Undervis.	Portfolio i uddannelsesstillingen
Gitte	Horsbøl	Ledelse	Kontraktstyring i det offentlige
Tina Benedikte Drejer	Hummellose	Fagpæd.	Almendannelse og historiefaget i begyndelsen af dette århundrede
Jørgen	Husballe	Almenpæd.	En analyse af den nye læreplan i historie ud fra en fagdidaktisk og politisk synsvinkel
Søren Jensen	Hvarregaard	Ledelse	Evaluering som strategisk redskab i det almene gymnasium
Ove	Hvid	Fagpæd.	En undersøgelse af elevernes holdninger til fysik/kemi i folkeskolen og fysik i det almene gymnasium
Annalise H. Elmann	Ingerslev	Ledelse	Fra vision til praksis
Bodil Linnea	Ingversen	Almenpæd	Det almene gymnasium under pres. Årsager og udviklingsmuligheder
Torben	Jakobsen	Ledelse	Strategisk ledelse i praksis
Bente Esbensen	Jensen	Ledelse	Kontraktstyring i det offentlige
Peter Lundby	Jensen	Almenpæd	Lærersamarbejde og gymnasireform

Fornavn	Efternavn	Grenvalg	Titel på afhandling
Allan	Jensen	IT-pæd.	<i>Dansk stil sat i system</i>
Dinna	Jensen	Studievejl.	<i>Studievejlederen i feltet mellem gymnasieelevernes identitetsudvikling og deres valg af livsbane</i>
Flemming	Jensen	Ledelse	<i>Organisationsudvikling i det almene gymnasium med særligt henblik på ændring af lærernes kompetencer</i>
Preben Elkjær	Jensen	Ledelse	<i>Fra administrator til strategisk leder</i>
Jens Bernhart	Jensen	Ledelse	<i>Professionalisering af VUC-ledelse</i>
Helle	Jeppesen	Almenpæd.	<i>Fra første teamordning til anden teamordning – et gymnasium under ændring</i>
Jørn Finne	Jepsen	Undervis.	<i>Magt, solidaritet og ny læreridentitet</i>
Lise Baadsgaard	Jepsen	Ledelse	<i>Ledelse og temaorganisation</i>
Berit Bruun	Jespersen	Undervis.	<i>Social interaktion i multiplayer-spil og gruppearbejde i lyset af Mead, Goffman & Bourdieu</i>
Ole Thomas	Johannsen Jørgensen	IT-pæd. Ledelse	<i>Arkitekturens samspil med læringsmiljø, IT og pædagogik</i>
Iben Benedikte Hvidbjerg	Jørgensen	Fagpæd.	<i>Organisationskultur på Nærum Amtsgymnasium</i>
Lisbeth Benedikte	Jørgensen	Fagpæd.	<i>Sammenhængsforståelse i historiegrundbøger</i>
Claus Bo	Jørgensen	Ledelse	<i>At lære – At være – Det andet køn</i>
Steen Geisler	Jørgensen	Ledelse	<i>Implementering af modernitet i erhvervsskolesektoren i perioden 1980-2003</i>
Lars Nørgaard	Jørgensen	Ledelse	<i>Den skemalagte virkelighed i en omstillingsproces – Praksisfeltet mellem intention og realisation</i>
Lars	Jørgensen	Ledelse	<i>Strategisk ledelse – svaret på det almene gymnasiums aktuelle ledermæssige udfordringer</i>
Hanne Sparholt	Jørgensen	Ledelse	<i>FORTÆLLINGER – som sociale konstruktioner i forankring og udvikling af organisationskultur</i>
Lis Gertrud	Kildsig	Almenpæd. Undervis	<i>Ny lærerprofessionalisme</i>
Erika Gisela	Kirsch	Almenpæd./ Undervis.	<i>Virtuelt gymnasium. Strøm til pennalhuset?</i>
Henrik	Kjar	Almenpæd./ Undervis.	<i>AT lære eller ikke AT lære – er almen studieforberedelse en nødvendig nyskabelse i stx?</i>
Anne Birgitte	Klange	Ledelse	<i>Strategier for skoleudvikling på Vestfyns Gymnasium – et casestudie</i>
