

HVAD KAN VI LÆRE AF UDLANDET?

*Gymnasiepædagogik i
Holland, Norge og Canada*



Idégruppen bag
det almenpædagogiske
samarbejde mellem
gymnasierne i Fyns Amt

Gymnasiepædagogik
Nr. 3. 2000

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 3

Januar, 2000

Redaktør: Finn Hauberg Mortensen (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 29

Fax: (+45) 66 15 56 70

E-mail: Finn.Hauberg.Mortensen@dig.sdu.dk

Dette nr. er redigeret af lektor Carsten Claussen,
Sct. Knuds Gymnasium og HF-kursus og
lektor Adda Hæstrup, Svendborg Gymnasium

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Odense Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-003-4

Indhold

Forord	5
Temaer og perspektiver	7
Skoleudvikling	7
Læreruddannelse	9
Forskning	11
Ledelsesudvikling	13
Det fremtidige arbejde	14
Holland	15
Deltagere	15
Formål	15
Pædagogikum (Teacher Training)	15
IVLOS	15
TT-programmet	16
Besøg på Amsterdams Universitets afdeling for pædagogik	17
Teacher Training på UNILLO	18
Efteruddannelse	19
The Dutch Study House	21
Gymnasieforskning	24
Anbefalinger til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik	25
Institutioner og personer	27
Norge	29
Deltagere	29
Formål	29
Metode	29
Værdier, officielle målformuleringer og konkret hverdag	30
Reform 94	30
Den konkrete hverdag	31
Struktur og strategier	33
Officielle papirer	34
Evaluerings, kvalitetsudvikling og efteruddannelse	37
Afsluttende kommentarer	40
Institutioner og personer	41
Canada	45
Deltagere	45
Formål	45

Introduktion til skolesystemet i British Columbia	45
Styringen	46
Eleverne	46
Lærerne	46
Ledelsen	47
Læreruddannelse	48
Den traditionelle uddannelse til lærer	49
Vurdering	50
Forsøg på at styrke sammenhængen mellem teori og praksis	50
Overvejelser	51
Efter- og videreuddannelse af lærere	51
<i>Faglig</i> efter- og videreuddannelse	51
<i>Pædagogisk</i> efter- og videreuddannelse	52
Overvejelser	53
Lederudvikling i British Columbia	53
Skolelederuddannelse	55
Overvejelser	56
Skoleudvikling	56
Eksempler på skoleudvikling i praksis	57
Overvejelser	58
Forskning	59
Institutioner og personer	61
Program for seminaret 8.2.1999	65
Skoleudvikling I	66
Oplæg, respons og resumé af diskussionen	66
Skoleudvikling II	73
Oplæg, respons og resumé af diskussionen	73
Læreruddannelse I	81
Oplæg og resumé af diskussionen	81
Læreruddannelse II	87
Oplæg, respons og resumé af drøftelserne	87
Gymnasieforskning	93
Oplæg, respons og resumé af drøftelserne	93
Ledelsesudvikling	101
Overvejelser om lederuddannelse ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik	101
Et grundvilkår for lederuddannelsen	101
Anbefalinger til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik	104
Noter	105



Forord

I efteråret 1998 gennemførte 18 deltagere fra de fynske gymnasier og 1 fra Syddansk Universitet, Odense, studierejser til tre rejsemål: Holland, Norge og Canada. Rejserne var arrangeret af Idégruppen i de fynske gymnasiers pædagogiske samarbejde, men detaljerne blev planlagt af de tre rejsegrupper selv.

De tre rejser skal ses som dels et pilotprojekt i den pædagogiske efteruddannelse af gymnasielærere, dels som inspiration til deltagelse i diskussionerne om gymnasieskolens udvikling og endelig som kvalificering af deltagerne til at indgå i et samarbejde med det nyoprettede Institut for Gymnasiepædagogik (*DIG*) ved Syddansk Universitet, Odense Universitet. Derfor var rejsemålene valgt med henblik på at kunne gøre os klogere på områderne skoleudvikling, læreruddannelse og forskning. I praksis gav de tre destinationer mulighed for at fokusere lidt forskelligt: Norge især på skoleudvikling og forskning, Holland på skoleudvikling, læreruddannelse og forskning og Canada på forskning og læreruddannelse og derudover på ledelse.

De umiddelbare erfaringer fra studierejserne, hvem der deltog, hvilke institutioner de besøgte m.m. har grupperne beskrevet i de tre rejserapporter, der blev udgivet i februar 1999 som baggrund for den nedenfor beskrevne konference. Rejserapporterne genoptrykkes her med få redaktionelle ændringer.

Den 8. 2. 1999 afholdt Idégruppen konferencen *Hvad kan vi lære af udlandet* med workshops om de samme temaer, som studierejserne havde haft i fokus: skoleudvikling, læreruddannelse, forskning og ledelse. I konferencen deltog omkring 80 fynske gymnasielærere, som diskuterede emnerne på baggrund af oplæg fra studietursdeltagerne og respons fra udvalgte gæster. Oplæg, respons og diskussionsreferater fra konferencen findes på s. 65-105. Indlægget fra gruppen, der havde ledelse som tema, har en lidt anden karakter end de øvrige, idet det er resultat af en længere proces: I tilknyt-

ning til studierejsen til Canada anmodede *DIG* rektorerne på Fyn om at overveje, hvad en dansk uddannelse på Master-niveau for (kommende) ledere i gymnasieskolen burde indeholde. Disse overvejelser blev lagt frem på konferencen som oplæg til drøftelse, og afsnittet om ledelse er resultatet af disse overvejelser og drøftelser.

Den samlede rapport er bygget kronologisk op, så den afspejler processen: rejser- konference; men den kan også med udbytte læses ikke-kronologisk og tematisk, da temaerne skoleudvikling, læreruddannelse, forskning og ledelse bliver gjort til genstand for refleksion i indledningen, diskuteret i referater og oplæg fra konferencen og beskrevet i rejserapporterne.

De første siders indledning har Jens Th. Bertelsen og Adda Hæstrup fra Idégruppen ansvaret for.

Idégruppen ønsker god fornøjelse med læsningen.

Det pædagogiske samarbejdsprojekt mellem de fynske gymnasier har til formål at sikre en fælles pædagogisk udvikling gennem samarbejde om almenpædagogiske emner. Projektets idégruppe består af rektor Jens Thodberg Bertelsen (OK), rektor Lene Pind (To), rektor Niels Jørgen Helms (ML), lektor Hanne Niemann Jensen, DEL-Syd, lektor Margrethe Mørch Olsen GL-rep. (Nyb. G), fuldmægtig Eva Matsen, Fyns Amt, professor Finn Hauberg Mortensen, DIG, samt to lærerrepræsentanter: Adda Hæstrup (SG) og Peter Møller (SG), der er udvalgets kontaktpersoner til skolerne.

Temaer og perspektiver

På rejser rundt til skoler i den vestlige verden forbløffes man over, i hvor høj grad skolefolk optages af de samme problemstillinger »i tiden«: IKT i undervisningen, elevdifferentieret undervisning, varierede arbejdsformer, skolens fysiske indretning, samarbejde mellem skole og hjem, lærersamarbejde, læreruddannelse, værdi- og målstyring, evaluering, ledelsesudvikling etc.

Det er mærkeligt at høre en folkeskolelærer i det nordlige Portugal eller en seminarielærer fra støvlehælen i Italien fremhæve almenpædagogiske spørgsmål, som også vi går og tumler med i den danske gymnasieskole for tiden.

Men tænker man nærmere over det, er det måske ikke så underligt endda, at identiske problemstillinger på samme tid er sat på dagsordenen i hele den vestlige skoleverden. Den teknologiske udvikling på arbejdsmarkedet og den markedsorienterede udvikling i kommunikationsformerne er international og trækker overalt ensartede spor i forbrugsmønstre, familieliv, ungdomskultur etc. Til disse spor hører f.eks. en dynamisk udvikling og en ekstrem individualisering, hvilket griber dybt ind i undervisningens verden.

Derfor kan danske skolefolk have god gavn af at gå i dialog med skolefolk i både ind- og udland og på den måde dele de erfaringer og opdagelser, man gør sig rundt omkring. Da dertil kommer, at de fælles problemstillinger langt hen ad vejen er af almenpædagogisk karakter, så er det ikke alene skolefolk, der tilhører uddannelsesniveauer, man selv repræsenterer, men skolefolk fra hele uddannelsesområdet, der har interesse.

Opdagelses- og efteruddannelsesfeltet er omfattende og rigt for enhver der brænder for, at en given skoleform fortsat står mål med tidens udfordringer.

Skoleudvikling

Gymnasiet og HF er robuste skoleformer, der uden at have gennemgået de meget voldsomme ændringer er gået fra i 60'erne at

være en skoleform for de få til i dag at være en skoleform for den brede top, nemlig op imod halvdelen af en ungdomsårgang. Men netop den omstændighed, at gymnasiet og HF er skoleformer for de mange, krydret med den omstændighed, at den kultur, hvoraf disse mange unge er rundet, præges af både individualisme og dynamik, gør det nødvendigt konstruktivt at overveje, hvorledes de almengymnasiale skoleformer fortsat kan bevare deres robuste status.