Niels Chr.	Knap	Almenpæd. Undervis.	<i>Reform, skoleudvikling og efteruddannelse</i>
Henriette	Knudsen	IT-pæd.	<i>Peer learning med IT</i>
Jytte Merete	Knudsen	IT-pæd.	<i>CSCL – engelsk i det almene gymnasium</i>
Lars	Kofoed-Jensen	Ledelse	<i>Fælles refleksion – et ledelsesinstrument</i>
Anne Marie C.L.	Kraeutler	Ledelse	<i>Er værdibaseret ledelse fremtidens gymnasieledelsesform?</i>
Jeppe	Kragelund	Studievejl.	<i>Udvikling af studievejlederprofessionen i gymnasiet</i>
Anne	Krørup	Ledelse	<i>Gymnasieskolens ledelsesrum efter strukturreformen. Hvem har magten – rektor eller bestyrelsesformand?</i>
Anne-Marie	Kristensen	Undervis.	<i>Det naturvidenskabelige grundforløb</i>
Gerd Møller	Kristensen	Fagpæd.	<i>Overvejelser vedrørende udformning af fagbilag i matematik</i>
Jens	Kristensen	Ledelse	<i>Organisationsudvikling i gymnasiet</i>
Eva	Kvorning	Undervis.	<i>Pædagogikum, læring, relationer og samtaler</i>
Bente	Lading	IT-pæd.	<i>Gymnasie-IT's betydning for skoleudvikling</i>
Albert	Lange	Almenpæd.	<i>Uddannelsesstrategier hos de tosprogede i det almene gymnasium med specielt focus på pakistansk-danske og tyrkisk-danske elever</i>
Mona Rask	Langerhuus	Undervis.	<i>Rum til læring – gymnasireformens rum</i>
Henning Fisker	Langkjær	Undervis.	<i>Gymnasireformens betydning for afsætningsfagets didaktik – en empirisk analyse</i>
Bjarne	Larsen	Ledelse	<i>Sker der en centralisering og ensretning på Århus Amts gymnasieområde?</i>
Annegrete	Larsen	Ledelse	<i>Medarbejdersamtaler – på vej til udvikling?</i>
Jørgen	Lassen	Ledelse	<i>Statsligt selveje i det almene gymnasium – et rationelt valg?</i>
Jørgen	Lassen	Fagpæd.	<i>En kompleks, responsiv proces?</i>
Elsebeth	Lauridsen	Ledelse	<i>Samfundsfag, IKT og netværkssamfundet</i>
Julie Christine	Lehn-Schiøler	Ledelse	<i>Gymnasieskolens ledelsesrum efter strukturreformen. Hvem har magten – rektor eller bestyrelsesformand?</i>
Claus Lorentz	Levinson	Ledelse	<i>Læring i det virtuelle rum</i>
Lisbet Foss	Lieberkind	Ledelse	<i>På kanten af kaos – fra stress til strategisk personaleledelse</i>
Regitze	Liljegren	Ledelse	<i>Analog og digital beslutningskultur i en fagprofessionel organisation</i>
Hanne-Grete	Lund	Ledelse	<i>Styring og udvikling</i>
Ole Juul	Lund	Undervis.	<i>Uddannelsesintegration af dobbeltsprogede elever</i>
Anne Charlotte	Lundqvist	Studievejl.	<i>Udvikling af studievejlederprofessionen i gymnasiet</i>
La Cour	Lundsgaard	Ledelse	<i>Rektor- og ledelsesrollen i det nuværende og fremtidige gymnasium</i>
Gunnar	Lütken	IT-pæd.	<i>IT og projektarbejde i kemiundervisningen</i>
Bodil	Læsøe	Almenpæd.	<i>Hvad er sigtet for medarbejdersamtaler i det almene gymnasium?</i>
John Grube	Løfberg	Undervis.	<i>Rum til læring – Gymnasireformens rum</i>
Yvonne	Løfberg	Ledelse	<i>Selvfølgelig skal vi da evaluere(s). En undersøgelse af lederperspektiver</i>
		Ledelse	<i>Lærere og kompetence – om fagprofessionelles kompetenceudvikling</i>

Fornavn	Efternavn	Grenvalg	Titel på afhandling
Berit Brændsgård	Madsen	Ledelse	Skoleudvikling og ledelse
Ole Holm	Madsen	Ledelse	Implementering af modernitet i erhvervsskolesektoren i perioden 1980-2003
Henrik Orla Duedahl	Madsen	Ledelse	Løse forbindelser og faste former – Organisation og ledelse i gymnasiet
	Madsen	IT-pæd.	Future Learning Environment, Octopus-tænkning og vidensbygning
Ove Skov	Madsen	Almenpæd.	Er det udviklingsarbejde, der sker på X-købing Gymnasium i henhold til den fælles udviklingspulje i Nyby Amt, amtligt og skolemæssigt organiseret på en sådan måde, at det har mulighed for at føre til udvikling af skolens undervisning i ønsket retning?
Lene	Madsen	Undervis.	En undersøgelse af spændingsfeltet mellem projektpædagogik, fagligt samspil og kernefaglighed
Sonja	Mahler	Almenpæd.	Tør vi risikere drengene?
Jimmy	Mangelsen	Ledelse	Strategi i det almene gymnasium – hvad er meningen?
Søs	Maxner	Almenpæd.	Teamsamarbejde efter reformen
Morten	Meisner	Undervis.	En undersøgelse af problemer i forholdet mellem faglærerens og elevernes forståelse af historiefagets appel og relevans
Anne Birgitte Pilo	Melillo	Fagpæd.	En undersøgelse af mødet mellem faget billedkunst i det almene gymnasium og hf og kunstmuseum/kunsthøjskole
Susan	Mose	Fagpæd.	Danskfaget og tværfaglighed – problem eller udfordring?
Jette	Mouritsen	IT-pæd.	Didaktisk design i undervisningen – med henblik på meningskonstruktion i faget religion
Per	Munkholm	IT-pæd.	Anvendelse af IT i dansk
Ole Arpe	Munksgaard	Ledelse	Fra administrator til strategisk leder
Lisbeth	Mølgaard	Ledelse	Resultatløn på htx?
Maja	Mølholm	Almenpæd.	IT og medier i sprogfag – et åndehul midt i gymnasiets teksthav
Karl Jørgen Peter	Møller	Ledelse	Økonomistyring og besparingshåndtering i det almene gymnasium
	Møller	Almenpæd.	Læreres læring
Elisabeth Løye	Møller	Undervis.	Hvordan udfordres og ændres lærerrollen af individuelle elevsamtaler i stx og hf?
Ellen	Møllesøe	Almenpæd.	Hvorledes påvirker elevdifferentieret undervisning elevernes holdninger og handlinger til fag og læring?
Margit Grønlund	Nielsen	Fagpæd.	Sammenhængsforståelse i historiegrundbøger
Elesebeth Borregaard	Nielsen	Almenpæd.	Hvordan opfatter og forstår gymnasieelever år 2003 på Middelfart Gymnasium (MG) forholdet til: forældre/voksne, kammerater og folkeskolen, og hvad tænker de om læring og identitetsdannelse? Hvordan kan vi som gymnasielærere på MG med denne viden samt et pædagogisk-psykologisk teoretisk afsæt bidrage til at vores elever udvikler studiekompetence?
Bjarne Møller	Nielsen	Almenpæd.	Værdsættelse
Jimmy Burnett	Nielsen	Ledelse	Anvendelse af menneskelige ressourcer
Karin Dam	Nielsen	IT-pæd.	Design af undervisningsforløb med it
Jens Boe	Nielsen	Ledelse	Løse forbindelser og faste former – Organisation og ledelse i gymnasiet
Jan Lindebjerg	Nielsen	Ledelse	Strategier for nye organisatoriske arbejdsprocesser
Bente	Noe	Almenpæd.	Samarbejde mellem Nordvestjysk Handelsgymnasium og Morsø Gymnasium
Jette Tikjøb	Olsen	Almenpæd.	Team, lærerkultur og professionalisme
Paul	Paludan-Müller	Ledelse	Implementering af gymnasireformen – i et strukturelt perspektiv
Steen	Pedersen	Ledelse	Reaktioner på ændringer i arbejdsvilkår
Karin Kjærulff	Pedersen	Studievejlg.	Et studie i forholdet mellem læringsrum og vejledningsrum og konsekvenser for metodeudvikling i gymnasiets studievejledning
Bodil Junker	Pedersen	Undervis.	Almen dannelse i almen sprogforståelse
Lis	Petersen	Almenpæd.	De senmoderne unge og projektarbejde
Anne Kirsten	Pettitt	Almenpæd.	Pædagogikum Refleksion Profession
Bente Pernille	Pihl	Undervis.	Piger og matematik
Tine	Pihl	Undervis.	AT lære eller ikke AT lære – er almen studieforberedelse en nødvendig nyskabelse i stx?
Vibeke	Poulsen	Undervis.	Hvordan udfordres og ændres lærerrollen af individuelle elevsamtaler i stx og hf?
Mette	Pryds	Ledelse	FORTÆLLINGER – som sociale konstruktioner i forankring og udvikling af organisationskultur
Birthe A.	Paarup	Studievejlg.	Udvikling af studievejlederprofessionen i gymnasiet
Birgitte Dyrby	Rasmussen	IT-pæd.	IT og Fronters indvirkning på elevers læring, videndeling og studiekompetencer i et virtuelt forsøg
Ebbe Benedikt	Rasmussen	IT-pæd.	Hvorfor bruges IT så relativt lidt i danskfaget i gymnasiet?
Flemming Peter	Rasmussen	Ledelse	Har man sagt A, må man også sige B
Hans Henning	Rasmussen	Fagpæd.	Design af et tværfagligt projekt med engelsk som bærende fag ud fra en case
Nina	Rasmussen	Undervis.	Vi mødtes aldrig helt
Ole Skov	Rasmussen	Ledelse	Forestillinger om ledelse i en selvejende gymnasial organisation