Det er indlysende, at det før eller siden bliver påkrævet med en gennemgribende reform af de almengymnasiale skoleformer. Men det er lige så indlysende – reform eller ej – at den enkelte skole i dag og formentlig mange år endnu i langt højere grad end førhen er overladt til sig selv. Det skyldes nok postmodernitetens tab af fælles tolkningsrammer, men også det forhold, at skolen frekventeres af levende og meget handleduelige personer, som ikke uden videre lader sig passe ind i en ramme af forskrifter.

Skolen kan styres ovenfra på en række kerneområder: Penum, eksamensformer etc. Men omkring disse kernefelter ligger et råderum, som den enkelte skole på godt og ondt er overladt til selv at forvalte og udvikle. Ude i dette råderum omkring den centralt betingede »kerne« ligger en lang række muligheder og ressourcer, som førhen ikke behøvede have skolens systematiske opmærksomhed, fordi der på forhånd stod en given konsensus om gymnasiet og HF.

Det er i dette råderum muligheden for at benytte forskellige arbejdsmetoder og undervisningsformer ligger. Det er her, elevrådsarbejdets reelle nytte ligger, og diverse ekstracurriculære aktiviteter får dannelsesmæssig betydning. Det er i en bevidst udnyttelse af dette rum skolen af i dag får mulighed for til fulde at matche den dynamiske og individualiserede kulturs fordringer. Men det er i høj grad op til den enkelte skole at finde ud af, hvordan råderummet skal udnyttes. Sådan er det for det første fordi, der er flere brugbare måder at gribe opgaven an på, og for det andet fordi valget og dets bæredygtighed beror på de personer, der går sammen om at »eje« dette valg.

Selvom det forholder sig sådan at skolerne nødvendigvis må være forskellige, så er det naturligvis ikke udelukket, at de kan inspirere hinanden. Tværtimod er den gensidige inspiration guld værd. På samme måde er det en stor gevinst, at der nu omsider med

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik er skabt et forum for forskning i såvel fagdidaktikken som almenpædagogikken og skolernes organisationskultur til støtte for skolernes udvikling.

For at bringe råderummet i systematisk spil, så skolen også ad den vej sættes på konstruktiv kurs i den dynamiske kultur, så er det nødvendigt på den enkelte skole at målstyre sin udvikling. Der skal træffes en række begrundede valg og udføres en række adækvate handlinger, så målene nås. Og er det f.eks. målet, at eleverne både bliver fagligt dygtige og dygtige til at lære sig nyt, samt dygtige til at samarbejde og til at begå sig i vidt forskellige sammenhænge, så må skolen i alle dens led (i undervisningen, i organisationen, i dens interne regelsæt, i kommunikationen, i dens indretning etc.) arbejde på, at netop disse kompetencer reelt tildeles de unge.

Studierejserne har vist, hvorledes målstyringen i skoleudviklingen har været nødvendig i samfund, som har befundet sig i en dynamisk kultur i flere år end vores samfund har det. I Canada f.eks. har man op igennem dette århundrede haft en betydelig indvandring, så man i Vancouver i dag har skoler, hvis elever repræsenterer mere end 60 forskellige modersmål. Her har en ganske detaljeret målstyring af såvel undervisningens som den enkelte skoles indhold og form været helt nødvendig for at man kunne opretholde et fælles uddannelsesrum. Det danske samfund er ganske vist ikke kulturdynamisk på samme måde som det canadiske. Men for mødet med den dynamik i kulturen, som vi kender den, er der meget i den canadiske skoleform at blive klog af – også selvom vi i vores skoletradition ikke uden videre kan og skal overtage de canadiske udviklingsmodeller.

Læreruddannelse

Læreruddannelse indgik som tema for alle tre studierejser, og det sætter fokus på den danske pædagogikumordning. Rejserapporterne viser, at vi ikke bliver tilstrækkelig godt rustet til den del af lærerjobbet, der ikke lige har med den faglige ekspertise og den faglige formidling at gøre. Pædagogikum trænger til fornyelse og inspiration.

Mærkeligt nok er der ikke i slipstrømmen på de mange evalueringprojekter, f.eks. »Standard og profiler«, nogen, der har foreslået/sørget for at pædagogikum evalueres regelmæssigt og systematisk, og at disse evalueringer bliver gjort offentligt tilgængelige, sådan at de kan fungere som baggrund for en grundig diskussion af form og indhold i den del af vores uddannelse, der får så stor betydning for vores senere funktion som professionelle lærere.

Men der er megen inspiration at hente til diskussionen om en fornyelse af pædagogikum i beskrivelserne fra Norge, Holland og Canada, hvor den pædagogiske del af læreruddannelsen har større vægt og højere status end her – det vil kunne ses af formålsparagraf, pensum, varighed og tilrettelæggelse.

Der stilles store krav til gymnasielærere såvel i de besøgte lande som i Danmark; men kravene vægtes forskelligt på grund af skoleform, uddannelseskultur og tradition. Hos os er det især den faglige dimension, der fokuseres på, mens der i henholdsvis Holland, Norge og Canada fra centralt hold stilles krav om f.eks. særlige undervisningsmetoder, et særligt etisk/religiøst grundlag for undervisningen eller social forpligtelse i form af helhedstænkning. Det gibber godt i en dansk lektor med hang til metodefrihed og autonomi – det ses også i referaterne fra diskussionerne på konferencen.

På den anden side så er de store forventninger til en kommende og fungerende lærer, der ligger i formålsparagraffen fra læreruddannelsen i Vancouver, også mere eller mindre åbent formuleret til stede hos lærere, elever, forældre, politikere og rektorer hos os. Det er også her en forventning, at lærerne er engagerede, lærende og demokratiske. Set i det lys er formålsparagraffen for pædagogikum for tynd, uddannelsen for kort og pensum (kaldet »værktøjskassen«) for tilfældigt og for lidt teoretisk forpligtende.

I både Holland og Canada er den teoretiske del af pædagogikumsuddannelsen placeret på universiteterne, og universiteterne har i øvrigt også hånd i hanke med praktikken. Pædagogikumsuddannelsen tager 2-3 semestre. Der undervises i psykologi, sociologi, kommunikation m.m., og der undervises af universitetslærere med solid teoretisk viden og ofte også forskning bag sig. Det sikrer undervisning i pædagogik på samme niveau som i den fagspecifikke del af studiet, og mulighed for at ny viden og forskning på området hurtigt spredes til gymnasiets klasselokaler.

Praktikken foregår i Holland og til dels også i Canada på udvalgte skoler, og vejlederen bliver både i Holland og Canada udpeget. Det er en dygtig og erfaren lærer der vælges, og han suppleres med en tredje person: Nemlig en universitetslærer der underviser på teoridelen. Denne tremandsgruppering har mange fordele: Den giver kandidaten mulighed for at få en frugtbar vekselvirkning mellem teori og praksis og deltage i diskussioner mellem »teoretikeren« og »praktikeren«. Vejlederen får lejlighed til at sætte sig ind i og diskutere nyere teoretiske problemstillinger i relation til den konkrete undervisning – en vigtig form for pædagogisk efteruddannelse til erfarne lektorer. Det er oplagt at tænke denne efteruddannelsesmulighed med ind i de nye planer for det såkaldte »Pædagogikum 2«.

Samarbejdet mellem universitetslærer, gymnasievejleder og kandidat giver samtidig universitetslæreren (teoretikeren) mulighed for at justere sin teori i forhold til praksis og finde frem til virkelighedsforbundne forskningsemner og undervisningstemaer. Den universitetslærer, der deltager i vejledningstrekanten er iøvrigt ofte en frikøbt gymnasielærer. Også et eksempel på at sammenhæng mellem teori og praksis og samarbejde mellem universitet og gymnasium anses for meget væsentligt.

På konferencen den 8. 2. 1999 på *Dansk Institut for Gymnasiepædagogik* fremkom mange gode ideer til en styrkelse af samarbejdet mellem universitet og gymnasium, f.eks. etablering af netværk mellem lærere ved de fynske gymnasier og *DIG*, afholdelse af formidlingskurser for de studerende på universitetet, en kort praktikperiode på et gymnasium tidligt i fagstudiet, forsøg med at supplere vejlederen med en universitetslærer i pædagogikum. Disse forslag vil Idégruppen arbejde videre med.

Forskning

Forskning i uddannelse, undervisning og gymnasiepædagogik er beskrevet i alle tre rejserapporter og i oplæg og referater fra konferencen. Temaet fylder meget i diskussionerne – af indlysende grunde. Vi har længe savnet forskning inden for disse områder, og det er vigtigt og spændende, at der er etableret et Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i Odense.

I rapporten tages hul på diskussionerne om hvem, der skal forske i hvad og hvordan og lidt på hvorfor. Det ser ud som om, forskningen gribes noget forskelligt an de tre steder.

Der er fra Norge eksempel på skoleforskning, hvor læreren indgår som forsker i samarbejde med et alternativt universitetsinstitut. Forskningen er initieret ovenfra og er en del af arbejdet med at implementere Reform 94 (se s. 30). Den er målrettet og praksisnær, og instituttet lægger distance til den traditionelle grundforskning og teoriudredning.

I Holland indgår en slags forskning i det små allerede i pædagogikum i form af projekter og kritisk refleksion og der er eksempler på praksisnær, reflekterende forskning i form af Ph.D.-afhandlinger. Der ses en tendens til adskillelse af forskning og praksis, sådan at den forskende gymnasielærer ikke vender tilbage til skolen igen.

I Canada ses både eksempler på traditionel, universitær forskning og teoriudredning og på vejledning i aktionsforskning og kritisk refleksion. Også her bliver det understreget at det er vigtigt, at der skabes forbindelse og vekselvirkning mellem teori og praksis, og at denne forbindelse fastholdes.

I Danmark vil vi gerne have det hele: Traditionel grundforskning og teoriudredning, der udkommer som artikler og bøger, som kan kvalificere vores studiekredsarbejde, gøre os klogere og relativere vores viden og praksis. Som f.eks. Erling Lars Dale fra den traditionelle institution Pædagogisk Forskningsinstitut ved Universitetet i Oslo har gjort det med sin bog: *Pædagogisk profesjonalitet*, fra 1989. Vi vil også gerne deltage i egentlig aktionsforskning, hvor læreren selv definerer forskningsområdet og forsker med henblik på at blive bedre til praksis eller for at afprøve teorier eller evaluere arbejdsformer. Og her vil vi gerne arbejde sammen med hinanden og universitetet, bl.a. for at udvikle vores metoder.

Vi vil gerne have mulighed for at være heltidsforskere og lave egentlige Ph.D.-projekter, men også gerne være halvtidsforskere, så kontakten til undervisningen og praksis bevares. Og så vil vi gerne have afhandlinger og rapporter offentliggjort, anmeldt og brugt på pædagogikum og efteruddannelseskurser. Og så vil vi gerne have, at der forskes bredt, f.eks. i både elevers og læreres erkendelse og læreprocesser.

Ledelsesudvikling

Mange udenlandske uddannelsessystemer er top-down-styrede. Således også det canadiske (*og det norske*). Dansk skoletradition er derimod – især siden Grundtvig – bottom-up-præget. I Danmark holder vi meget af refleksion og dialog og mener ikke, at læringen bliver optimal gennem undervisning præget af reproduktion og multiple choice. Skal målstyringen på en dansk skole »ind under huden« hos såvel elever som personale, så skal for det første målene drøftes i mængden og finde en vis form for konsensus dér. Og det sker typisk i en proces præget af dialog og refleksion. For det andet skal ledelse, lærere og skolens øvrige personale konstruktivt samarbejde om kompetencemålene for eleverne. Hvis eleverne virkelig skal tilegne sig kompetencerne skal for det tredje skolens voksne (ledelsen, lærerne og det øvrige personale), som de modeller de er for de unge, selv kunne mestre de kompetencer, de sætter sig for at give de unge.

For så vidt den moderne gymnasieskole er henvist til at udnytte hele sit »råderum«, så kræver den en anden ledelse end førhen. Den moderne ledelse skal ikke alene kunne administrere og motivere, men må kunne reflektere og gå i dialog for at fremme og sikre den begrundede målstyring af skolen, som er så nødvendig. Det kræver indsigt og færdigheder.

Det kræver indsigt i mange forskelligartede former for kulturer i samfundsformationen (ungdomskultur, familieformer, fritidsliv, skolens organisation etc.) og det kræver anvendelse af denne indsigt i og omkring undervisningen. Det kræver endvidere indgående kendskab til undervisnings- og læringsformer, såvel i teori som i praksis, samt kendskab til kommunikations- og organisationsformer, til ressource styring og til strategisk ledelse. Endelig kræver det refleksion over eget lederskab.

I de fleste af de lande, vi sammenligner os med – f.eks. Canada – har man allerede en systematisk (videre-)uddannelse af sine skoleledere. Ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) kan man inden længe – bl.a. under inspiration fra de her omtalte studieture til Canada, Norge og Holland – udbyde en formel lederuddannelse, hvormed skolens ledelser vil få større mulighed for at honorere de aktuelle krav. Målet med uddannelse er at tildele lederne

kompetencer, som omfatter såvel udvikling af fælles holdninger på skolen som sikring af undervisningens kvalitet, varetaget i det komplicerede samspil med offentlige myndigheder, erhvervsliv, ansatte, forældre og elever.

Det fremtidige arbejde

Siden rejserne er der i Danmark sket meget på gymnasieskolens område – og mange af de initiativer, der efterlyses her i rapporten er allerede sat i værk – eller er ved at blive det: Der er ved at blive etableret masteruddannelser – ikke kun i ledelse – men også i fagdidaktik og almenpædagogik på DIG, teoretisk pædagogikum knyttes til et universitetsinstitut (DIG) og der forskes i gymnasiepædagogik, især ved de mange nyoprettede Ph.D.-projekter på DIG.

Der er allerede et godt samarbejde mellem DIG og de fynske gymnasieskoler i Idégruppen, hvor professor Finn Hauberg Mortensen er medlem, og det samarbejde vil Idégruppen fortsætte og udbygge.

For nylig er der kommet en ny bekendtgørelse for undervisningen i det almene gymnasium, og Folketinget har vedtaget regeringens udviklingsprogram for de gymnasiale uddannelser. I begge initiativer ligger der udviklingsmuligheder og perspektiver for gymnasieskolerne, som man kan genfinde i rapporten, og derved måske blive inspireret til at konkretisere.

Holland

Studierejsen fandt sted 19.-25. september 1998

Deltagere

Jeanne Friis, Fyns Studenterkursus

Steen Hoffmann, rektor for Sct. Knuds Gymnasium

Bente M. Mathiesen, Nordfyns Gymnasium

Ole Hjorth Rasmussen, Midtfyns Gymnasium

Esther Rützou, Faaborg Gymnasium

Formål

Formålet med studierejsen til Holland var at studere det brede samspil mellem skolerne og universiteterne med særligt henblik på pædagogisk grund- og efteruddannelse, skoleudvikling og forskning.

Pædagogikum (Teacher Training)

IVLOS

IVLOS er et institut under Utrecht Universitet og har ca. 150 studerende og 15 fuldtidsstillinger, hvoraf 9 er fuldtidsansatte og 6 stillinger er besat af ca. 25 deltidsansatte undervisere. IVLOS tager sig bl.a. af et »Teacher Training« program, som vil blive beskrevet i det følgende.

Udover TT-programmet giver IVLOS også kurser for universitetslærere og efteruddannelse af gymnasielærere i pædagogiske emner. IVLOS giver også kurser i studieteknik (læse- og skrivefærdigheder, projektarbejde, eksamenstræning osv.). Desuden har instituttet en del forskning (20 %). IVLOS deltager også i internationale aktiviteter, bl.a. Socrates-programmet og i perioden 1996-98 det EU-sponserede TTT (Telematics for Teacher Training), hvor målet var en mere effektiv udnyttelse af ICT i undervisningen. Holland kører i øjeblikket et projekt DORA, der skal forsyne alle gymnasier med undervisning og økonomisk støtte inden for IT. Målet er at opnå forskellige grader af kompetence: 10 kompetencer til alle (læ-

rere som elever), 7 ekstra til lærere i al almindelighed, 4 ekstra til administratorer og 13 ekstra til IT-undervisere.

TT-programmet

I løbet af det normale 4-års Masters-program i ét bestemt fag tilbydes et 8-ugers kursus i undervisning og pædagogik. Kurset inkluderer 4 ugers praksis på en skole og introducerer de studerende til livet som underviser, men henvender sig dog til alle, der gerne vil lære noget om formidling.

Selve TT-programmet er nu en 1-årig overbygning på dette. IVLOS har skrevet flerårige kontrakter med et antal skoler om samarbejde. I pædagogikumsperioden underskriver IVLOS, to praktikskoler og den studerende en 1-årig kontrakt om ansvar og pligter. Samtidig lægges der en plan for forløbet, og der vælges en vejleder fra hver af de to skoler og fra IVLOS. Halvdelen af forløbet foregår nu på IVLOS og halvdelen på skolerne. Der er først to ugers introduktion, derpå 14 ugers praksis på 1. skole, så 10 ugers mellemperiode med teori på IVLOS og til sidst 14 ugers praksis på 2. skole.

I praksisperioden skal mindst 250 timer foregå i en klasse, og mindst 120 timer skal undervises af den studerende. Den studerendes egen overtagelse af undervisningen sker gradvis og ender til sidst med, at den studerende underviser (uden vejleder) 10 timer om ugen (svarende til ca. 40% af et normalskema).