Fornavn	Efternavn	Grenvalg	Titel på afhandling
Palle Veje	Rasmussen	IT-pæd	<i>Cinematografi i matematikundervisningen</i>
Palle Veje	Rasmussen	Ledelse	<i>Ledelsesmuligheder i brugen af studieplanen</i>
Dorthe	Raunkiær	Engelsk	<i>Engelskfaget eller reformen: globalt og interkulturelt?</i>
Karen Vibeke	Rindum	Almenpæd.	<i>Studiekompetence og almindelse i det almene gymnasium</i>
Jørgen	Roe-Poulsen	Fagpæd.	<i>Respons og fortolkning</i>
Dorte Kristine	Rovsing	Ledelse	<i>Reform og refleksion</i>
Lone Cilius	Ryttersgaard	Almenpæd.	<i>Videns- og læringsopfattelse – tilgang til læring blandt unge og ældre på VUC i Haderslev</i>
Inger Merete	Sarborg	Undervis.	<i>Undersøgelse af studieretningsprojektet på stx og forandringer af fagopfattelsen i engelskfaget efter indførelsen af gymnasireformen 2005</i>
Aase Mehlsen	Schjötz-Christensen	Almenpæd.	<i>Det almene gymnasiums uddannelsesprojekt og elevers tilværelsesprojekt – hvordan passer de sammen?</i>
Anette	Schmidt	Almenpæd.	<i>Nyt pædagogikum i spændingsfeltet mellem eleverne og lærerprofessionalisme</i>
Sanne Yde	Schmidt	Ledelse	<i>Skoleudvikling og ledelse</i>
Gunvor	Severinsen	Undervis.	<i>Hvilke lærings syn kan iagttages i de reformerede læreplaner for modernmålsfag</i>
Kirsten	Skougaard	Ledelse	<i>Strategisk arbejde med gymnasielærernes kompetenceudvikling</i>
Eva Krarup	Steensen	Ledelse	<i>Forestillinger om ledelse i en selvejende gymnasial organisation</i>
Susanne	Stellini	Ledelse	<i>Efteruddannelse af Gymnasireformen – en mulighed for kreativ organisationsudvikling</i>
Suzanne Charlotte Jessen	Strange	Undervis.	<i>Overgangen fra folkeskolen til gymnasium</i>
Georg	Sveistrup	Undervis.	<i>AT lære eller ikke AT lære – er almen studieforberedelse en nødvendig nyskabelse i stx?</i>
Carsten	Søndergaard	IT-pæd.	<i>Teamlærings potentiale som platform for lærernes kompetenceudvikling i det almene gymnasium?</i>
Knud Rønn	Sørensen	Fagpæd.	<i>Mål og metode for evalueringer i gymnasiet med særligt henblik på faget film og tv</i>
Birthe Keller	Sørensen	Undervis.	<i>En undersøgelse af elevsubjektet i gymnasireformen</i>
Erik Kruse	Sørensen	Undervis.	<i>Æstetisk undersøgelse af virtuelle praksisfællesskaber på htx</i>
Lisbeth	Thingstrup	Ledelse	<i>Skoleudvikling på VUC – med teamsamarbejde som eksempel</i>
Nanna	Thirup	IT-pæd.	<i>Det mundtlige foredrag i en IT-tid</i>
Ulla Grum	Thomsen	Almenpæd.	<i>Lærerprofessionalisering, organisatorisk læring og efteruddannelse på VUC</i>
Morten Hansen	Thorndal	Ledelse	<i>Don't imitate, innovate – implementering af den lærende organisation</i>
Arne Lyngborg	Tofterup	Ledelse	<i>Vidensledelse i det almene gymnasium</i>
Kresten Cæsar	Torp	IT-pæd.	<i>Undersøgelse af IT-pædagogikkens udvikling på Aalborg Tekniske Gymnasium</i>
Vibeke	Tromholt	IT-pæd.	<i>Udfordringer ved implementering af E-læringsplatform i gymnasiet – skoleudvikling med IT</i>
Ellen Eskild	Thvilum	Almenpæd	<i>Hvilket professionsideal ligger i pædagogikum for lærere på handelsgymnasiet?</i>
Susanne Randrup	Willadsen	Ledelse	<i>Efteruddannelse af Gymnasireformen – en mulighed for kreativ organisationsudvikling</i>
Ellen Brandt	Wiuff	Almenpæd.	<i>Uddannelse & Identitetsdannelse – kan dette finde sted i det almene gymnasium?</i>
Ulla Bang	Wogensen	Almenpæd.	<i>Studiekompetence og almindelse i det almene gymnasium</i>
Ivar Lykke	Ørnby	Ledelse	<i>Strategisk ledelse og kommunikation</i>

Tidligere og nuværende ansatte på DIG og IFPR/DIG

Videnskabeligt personale (VIP) og øvrige ansatte med akademiske funktioner

Lektor, ph.d. Steen Beck (2002-)
Professor, dr.pæd., cand.mag. Karen Borgnakke (2001-2006)
Lektor, ph.d. Torben Spanget Christensen (2006-)
Gæsteforsker, ph.d. Aase H. B. Ebbensgaard
Uddannelseschef, cand.mag., ph.d.-stud. Erik Damberg (2001-)
Lektor, ph.d. Jens Dolin (2001- 2006)
Lektor, ph.d. Lars Frode Frederiksen (2005-)
Professor, dr.phil. Harry Haue (1998-)
Gæsteforsker, cand.mag. Inge Hedal (2006-)
Professor, mag.art. et cand.mag. Katrin Hjort (2008-)
Lektor, ph.d. Anne Jensen (2006-) – fra 2007: institutleder på IFPR
Lektor, ph.d. Peter Kaspersen (2003-)
Uddannelseskoordinator, cand.mag. Annette Kjærgaard (2008-)
Professor, ph.d. Ellen Krogh (1999-)
Lektor, ph.d. Claus Michelsen (1999-2005)
Professor, lic.phil. et mag.art. Finn Hauberg Mortensen (institutleder 1998-2006)
Adjunkt, ph.d. Michael Paulsen (2007-)

Lektorvikar, cand.psych. Sten Clod Poulsen (2000)
Lektor, ph.d. Peter Henrik Raae (2000-)
Lektor, dr.scient. Kaare Lund Rasmussen (2002-2005)
Projektkoordinator, cand.mag. Stine Reesen (2003-2004)
Forskningsassistent, cand.scient. Marit Schou (2000-2001)
Uddannelseskoordinator, cand.mag. Carsten Thuelund (2006-2008)
Lektor, ph.d. Lilli Zeuner (2003-)
Lektor, ph.d. Lillian Zøllner (1999-2001)
Projektkoordinator, cand.mag. Ivar Ørnby (2004-2006)

Teknisk-administrativt personale (TAP)

Sekretær Louise Victoria Caniel (2006)
Sekretariatschef, cand.mag. Erik Damberg (1998-2001) – fra 2001: Uddannelseschef og ph.d-studerende
Sekretariatsvikar Kristian Græsborg (2005-2006)
Institutsekretær, kontorfuldmægtig Else Hartby (1998-2001)
Sekretærvikar, overassistent Ulla Jeppesen (2005-2006)
Sekretariatsleder, cand.mag. Christina Bruun Levinsen (2001-)

Sekretær, overassistent Marianne Lysholt (2004-)
 Sekretær, overassistent Heidi Brusgaard Madsen (2006-)
 Sekretær Nanett Mosumgaard (2005-2006)
 Sekretær Yvonne Mukherjee (2002)
 Kontorfuldmægtig Lene Simonsen (2002-)
 Økonomiarbejder, fuldmægtig Hanne Skjoldemose (2007-)
 Sekretær, overassistent Bettina Ross (2004-)
 Sekretær, assistent Pernille Swain (2001- 2004)
 Assistent Anne Ellitsgaard Thorkells (2003-)
 Økonomimedarbejder, kontorfuldmægtig Dorte Winther (2001-2006)
 Sekretær, overassistent Marlene Østergaard (2005-)
 Uddannelseskoordinator, cand.mag. Carsten Thuelund (2006-2008)