I teoriperioden tages der ikke udgangspunkt i faget, men i den studerendes egne erfaringer og egne oplevelser i klasseværelset. I perioden på IVLOS skal bl.a. laves en web-side med et undervisningsforløb. Det skal bemærkes, at undervisningen i alle perioder foregår integreret på skole og IVLOS, og at de studerende arbejder sammen i grupper på tre.

Der lægges vægt på at give de studerende forskellige kompetencer:

- a) personlige kompetencer (holdning, stress, overlevelse...)
- b) pædagogiske kompetencer (refleksion strategi motivation...)
- c) faglige kompetencer (metode, begreb, teori...)
- d) skolekompetencer (samarbejde, forældre, ekskursion...)

Til sidst sker der en evaluering, hvor vejlederne udarbejder en liste med 70 kompetencer, som den studerende har/ikke har opnået.

Den officielle politik er, at de studerende efter det 1-årige TT-program skal bruge 80% af tiden på undervisning, 10% på administration og 10% på efteruddannelse (herunder forskning). Men i praksis var der for lidt tid til efteruddannelse, og næsten ingen forskede senere i forløbet.

Forskningen på IVLOS blev varetaget af Ph.D.-studerende (4-årigt studium) og medarbejderne, hvoraf tre var fuldtidsforskere. Erfaringen var, at forskningen i begyndelsen tog udgangspunkt i den praktiske undervisning, men senere udviklede sig til at blive rent teoretisk. I flere tilfælde var der dog tale om grupper af forskere, hvoraf mindst én stadig havde kontakt med undervisning.

Besøg på Amsterdams Universitets afdeling for pædagogik

Vores kontaktperson på ILO, Amsterdams Universitet var Gert Rijlaarsdam. Han havde planlagt dagen for os, så vi mødte flere af de lærere, der underviste på afdelingen og fik et helt godt indblik i den teoretiske baggrund for den pædagogiske uddannelse.

I slutningen af universitetsuddannelsen, der varer fire år, har de studerende mulighed for at følge et otte ugers kursus, der består af metodelære, undervisningsteori og skolebesøg, på hvilke man såvel overværer undervisning, som prøver selv at undervise. Fatter man særlig interesse for det pædagogiske arbejde kan man tage en et-årig pædagogisk overbygning på sit studie- også selv om man *ikke* vil være lærer. Gert Rijlaarsdam fortalte, at et stigende antal studerende valgte denne overbygning, fordi den havde vist sig også at være meget brugbar i andre sammenhænge end i undervisningen.

Den et-årige overbygning består af 42 uger (svarende til 1680 timer) med 50% praktik på en skole og 50% teori på universitetet (Graduate School of Teaching and Learning).

Den praktiske uddannelse er fordelt jævnt over hele året, da ideen er, at den studerende ikke *bare* skal uddannes som faglærer, men også indgå i den udvalgte skoles daglige sammenhænge: i kollegialt fællesskab, samarbejde, skolens organisering og forældrekontakt. De studerende skal undervise i mindst 120 timer, de 80 af timerne under vejledning, de sidste 40 alene.

Den teoretiske uddannelse er af generel karakter, med kun fire ugers fagspecifik pædagogikundervisning. I disse fire uger udarbejdes der konkrete undervisningsforløb. Man opfatter i høj grad pædagogik som en selvstændig uddannelse, som er brugbar uanset fag, det fagdidaktiske nedprioriteres helt bevidst. Det er vigtigt, at den teoretiske udvikling foregår kontinuerligt, fordi de lærerstuderende skal lære at lære, dvs. at forholde sig til deres egen læreproces i deres udvikling til at blive gode undervisere.

Pædagogiske specialer Disse er af otte ugers varighed. I samarbejde med den skole, den studerende er i praktik på formuleres et forskningsemne – det kan f.eks. være i forbindelse med problemløsning eller nye tiltag på skolen. Formålet med specialet er, at de studerende skal erkende den forskningsmæssige del af lærergeringen. Supervision og coaching varetages af en universitetslærer og en vejleder fra praktikskolen.

Fordele. En oplagt fordel ved den pædagogiske uddannelse er samarbejdet mellem universitetet og de enkelte gymnasieskoler, som kan blive meget tæt iflg. Gert Rijlaarsdam. Dette samarbejde kan skabe en gunstig interaktion mellem de to institutioner. Derudover styrker denne uddannelsesform den dynamiske relation mellem teori og praksis.

Ulemper. De lærerstuderende kan blive overvældede af de praktiske opgaver, så det bliver svært at forholde sig til deres læreprocesser. Arbejds mængden kan yderligere medføre, at det kan være svært at få overskud til den fornyelse, som uddannelsen lægger op til.

Teacher Training på UNILO

UNILO er instituttet for læreruddannelse på det katolske universitet i Niemegen. Vi besøgte her professor Arnold, som forestår læreruddannelsen indenfor kemi.

Læreruddannelsen er i Niemegen – ligesom i resten af landet – et etårigt kursus efter hovedfagsuddannelsen. Også i Niemegen har man et 8-ugers-forløb undervejs i hovedfagsuddannelsen, hvor de studerende kan prøve lærerrollen. Dette kursus søges ikke kun af

de få, som kan forestille sig at blive lærere, men også af studerende, der er generelt interesserede i at blive bedre til at formidle.

Der er naturligt nok en del af disse »formidlingsinteresserede«, som bider på og efterfølgende vælger den et-årige læreruddannelse. Det 8-ugers kursus har altså en vigtig funktion som instituttets »feedingline«.

Vi overværede to timer af 8-ugers forløbet. I den første forsøgte en gruppe kemistuderende sig med foredragsformen, idet de fremlagde et stof, som de selv fandt interessant, for deres medstuderende. Foredraget blev videofilmet, og efter foredraget fik foredragsholderen respons på de felter, hun selv havde ønsket respons på.

Kurset arbejdede med de helt grundlæggende begreber i undervisning såsom stemmeføring, kropssprog, tavleorden, struktur på fremlæggelsen osv.

I den næste time vi overværede, fik en gruppe matematikstuderende gennemgået spørgeteknik. Hvilken gavn har spørgsmål? Hvordan kan man formulere dem? Hvordan modtager man rigtige/forkerte svar osv.?

Også her var emnet altså de helt grundlæggende kompetencer som lærer.

Det er værd at bemærke, at disse kurser kørte fagrelateret. Dette er en forskel fra f.eks. ILO, hvor man netop prioriterer tværfaglig pædagogik. En del af de studerende, vi mødte, var i den første halvdel af deres studium. Der er altså lang tid til de skal i gang med den egentlige læreruddannelse.

Efteruddannelse

Vi blev orienteret om efteruddannelsesprogrammer på Twente Universitet, ILO og UNILO. Efteruddannelsesprogrammerne skal økonomisk hvile i sig selv. Pengene til disse kurser er lagt ud på skolerne, som så køber efteruddannelse af universiteterne. Universiteterne kan også udbyde deres kurser til andre end lærere – f.eks. erhvervslivet. På alle tre universiteter havde man skabt en kontakt til en kreds af skoler i lokalsamfundet, som man samarbejdede med omkring udviklingen af efteruddannelseskurser. Det var vores indtryk, at initiativet til disse kontakter blev taget på universiteterne.

På ILO vender man sig imod tanken om, at efteruddannelsen styres af universiteternes teoretiske forskning, og at skolerne blot

er en forsøgsmark for universiteterne. Også her tages de lokale skoler med på råd, og vigtigheden af dette samarbejde betones i dets navn: en kreds af lokale skoler kaldes for »partnerskoler«. Det er også disse partnerskoler, der især samarbejdes med omkring pædagogikum. Det er her vigtigt, at kontakten er til skolerne, ikke til enkeltlærere.

Vi blev præsenteret for et projekt i kommunikation og teknologi. Hver partnerskole havde givet en lærerdag pr uge til udviklingen af efteruddannelse. Kurset udbydes nu på »markedet«.

Et kursus i management planlagt for at professionalisere medlemmerne på skolerne, blev også nævnt. Dette kursus havde også interesse for erhvervslivet.

Foruden disse »partnerskoler« har ILO et netværk bestående af ca. 30 kontaktskoler, som der samarbejdes med i et eller andet omfang.

På Twente blev vi præsenteret for et projekt i IT-uddannelse. Kurset havde to dele: dels var der organiseret en arbejdsgruppe bestående af gymnasielærere, universitetslærere og studerende, som udviklede undervisningsmateriale til brug i gymnasierne. Dels blev der lavet efteruddannelsesprogrammer til 25 lærere fra 25 skoler i omegnen. Disse lærere skulle efter endt efteruddannelse gå ud på deres hjemmeskoler og efteruddanne deres kolleger. Man kan sammenligne denne lærergruppe med vores superbrugere i IT. Det var tanken, at denne gruppe skulle veksle mellem at sætte projekter i gang på deres hjemmeskole og deltage i efteruddannelse på universiteterne. Denne gruppe af »superbrugere« kommer altså til at danne et mellemlid mellem universitetet og skolerne.