Ph.d.-studerende

Gymnasielektor, cand.mag. Marianne Abrahamsen (2000)
 Handelsskolelektor, cand.scient. Søren Antonius (2000)
 Gymnasieadjunkt, cand.scient. Dinna Balling (2000)
 Lektor, cand.mag. Torben Spanget Christensen (2001)
 Gymnasielektor, cand.scient. Niels Bonderup Dohn (2003)
 Gymnasielektor, cand.mag. Aase Haubro Bitsch Ebbensgaard (2003)
 Cand.mag. Nikolaj Frydensbjerg Elf (2003)
 Gymnasielektor, mag.art. Claus Engstrøm (1999)
 Stipendiat, cand.phil. Yvonne Fritze (2000)
 Gymnasielektor, mag.art. Bodil Hedeboe (1999)
 Kandidatstipendiat Peter Hobel (2005)
 Gymnasielektor, cand.mag. Peter Kaspersen (2000)

Gymnasielektor, cand.scient. Lene Troest Kjeldsen (2003)
 Gymnasielektor, cand.mag. Åse Lading (2001)
 Gymnasieadjunkt, cand.mag. Jesper Theis Madsen (1999)
 Gymnasielektor, cand.mag. Tanja Miller (1999)
 Gymnasielektor, cand.mag. Lene Nielsen (2003)
 Redaktør mag.art. Vår i Ólavstovu (2001)
 Gymnasielektor Flemming B. Olsen (2005)
 Cand.scient. Nana Quistgaard (2003)
 Gymnasielektor, cand.mag. Ole Emil Rasmussen (1999)
 Gymnasielektor, cand.mag. Pia Ravn (2000)
 Gymnasielektor, cand.scient. Verner Schilling (2000)
 Gymnasielektor, cand.mag. Ulla Senger (1999)
 Ph.D.-stipendiat, cand.mag. Marie Falkesgaard Slot (2004)
 Lektor, cand.ling.merc. Elsebeth Toft (2000)
 Gymnasielektor, cand.mag. Dorthe Uldall (2000)
 Gymnasielektor, cand.mag. Niels Valdemar Vogensen (1999)
 Gymnasielektor, cand.mag. Lisbeth Birde Wiese (2000)
 Cand.phil. Karin Ørbæk (2003)

Deltidsansat videnskabeligt personale (D-VIP)

Ekstern lektor, ph.d. Marianne Abrahamsen (2003-)
 Ekstern lektor, ph.d. Ulla Senger (2003-2005)
 Ekstern lektor, ph.d. Lisbeth Birde Wiese (2003-)

Undervisere på Teoretisk pædagogikum

Gymnasielektor, cand.mag. Bent Schiermer Andersen (2002)
 Gymnasielektor, cand.scient. Anne Dagmar Appé (2004-2005) – MIG

- Gymnasielektor, cand.mag. Kirsten Augustesen (2003-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Olav Andersen (2003-2004) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Henriette Hartoft Andersen (2002-2008) – MIG
- Gymnasieadjunkt, cand.scient. Tine Bak (2002-)
- Gymnasielektor, mag.art. Steen Beck (1999-2001) – senere ph.d. og lektor ved DIG
- Seminariektor, cand.pæd. Peter Brodersen (2002-2003)
- Gymnasielektor cand.mag. et theol. Charlotte Christensen (2005-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Anne-Mette Christiansen (2003-2004) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Margit Uhre Clausen (1999-2001)
- Gymnasielektor, cand.scient. Susanne Dencker (1999-2001) – MIG
- Gymnasielektor, cand.scient. Jens Dolin (1999-2000) – senere ph.d. og lektor ved DIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Henriette Duch (2002-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.scient. Pernille Ehlers (1999-2001)
- Gymnasielektor, cand. mag. Jeppe Ejlskov (2005-) – MIG
- Gymnasielektor cand.mag. Henrik Jacob Kragh Falkenberg (2004-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Lone Glenstrup (2006-) – MIG
- Gymnasielektor, cand. mag. Allan Gori (2003-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.scient. Ole T. Hansen (2006-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Birgit Svane Hansted (2003-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. et psych. Inger-Margrethe Holm (1999-2001)
- Studielektor, cand.scient. Bent Hirsberg (2002-2003)
- Gymnasielektor, cand.mag. Peter Hobel (2001-) – MIG og ph.d.-studerende
- Gymnasielektor, cand.mag. Jørgen Husballe (1999-2002) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Gitte Ingerslev (1999-2001) – senere ph.d.
- Gymnasielektor, cand.mag. Kirsten Jakobsen (2002-2007) – MIG
- Gymnasielektor, cand.pæd. cand.mag. Flemming Steen Jensen (2002-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.scient. Lis Jespersen (2006-)
- Gymnasielektor, cand.mag. Bodil Junker (2006-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Hanne Sparholt Jørgensen (2005-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Anne Birgitte Klange (2002-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Annette Kjærgaard (2001-)
- Gymnasielektor, cand.scient. Niels Knap (2002-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Helle Knudsen (2002-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.scient. Anne Krarup (2003-2004) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Elsebeth Lauridsen (2003-2006) – MIG
- Gymnasielektor, cand.phil. et mag. art. Gert Nørregaard Lauridsen (2003-2005)
- Gymnasielektor, cand.mag. Ole Laustsen (2004-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.phil. Hanne-Grete Lund (2003-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Ole Juul Lund (1999-2001) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Gunnar Lundsgaard (1999-2001) – MIG
- Gymnasielektor, cand.scient. Preben Løvetofte (2006)
- Gymnasielektor, cand. mag. et art. Nicolas Marinos (2008-) – BA i pædagogik
- Gymnasielektor cand. scient. Søs Maxner (2006) – MIG
- Gymnasielektor, cand. mag. Morten Meisner (2008-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Ellen Møllersøe (2003-) – MIG
- Gymnasielektor, cand.mag. Poul Erik Mortensen (2002-) – MIL, AAU
- Gymnasielektor, cand.mag. Jimmy Burnett Nielsen (2003-2006) – MIG