På UNILo havde professor Arnold opbygget flere kredse af skolekontakter indenfor hans eget fag, kemi. Det var vores indtryk, at disse kredse var meget personligt knyttede til ham, og at de derfor er i fare for at forsvinde, når professor Arnold går på pension næste år.

Kontakterne i disse kredse var også – efter vores opfattelse – mere personer, professor Arnold samarbejdede godt med, end egentlige repræsentanter for de enkelte skoler. Ligesom på Twente har disse kredse en faglig afgrænsning. Her altså blot i kemi.

Kredsene mødtes med jævne mellemrum omkring lærebogsmateriale og havde produceret adskilligt materiale til de forskellige

niveauer i kemiundervisningen, startende med materiale til underskolen.

Fordelen ved den hollandske model, hvor universiteterne laver efteruddannelsen og skolerne køber den ligger – såvidt vi ser det – i den nære kontakt mellem skole og universitet. Det er muligt at holde fast i en høj faglighed uden at tabe praksis af syne.

En ulempe ved systemet blev nævnt af flere af de universitetsansatte vi talte med: midlerne til efteruddannelseskurserne gives til skolerne, og da der er så meget, en skole kan få brug for at bruge penge på, kan man frygte, at en del af disse midler går til andre formål end efteruddannelse.

Det er forholdsvis nyt at skolerne får disse midler anvist, så man har endnu ikke erfaring med, hvordan det vil gå i praksis.

En anden ulempe ved at lade universiteterne forestå efteruddannelsen fremfor – som hos os – de faglige foreninger, er naturligvis, at universiteterne meget let kan komme til at gå i en anden retning, end lærerene på gymnasierne ønsker. Denne ulempe ser vi dog begrænset i praksis, fordi alle de tre universiteter, vi talte med, indtager de lokale skoler i planlægningen og udarbejdelsen af efteruddannelsesprogrammer.

Den stærke persontilknytning, som vi så i Niemegen, oplever vi også som problematisk.

The Dutch Study House

I Holland har man politisk besluttet at indføre »The Dutch Study House« som undervisningssystem for de gymnasiale uddannelser. Systemet er bygget op over fire »rum«: Curriculum, pædagogik, organisering og eksamen.

Curriculum. Består af en generel del af fag, som alle **skal** have, disse fag svarer til 40% af undervisningen. Udover disse fag kan man så vælge »linie« (nærmest som vores liniegymnasium), denne del svarer også til 40% af undervisningen, og endelig er de sidste 20% valgfrie. Der er med reformen kommet nye fag ind: naturfag (set i en større sammenhæng end den alm. naturfagsundervisning), humanisme, kultur og kunst.

Pædagogikken går ud på at lære at lære: om at lære at planlægge sit studium, om at lære gruppearbejde, om at lære at tage imod vejledning. Dvs. at gøre eleven mere ansvarlig for egen indlæring. Lærerens rolle nedtones i høj grad i the Dutch Study House, idealet er således, at læreren højst må bruge 20 minutter af en undervisningstime til klasseundervisning/instruktion/ igangsætning. Læreren er ændret mere i retning af vejlederrollen, og der arbejdes derfor også i højere grad med projektopgaver.

Fordele. Forventningerne til »The Study House« er, at eleverne vil opleve en bedre indlæring, i overensstemmelse med nyere pædagogiske principper. Eleven, som er i centrum, gøres selvstændig og ansvarlig, og læreren får frigjort flere kræfter og bliver dermed en bedre underviser. Muligheden for differentieret undervisning bliver optimeret.

Ulemper. Den nye undervisningsform kræver megen efteruddannelse af lærerne, og der er ikke p.t. afsat midler til dette formål. Desuden mangler man nye lærebøger, som arbejder ud fra de nye pædagogiske principper. Den hurtige implementering af the Dutch Study House har yderligere den ulempe, at lærerne ikke er tilstrækkeligt inde i principperne for den nye undervisningsform, måske er de heller ikke enige i principperne, eftersom her er tale om en politisk beslutning.

Organiseringen handler om bl.a. de fysiske rammer for undervisningen, man har f.eks. behov for flere grupperum, »stillerum« til læsning, flere computere – i det hele taget en anden organisering af skolens fysiske rammer, da klasseundervisningen kun er en lille del af skoledagen – og også i Holland er skolerne bygget efter den traditionelle undervisningsform. Derudover har man behov for nyt undervisningsmateriale, som i højere grad lægger op til projektorienteret arbejde.

Ulempe. Der er simpelthen ikke sat penge af til at ajourføre de fysiske rammer til den nye undervisning, derfor er mange ting ikke mulige at gennemføre. Meningen er f.eks. også, at alle lærere skal have kontorer stillet til rådighed, så de kan have en fuld arbejdsdag på skolen.

Eksamen. Som en naturlig følge af den omlagte undervisning har man også været nødt til at lave eksaminerne om. Disse indeholder således i dag 40% praktiske opgaver, det kan f.eks. være at skrive en artikel, holde en forelæsning, lave et forsøg, formulere og udføre en spørgeundersøgelse etc.

Kommentar. The Dutch Study House har, som man kan se af ovenstående, mange og vidtrækkende konsekvenser. Og vi mener i hvert fald ikke, at man kan gennemføre en så gennemgribende reform af uddannelsessystemet uden at give institutionerne økonomisk mulighed for at leve op til de nye krav. Et yderligere problem i det hollandske gymnasiesystem er lærernes lange arbejdsuge. De underviser 26 timer om ugen (uden nogen form for rettereduktion), og det er svært at gennemføre de mange gode ideer under disse alt andet end optimale forhold.

Det er vanskeligt for os at vurdere, hvor god »Study House«-ideen er, selv om man kan argumentere for, at det er indlæring/undervisning efter de nyeste pædagogiske principper. Det er svært at gennemskue, om de praktiske problemer ved at introducere en sådan reform vil forhindre en vellykket gennemførelse. Desuden er det uheldigt at lancere en reform uden at bevillige de ressourcer, en sådan reform kræver. Et problem der ikke er os ubekendt i Danmark.

Et besøg på Montessori Lyceum-skolen i Amsterdam bekræftede, at det nye »Study House« ikke er problemfrit. Montessori har i årevis undervist på en måde, der minder meget om »The Study House« og kan derfor illustrere den virkelighed, der udspringer af ideen.

Skolens ledelse gav os en god introduktion til skolen, og det virkede spændende, at eleverne i nogle timer hver dag selv kunne vælge, hvilket fag de ville arbejde med.

Da vi derefter kom ud i klasserne, så det noget anderledes ud: Lærere og mellemlidere virkede utroligt stressede og manglede overblik. Eleverne sagde, de var glade for modellen, men deres adfærd i klasserummet demonstrerede ikke overbevisende selvstændighed og ansvarlighed. I praksis foregik indlæringen på den måde, at en række faglærere var placeret i deres respektive faglokaler.

En elev, der så ville have tysk, gik hen i det tysklokale, hvor tysk-læreren sad. Her arbejdede alle de elever, som havde valgt tysk i denne time, alene eller i små grupper med hver deres lærebogssystem eller de opgaver, de havde valgt denne dag. Læreren fungerede som vejleder på den måde, at eleverne kunne stille spørgsmål og bede om hjælp til konkrete opgaver. Korrektionen foregik ved hjælp af facitlister, men lærerne rettede også opgaver hjemme. Selv om der var et system bag denne form for indlæring, virkede det på ingen måde overbevisende, og klassen var sammensat af for mange forskellige klassetrin til, at vejledningen kunne blive god.

Gymnasieforskning

I det 1-årige »Pædagogikum« bruges 8 uger på forskning. Som gymnasielærer i Holland er der afsat 10% af tiden til forskning (efteruddannelse), men pga. tidspres er det meget få, der kan bruge så meget tid på selvudvikling eller udvikling af deres fag.

Ganske få gymnasielærere tager det 4-årige Ph.D.-studium, dvs. Ph.D.-forskningen har en tendens til at starte i praktisk undervisning, men af egen indre kraft udvikle sig til at blive rent teoretisk og kun egnet til publikation i internationale pædagogiske og didaktiske tidsskrifter. Desuden er der ganske få Ph.D.-studerende, der vender tilbage til gymnasiet, da de også personligt har fjernet sig fra gymnasiets verden.

I det **1-årige »pædagogikum«** så vi eksempler på forskning i f.eks.

- Statistiske projekter med udarbejdelse af spørgeskemaer, indsamling af disse, bearbejdning, fortolkning osv.
- Det kan også være kandidatens egen undervisning, hvor kandidaten laver et forløb med f.eks. mundtlig udtryksfærdighed i hendes eget fag.
- Det kan være en dramatisering af et forløb (f.eks. i historie) eller måske et undervisningsforløb som en web-side.
- Der er endvidere mulighed for en observation af andre kollegers undervisning og klasser.
- Man kunne forske i elevernes holdning til undervisning.
- En undersøgelse af karaktersystemet var endnu en mulighed.

- Der måtte gerne være indblandet sociale og politiske faktorer i forskningen.

I alle tilfælde stod kandidaten frit og valgte selv (i samarbejde med vejlederen) sit emne.

Hos de **Ph.D.-studerende** på universiteterne så vi eksempler på forskning i f.eks.

- Hvordan udvikler man sig som lærer (bl.a. team-arbejde)
- Kommunikation i klasseværelset
- Hvordan lærer man at reflektere
- Problem-orienteret undervisning (f.eks. »Hvad er et problem?«)
- Strategier for Læring (konstruktivisme, motivation, grupper, ...)
- Aktiviteter til Læring (læreren, materialer, indhold, kammerater, ...)
- Skoleudvikling (»Studiehuis«, hvad vil vi med vores skole osv.)

Vores konklusion er at forskningsprojektet i »Pædagogikum« er væsentligt bedre i Holland end i Danmark, både fordi det er relateret til praksis og fordi kandidaten vælger det selv. En ulempe er det til gengæld, at »Pædagogikum« er præget af et stramt program, der ikke levner tid til refleksion.

Forskningen i gymnasiet har ringere vilkår end i Danmark, fordi en gymnasielærer i Holland er langt mere presset af sit arbejde. Til gengæld er den pædagogiske og didaktiske efteruddannelse bedre organiseret pga. af det hollandske system med partnerskoler og netværk af lærere.

På universiteterne foregår der meget god forskning i Holland, der er god tid til refleksion, men forskningen har en tendens til at blive alt for abstrakt uden relevans for gymnasiet.

Anbefalinger til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Under vores samtaler med de hollandske universitetsfolk blev vi flere gange stillet spørgsmålet: hvad vil I med dette nye center? Er I

ikke bange for, at centeret hurtigt vil fjerne sig fra den pædagogiske virkelighed i gymnasiet? Erfaringer fra Niemegeen viser, at de lærere, der kommer fra gymnasiet for at lave en Ph.D., aldrig vender tilbage til gymnasiet. Derved opnår man aldrig den dynamiske relation mellem forskning og undervisning, som må være det centrale i denne sammenhæng. På Utrecht University oplevede man, at det var meget svært at bevare kontakten mellem teoretikerne og lærerne, endvidere var det et problem at få Ph.D.-studerende, fordi de forskningsinteresserede lærere ikke ville miste forbindelsen med deres skoler. Konsekvensen var, at man også ansatte deltidsforskere, som så arbejdede sammen med forskere på instituttet. På trods af at man ønskede, at forskerne havde en Ph.D.-baggrund, forholdt det sig således, at kun 50% af instituttets lærere havde en Ph.D.

Et andet forhold på Utrecht University, der nok er værd at hæfte sig ved, er princippet om, at forskning bør foregå i et samarbejde og ikke alene. Utallige gange blev det fremhævet, at forskere skulle arbejde sammen, da man mente, dette førte til et bedre resultat.

Da det er et reelt problem, at det er svært at bevare kontakten mellem skolerne og forskerne (praktikerne og teoretikerne) må man nok overveje, hvordan det modvirkes.

Forslag

- 1) At en gymnasielærer eller en gruppe af gymnasielærere får mulighed for at arbejde med en konkret forskningsopgave i en periode f.eks. 2-3 måneder. Læreren har f.eks. 2 undervisningshold, hvor han eksperimenterer med nye tiltag, og samtidig skriver om sine erfaringer. Men hvordan finansieres dette?
- 2) Instituttet skal etableres med et vist antal faste lærere og et vist antal Ph.D.-studerende. Derudover forpligtes instituttet til at tilvejebringe et antal studiepladser, hvor gymnasielærere kan komme til at arbejde med et projekt over en kortere periode f.eks. med to forskningsperioder af 2-6 måneder afbrudt af en undervisningsperiode, hvor de praktiske erfaringer indhentes. Man kan også forestille sig grupper af lærere blive inviteret ind til at gennemføre kortere forskningsprojekter.
- 3) Halvtids- Ph.D.'ere.

Institutioner og personer

University of Twente, Faculty of Educational Science and Technology

PO Box 217

NL-7500 AE Enschede

☎ +31-53-4893613/3606 Fax: +31-53-4892895

Kontaktperson: Ton de Jong

Amsterdam, ILO

Graduate School of Teaching and Learning,

University of Amsterdam

NL-1091 GM Amsterdam

☎ +31-20-5251288

Kontaktperson: Gert Rijlaarsdam, E-mail: rijaars2i1o.uva.nl

Nijmegen, UNILO

Katholieke Universiteit

Nijmegen

Web: www.kun.nl og www.socsci.kun.nl/unilo

Kontaktperson: Dr. Arnold

Montessori Lyceum, Amsterdam

Pieter de Hoochstraat 59

NL-1071 Ed Amsterdam

☎ +31-20-6767855 Fax: +31-20-5251290

Kontaktperson: Head of school Mrs Sonja Vetter, E-mail: mla@msa.nl

Utrecht, IVLOS,

IVLOS Utrecht University,

Heidelberglaan 8,

3584 CS Utrecht

☎ +31-30-2533808 Fax: +31-30-2532741

kontaktperson Wilfried Admiraal, E-mail: W.Admiraal@ivlos.uu.nl

Norge

Studierejsen fandt sted 24.-30. oktober 1998.

Deltagere

Aase Bitsch, Odense Katedralskole

Erika Kirsch, Tornbjerg Gymnasium

Vibeke Ladefoged, Nordfyns Gymnasium

Grethe Møller, Middelfart Gymnasium

Sonja Mahler, Mulernes Legatskole

Kaj Nørholm, rektor for Vestfyns Gymnasium

Henning Rasmussen, Sct. Knuds Gymnasium

Formål

Det overordnede sigte med studieturen til Trondheim har været at skaffe os et kvalificeret indblik i den norske skolestruktur og den placering gymnasieskolen har heri.

Vores forventning til besøget var at møde nye former for samlæsning på tværs af ungdomsuddannelserne og nye former for evaluering. De indtryk vi fik under besøget var betydeligt mere nuancerede – og kan måske sammenfattes i udtryk som målrettethed, helheds- og fagorientering, og udviklingsbevidsthed.

Vi ville gerne vide noget om de konsekvenser skolereformen fra 1994 har haft for ungdomsuddannelserne, hvorledes man har tacklet de ændringer reformen indebærer, og hvordan de sikrer at de når de mål, som reformen opstiller for uddannelserne. Herunder ikke mindst hvorledes disse mål og ændringer følges op i efteruddannelsesprojekter af forskellig slags.

Metode

Som overordnet metode vil vi beskrive de institutioner og projekter, vi har studeret, ved at fokusere på følgende punkter:

- 1) *Værdier* – beskrivelse af de officielle målformuleringer overfor den konkrete hverdag i institutioner og projekter. Er målene kendte og opleves de som relevante, hvordan bliver de brugt, og hvorledes har de indflydelse på de prioriteringer man foretager?

- 2) *Struktur og strategier* – hvad går Reform94 ud på, og hvilke dele af den vurderer vi som de vigtigste elementer? Hvordan formidles de formelle retningslinier og hvordan efterleves de i praksis? Centralistisk – decentral? Hvilke ressourcer har ændringerne udløst?
- 3) *Evaluering, kvalitetsudvikling og efteruddannelse*
Nye evalueringskrav? På hvilken måde spiller forskning og efteruddannelse en rolle i den overordnede strategi for ændringernes gennemførelse (opfølgning)? På hvilken måde tilpasses undervisningsmidlerne og arbejdsformerne til ændringerne? Efteruddannelsens mål.

Værdier, officielle målformuleringer og konkret hverdag

Reform 94

Reformen (R94) er en gennemgribende ændring af hele uddannelsstilbuddet for de 16-19 årige i den Videre Gående Oplæring (VGO). Målene var først og fremmest at give et løft til erhvervsuddannelsernes status og faglige niveau, bl.a. ved at forbedre sammenhængen mellem teori og praksis i disse uddannelser. Reformen blev gennemført fra oven uden noget forudgående forsøgsarbejde, men med inddragelse af de relevante interessegrupper.

Det generelle mål er at fremme omstillingen til nye kvalifikationskrav på grund af ændrede samfundsstrukturer. Hertil kræves en ændring af undervisningens indhold og metoder.

Det er desuden målet at sikre at ALLE unge og voksne får en reel kompetence gennem en lovfæstet ret til en videregående uddannelse.

Denne ret har yderligere den konsekvens, at der sættes mere fokus på restgruppeproblematikken og frafaldsproblemerne.

Alles ret til videregående, kompetencegivende oplæring kan ses som en konsekvens af det menneskesyn, som samtidig giver samfundet ansvaret for at sikre at den lige ret til uddannelse bliver reel.