Gymnasielektor, cand.mag. Tim Nielsen (2002-2003)
 Gymnasielektor, cand.mag. Inger Lise Nordsborg (2002-2003)
 Gymnasielektor, cand. mag. Flemming B. Olsen (2008-) – ph.d.-stipendiat
 Gymnasielektor, cand.mag. Lis Petersen (2005-) – MIG
 Gymnasielektor, cand.mag. Anne Kirsten Petitt (2003-2005)
 Gymnasielektor, cand. mag. Mette Pryds (2008-) – MIG
 Gymnasielektor, cand.scient. Jesper Ranfelt (1999-2001)
 Gymnasielektor, cand. scient. Knud Rasmussen (1999-2001)
 Gymnasielektor, cand.mag. Birgitte Schack Rasmussen (2002-) – MIG
 Gymnasielektor, cand.mag. Palle Veje Rasmussen (2002-) – MIG
 Gymnasielektor, cand. mag. Karen Rindum (2007-) – MIG
 Gymnasielektor, cand.mag. Mette Lise Rogne (1999-2001)
 Gymnasielektor, cand.scient. Lone Ryttersgaard (1999-2001) – MIG
 Gymnasielektor, cand.mag. Peter Henrik Raae (1999-2000) – senere ph.d. og lektor ved DIG
 Gymnasielektor, cand.mag. Katrin Hammer úr Skúoy (2002-2004) – MIG
 Gymnasielektor, cand.mag. et art. Stig F. Sørensen (2002-)
 Gymnasielektor cand.scient. Allan Tarp (2004)
 Gymnasielektor, cand. mag. Anne Marie Thomsen (2008-) – MIG
 Udviklingschef, cand. mag. Morten Thorndal (2006-) – MIG
 Gymnasielektor, cand.mag. et ph.d. Lisbeth Birde Wiese (2003-)

Gymnasielektor, cand. mag. Ellen Wiuff (2002-) – MIG
 Gymnasielektor, cand. mag. Ulla Wogensen (2004-) – MIG
 Gymnasielektor, cand.mag. Ivar Ørnby (2001) – MIG

Efteruddannelseskonsulenter:

Gymnasielektor Joan Elisabeth Andreasen
 Gymnasielektor Solveig Bennike
 Gymnasielektor Bente Lukman Christensen
 Gymnasielektor Birthe Dalsgaard
 Gymnasielektor Hanne Geist
 Gymnasielektor Lone Glenstrup
 Handelsskolelektor Palle Gulbrandsen
 Gymnasielektor Peter Hobel
 Gymnasielektor Lise Ingerslev
 Gymnasielektor Flemming Steen Jensen
 Gymnasielektor Karsten Jensen
 Gymnasielektor Lis Jespersen
 Gymnasielektor Søren Justesen
 Gymnasielektor Niels Knap
 Gymnasielektor Henriette Knudsen
 Gymnasielektor Mette Knudsen
 Gymnasielektor Birte Kristensen
 Gymnasielektor Bente Lading
 Seminarielektor Peter Larsen
 Gymnasielektor Elsebeth Lauridsen
 Handelsskolelektor Anette Lind
 Gymnasielektor Søs Maxner
 Gymnasielektor Aase Munk
 Gymnasielektor Karin Dam Nielsen
 Gymnasielektor Carl Steen Pedersen
 Pædagogisk konsulent Lisbeth Pedersen
 Gymnasielektor Jørgen Rasmussen
 Gymnasielektor Palle Veje Rasmussen
 Gymnasielektor Mette Lise Rogne
 Gymnasielektor Knud Rønn Sørensen
 Gymnasielektor Mette Brinch Thomsen
 Gymnasielektor Kresten Cæsar Torp
 Gymnasielektor Karen Zoffmann