De specifikke mål for den videregående uddannelse er at

- bidrage til og udvide kendskabet til og forståelsen af de kristne værdier
- styrke menneskelig ligeværd og ligestilling
- styrke åndsfrihed og tolerance
- hjælpe eleverne i deres personlige udvikling
- udvikle videnskabelig tænkemåde og arbejdsmåde
- forberede til erhverv og samfundsliv
- viderebringe den nationale kulturarv
- danne grundlag for videre uddannelse
- styrke de demokratiske ideer
- styrke internationalt medansvar
- styrke den økologiske forståelse

For at kunne vurdere i hvor høj grad eleverne har tilegnet sig ovenstående mål i det man kalder »helhetlig kompetence«, har man opsummeret de grundlæggende værdier i fire delkompetencer:

Fagkompetencen, som vurderes ud fra dokumenterede færdigheder og kundskaber, ud fra evne til at vælge ud og bruge kundskab på en relevant måde og ud fra præstationer og resultater.

Læringskompetencen, som vurderes ud fra hvordan eleven planlægger læringsarbejdet, vælger hensigtsmæssige arbejdsmetoder, bruger kilder, er målbevidst og bruger tiden fornuftigt.

Social kompetence, som vurderes med udgangspunkt i situationer, hvor samarbejde og socialt initiativ er vigtigt, og hvor samarbejdsfærdigheder står centralt.

Etisk kompetence, som vurderes på baggrund af engagement, åbenhed, saglighed, arbejds kvalitet og indsats, men også ud fra respekt for aftaler og erkendelse af andres og eget værd.

Den konkrete hverdag

På **Statens Utdanningskontor i Sør-Trøndelag**, som refererer direkte til *Undervisningsdepartementet*, siger dir. Ola Moe, at Kontoret

er oprettet i forbindelse med en omlægning af administrationen af undervisningssektoren i 1992 (før havde der i hvert fylke været et rådgivende organ for hver skoleform). Omlægningen beskrives som en »politisering« af uddannelsesplanlægningen – hvormed vi senere indser, at Ola Moe henviste til den opkvalificering af de erhvervsfaglige uddannelser, som var reformens udgangspunkt. Han indrømmer, at der er opstået en dannelseskonflikt i forb. m. integrationen af erhvervsfaglige og almene uddannelser.

Det understreges, at R94 også er udtryk for et skifte fra undervisningsmål til læringsmål – fra at opstille mål for undervisningen til at opstille mål for eleverne. Der er dog ikke tegn på en opløsning af tendensen til cementering af kønsrollemønstret i uddannelsesvalget.

Endelig kan det også ses som et udtryk for »politisering«, at eksamensformuleringerne *skal* afspejle forskellige former for undervisning, *skal* repræsentere ægte (virkelighedsnære) problematikker, og *skal* prøve elevens »totalkompetence«.

Ved **Division Uddanning i Sør-Trøndelags Fylke** siger Øyvind Ingstad, at der i det gamle system var stor risiko for at fastholde eleverne på grundkursus-niveau (manglende gennemstrømning). Nu er grundkurserne meget bredere og almene, og der er en fast progression i forlængelse af grundkurset.

På **Malvik Videregående skole (allmen og yrkesfaglige linier)** gav lærerne udtryk for en generel positiv indstilling til reformen. Bl.a. mht. til integration af de psykisk og fysisk hæmmede elevgrupper, tværfagligt samarbejde og opprioriteringen af det pædagogiske arbejde. Dog nævnes det, at der i praksis opstår problemer pga. forskelle med hensyn til sproglige og intellektuelle færdigheder.

Det blev f.eks. nævnt, at de elever, der ikke mener sig kvalificeret til eller tiltrukket af de erhvervsfaglige uddannelser, vil skulle tilbydes plads på de almene linier. Det giver en stor niveauspredning i disse klasser.

De almene, teoretiske fag, som de erhvervsfaglige elever nu skal tilbydes (f.eks. matematik) giver store problemer med undervisningsmateriale og målopfyldelse. En lærer fremførte et eksempel: 36 delmål for almen linie med 6 timer om ugen over to år (4/2) svarer til 16 delmål for erhvervsfaglig linie over et år med 2 timer om ugen.

Læreplanen lægger op til det samme høje niveau for alle linier.

Samme lærer problematiserede stærkt den akademiskteoretiske sprogbrug i lærebøgerne i naturvidenskabelige fag, som anvendes på begge linier.

Eleverne i erhvervsskoleforløbene har fået udvidet fagrækken med flere almene fag og et højere teoretisk niveau, hvilket har resulteret i problemer med både motivation og færdigheder.

For at forsøge at motivere til en opløsning af de traditionelle kønsrollemønstre inden for erhvervsskolerne får elever, som søger ind i uddannelser, hvor de går på tværs af den traditionelle kønsfrekvens, fortrinsret til opfyldelse af deres højest prioriterede fag- og skolevalg via tildeling af ekstra »studiepoint« på forhånd.

For at tage hånd om restgruppen er det hensigten, at alle skal kunne opnå »delkompetence« i forhold til deres særlige situation og indlæringsmuligheder. Denne kompetence når man frem til ved at følge et særligt tilrettelagt forløb. I forsøgsprojektet **Alternative Læringsarenaer** v/Berit Bakosgjelten og Kjell Engan mener man, at der opstår et problem med at få aftagerne til at anerkende en »delkompetence« som en hel uddannelse – og dermed som en kvalifikation til noget som helst. AL påtager sig at stykke en personlig læreplan sammen for disse enkelte elever, som skal være »dømt til succes«. Det er vigtigt, at disse elever får succesoplevelser – men det er også vigtigt at man ikke begrænser dem, bare fordi de ikke indtil nu er lykkedes med noget. Motivationen i at få nogle opgaver, man kan klare og kan blive respekteret for, kan føre til at eleverne vender tilbage til uddannelsessystemet, eller bliver i stand til at fuldføre en uddannelse på en anden måde.

Forsøget demonstrerer tydeligt, at der på trods af intentionerne om at afskaffe restgruppeproblemet, alligevel vil være dele af en ungdomsårgang, som ikke kan rummes i den almindelige skolekultur.

Struktur og strategier

Den overordnede interesse bag den strukturelle udformning af skolesystemet, er bl.a. at sikre et decentraliseret uddannelses tilbud ved udbygning af tilbuddene i hvert fylke. Desuden er målet en

forenkling af indgangene til ungdomsuddannelserne og et mere effektivt uddannelsesforløb for den enkelte.

Projektarbejde er skrevet ind i læreplanerne for at efterkomme et ønske, om at arbejdsformerne i skolen skal afspejle omverdenen.

Det er endvidere en del af den nye struktur, at der på hver skole er oprettet en Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PP-tjenesten), som står for tilrettelæggelsen af særlige uddannelsesforløb for unge, der ikke er i stand til at følge den almindelige skolegang, men alligevel har ret til uddannelse sammen med andre unge.

Officielle papirer

Først og fremmest er reformens mål og intentioner nedfældet i en righoldig række af fagplaner i forlængelse af den generelle læreplan, som i meget overordnede vendinger beskriver de grundlæggende principper for indhold og arbejdsmetoder i både grundskolen og ungdoms og voksenuddannelserne.

De fagspecifikke læreplaner fastsætter de kompetencer eleverne skal opnå i de enkelte fag.

Et bredt kundskabssyn er lagt til grund for alle læreplaner (jfr. »den helhetlige kompetanse«).

Til både elever og lærere er der endvidere udarbejdet metodiske retningslinier: »Veiviseren« til eleverne og lærerhæfter til de enkelte fag.

Det norske skolesystem fremtræder for os meget centralt styret, helt ned i de metodiske detaljer. Legitimationen for de enkelte fag er beskrevet i de fagspecifikke læreplaner, og det beskrives meget klart hvorledes delkompetencerne skal udfyldes for de enkelte fag. Desuden er det tydeligt, hvorledes vurderingen af eleverne skal tage udgangspunkt heri.

»Statens Uddanningskontor i Sør-Trøndelag« fungerer som formidler mellem departementet og skolerne (uden om amtet). Kontoret er oprettet i forbindelse med en omlægning af administrationen af undervisningssektoren i 1992 (før havde der i hvert fylke været et rådgivende organ for hver skoleform). Omlægningen beskrives som en »politisering« af uddannelsesplanlægningen.

Kontoret skal bidrage til at »den statslige uddannelsespolitik gennemføres« og kan til en vis grad selv definere sine arbejdsområder, men blandt dets hovedopgaver er implementering af »Reform 94«

(R94) og foreståelse af det faglige tilsyn (dog uden at der p.t. foregår et sådant). Derudover nævnes følgende opgaver som karakteristiske:

- 1) Vejledning i og information om lovgivningen
- 2) Fordeling af økonomiske midler
- 3) Efteruddannelse
- 4) Kvalitetssikring / evaluering
- 5) Rapportering til Departementet (og andre interessenter) om skolernes virksomhed
- 6) Tilrettelæggelse af censur
- 7) Klageinstans

R94 er en styringsstruktur i form af mål- og rammestyring, som har både en generel del og mere specielle dele – f.eks. en læreplan for VGO og herunder læreplaner for de enkelte fag.