Skriftserien GYMNASIEPÆDAGOGIK

Taler ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (1999)	nr. 1
Unge holdninger til etiske spørgsmål om døden (1999)	nr. 2
Hvad kan vi lære af udlandet? Gymnasiepædagogik i Holland, Norge og Canada (2000)	nr. 3
Gymnasiale almendannelser (2000)	nr. 4
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Status 1999 (2000)	nr. 5
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Ledelse	nr. 6
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Studievejledning	nr. 7
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Almenpædagogik	nr. 8
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/Fagpædagogik	nr. 9
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik/IT-pædagogik	nr. 10
Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik. Forår 2000	nr. 11
Værdier i skole og samfund (2000)	nr. 12
MIG Master i Gymnasiepædagogik (2000)	nr. 13
Forelæsningsbibliotek 2000	nr. 14
Forskningsværksted 2000	nr. 15
Education and Enlightenment 2000	nr. 16
Lærebog 2000	nr. 17
De ungdomsgymnasiale læringskulturer	nr. 18
Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik (2001)	nr. 19
Forelæsningsbibliotek 2001	nr. 20
Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik (Forår 2001)	nr. 21
Fag og pædagogik (2001)	nr. 22
Arkitektur og pædagogik (2001)	nr. 23
Forskningsbaseret brug af teknologi i gymnasieundervisningen (2001)	nr. 24
Intellektuel eller ekspert? (2001)	nr. 25
Forsøgsarbejde i gymnasiet – som lærerne ser det (2001)	nr. 26
Forelæsningsbibliotek 2002	nr. 27
Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik. Efterår 2001	nr. 28
Almenpædagogiske problemstillinger – i senmoderne relief	nr. 29
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik	nr. 30
Elev/student Bind 1	nr. 31
Elev/student Bind 2	nr. 32
Abe & Søko	nr. 33
Demokratisk dannelse – udstødt af den pædagogiske forskning	nr. 34
Forelæsningsbibliotek 2002/2003	nr. 35
Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik. Vinter 2002-2003	nr. 36
DIG – status med perspektiv	nr. 37
Almendannelse som ledestjerne	nr. 38
Fysik, fysik, fysik...	nr. 39
Portfolioevaluering	nr. 40
Læselist Bind 1	nr. 41
Læselist Bind 2	nr. 42
Læringsmiljøet i gymnasiet	nr. 43
Taler ved årsfest 2003 på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik	nr. 44
Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier	nr. 45
Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik	nr. 46

Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium	nr. 47
Skagerrak. Et skolesamarbejdsprojekt	nr. 48
En uddannelsesreform fylder 100 år	nr. 49
Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne I	nr. 50
Fremtidens ledelse af gymnasieskolerne II	nr. 51
Årsfest 2004 – Nye mastere og nye lektorer	nr. 52
Har du lavet dine lektier i dag?	nr. 53
Udviklingsprojekter som læringsrum	nr. 54
Fagdidaktik – mellem fag og didaktik	nr. 55
Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner	nr. 56
Progressionsforestillinger	nr. 57
Reformevalueringer 2006	nr. 58
Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser	nr. 59
En ekstra chance	nr. 60
Læremidler i didaktisk sammenhæng	nr. 61
Lærererfaringer med teamarbejde i gymnasiereformens første år	nr. 62
Evaluering af arbejdsformer og fagligt samspil i stx, hhx og htx efter gymnasiereformen	nr. 63
Lærerroller i praksis	nr. 64
Didactics of History	nr. 65
Gymnasiereform 2005	nr. 66
Rektor tænker organisation	nr. 67
Lærerroller – stabilitet og forandring	nr. 68
Tænkeredskaber	nr. 69
Det visuelle og det kreative	nr. 70