Som en yderligere centralt styret kontrolinstans findes der et Nationalt læremiddelcenter, som godkender de grundbøger, der kan anvendes til de enkelte fag.

Divisjon Utdanning i Sør-Trøndelags Fylke oplyser, at R94 er indført for at strømline uddannelsestilbuddene til 16-19 årige (især de erhvervsfaglige). Der er nu bare 13 grunnkurser at vælge imellem, hvoraf de 3 er studierettede (Almen økonomisk-administrativ retning, musik, dans og drama eller idrætsfaglig retning).

Skolerne søger om oprettelse af studieretninger. Fylkets (politisk valgte) uddannelsesudvalg afgør fordelingen af studieretninger – evt. tilbydes særligt små fag i samarbejde med andre fylker. Tilbudene tilpasses det lokale erhvervslivs behov.

Endvidere er der åbnet mulighed for at opnå studiekompetence EFTER erhvervsfagligt videregående kursus (efter det 3. år) eller efter opnået fagkompetence (efter 4. år).

Fylket finansierer den videregående oplæring vha. bloktilskud fra staten. Der er ikke fulgt ekstra ressourcer med R94 til omstilling eller udvikling ude på de enkelte skoler, men DVU er initiativtager til et vist udbud af efteruddannelse, dels i form af fagspecifik efteruddannelse, dels IKT efteruddannelse og Metodisk/didaktisk efteruddannelse.

Argumentet herfor var »at reformen var kommet for at blive, og at de metoder, den lægger op til, skal finde deres plads inden for den almindelige struktur og økonomi«. Det blev pointeret at skoleevaluering var et *krav* til skolerne.

Skolevurdering indeholder to nye tiltag, dels i form af nye rapporteringsrutiner, dels i form af udviklingsprojekter ved skolerne. Rapporteringen kan foregå inden for følgende vurderingsområder:

- rammevilkår og organisering af arbejdsprocessen
- oplæringsprocessen ved skolen
- elevernes udbytte af undervisningen
- resultater i forh. til interessenternes forventninger
- skolernes produktivitet

Et udviklingsprojekt starter med en skolekonference, hvor flere skoler skal danne netværk, hvorefter skolerne opfordres til selv at formulere et tema for vurdering, som de ønsker at arbejde med.

Fordi reformen i høj grad stiller nye krav til lederne, har Fylkekontoret udviklet et særligt projekt møntet på denne gruppe, kaldet LUIS (Leder Udvikling i Skolen). Dette projekt beskæftiger sig især med følgende elementer:

- Netværksgrupper
- Lederudvikling (nyansatte ledere)
- Skolevurdering
- Organisation (bl.a. vha. en »erfaringskonference«)
- Uddannelsespolitik – jobtilpasning?
- Læreplanerne

I Projekt Modul 2000 (Jarle Larsen) ser man på hvordan undervisningen kan organiseres på en måde, så der bliver mulighed for tempodifferentiering og individuelle undervisningsoplæg. Projektet involverer 5 skoler og har som mål at afprøve forskellige overvejelser om differentiering: F.eks. i form af forelæsninger – seminarer (vejledning i mindre grupper) – kollokvier (lektieværksted). Tre parallelle holds faglærere er i fællesskab ansvarlige for at opnå målene for de enkelte hold. Herved udnyttes den enkelte lærers personlige ressourcer bedre.

Projektet går ud på at finde en form, der kan løse de problemer, reformen har affødt, idet den bl.a. har betydet, at der ikke længere finder en sortering sted ved indgangen til de videregående skoler.

Evaluering, kvalitetsudvikling og efteruddannelse

Med specielt henblik på at hjælpe skolerne med at udvikle undervisningen til at leve op til nogle af de nye krav, blev **Program for skoleforskning ved NTNU** oprettet pr. 1. august 1995 på grundlag af en 4-årig bevilling.

Egentlig er »Programmet« parallelt med et fakultet, men på størrelse med et lille institut. I følge lederen, Peter van Marion, definerer Institutet sig selv som *en forskningsinstitution med udgangspunkt i den pædagogiske praksis*, som i praksis er mere optaget af læreruddannelse (også for faglærere i de erhvervsrettede skoledele) end af egl. pædagogisk forskning.

Herved opstår der et modsætningsforhold til Institut for Pædagogik, som først og fremmest (i følge PvM) forstår sig selv som baseret i den teoretiske forskning. Dette forsøger medarbejderne bl.a. at understrege ved at tale om »skoleforskning«, »klasserumsforskning« og »læreruddannelse« i stedet for at anvende ordet »pædagogik«.

Det er »Program for Skoleforskning«s erklærede mål

- 1) at skabe et stort kontaktnetværk mellem forskellige skoleformer og forskningsinstitutioner,
- 2) at initiere forskningsprojekter med basis i kontakter mellem skoler og forskere,
- 3) at rekruttere forskere til denne virksomhed.

Som en del af indholdet i disse målsætninger forelagde »realfagslæreren«, fysikeren og klasserumsforskeren Per Morten Kind et arbejde, han var involveret i sammen med fysik-, kemi- og biologilærere på et antal skoler, kaldet »**Projekt Elevaktiv skole**«.

Dette projekt under Program for Skoleforskning (som samtidig er en del af Forum for Klasserumsforskning) er et samarbejde mellem PMK og Statens Utdanningskontor og 10 lokale »ungdomssko-

ler« (8-10 klasse). De deltagende skoler har selv ansøgt om medvirkning gennem de konkrete fags lærere.

Projektets indhold spredtes på de deltagende skoler gennem tværfaglige projekter med de deltagende lærere som initiativtagere.

Et af de meget centrale mål for projektet er at skabe varige kontakter mellem grundskolen og universitetet. Samtidig står den faglige udvikling i fokus for det mere specifikke mål, at styrke elevernes aktive læring og socialisering til aktive samarbejdspartnere ved at satse på den projektorienterede undervisningsform.

Projektets forskningsmæssige indhold er at undersøge hvilken sammenhæng, der er mellem elevernes forståelse af naturvidenskabelig erkendelse og deres eget arbejde med de naturvidenskabelige discipliner.

Herigennem opnås flere ting:

- Dels en skærpelse af elevernes metodebevidsthed, dels en afprøvelse af forskerens teoretisk funderede anvisninger på praktiske, fagdidaktiske metoder.
- I henseende til udviklingen af undervisningen i forhold til fokuspunkterne i R94, er det et mål at opnå en styrkelse af den projektorienterede, tværfaglige undervisning på de deltagende skoler.
- Samtidig med at være et skoleudviklingsprojekt og et forskningsprojekt for læringsmodeller, fungerer »Projekt Elevaktiv skole« altså også som en væsentlig fagdidaktisk efteruddannelse af de deltagende lærere, som alle har forpligtet sig til at følge den tilknyttede forskers anvisninger.

På direkte opfordring fra de nysgerrige danskere, fik vi forelagt PMK definition på det forkætrede begreb »Ansvar for Egen Læring«. PMK ser AFEL som en bevidst optræning af elever til at være elever, f.eks. gennem en tydelig progression i måden at give skriftligt hjemmearbejde for på: først meget konkret, derefter mere målorienteret. Herigennem optrænes elevens evne til selvorganisering, således at han vil være i stand til at tage ansvar for sin egen læring.

PMK udtrykte stærk uenighed i den individuelle konstruktivismes anvendelse af begrebet som den enkelte elevs individuelle ansvar for *selv* at finde frem til al ny viden.

Ved **Plantebiosenteret ved NTNU** blev vi præsenteret for en anden form for skoleforskningsprojekt om »**Brug af IT for interaktiv læring i biologi og teknologi for elever og lærere i videregående skoler**«, som blev afviklet med delvis økonomisk støtte fra Program for skoleforskning, NTNU. Dette projekt skulle endvidere ses som et led i oprettelsen af et Skolelaboratorium for matematik, naturvidenskab og teknologi ved NTNU. Målet er at styrke kvaliteten i biologiundervisningen ved at udarbejde et interaktivt tilbud, dels til de elever, der finder den teoretiske side af biologi på højt niveau for kedelig, og dels som supplement til lærebøgerne. Et sådant læremiddel giver både mulighed for en faglig differentiering i undervisningen og for dags-aktuel opdatering af pensum i TreBi. Den CD-Rom, der var udviklet dertil, og som vi fik præsenteret, indeholdt bl.a. øvelser med cellebiologi, biokemi, mikrobiologi, bioteknologi og laboratoriesikkerhed.

Styrken ved projektet ligger i det intensive samarbejde mellem lærere i de videregående skoler og universitetsforskeren med den nyeste faglige viden, og den mulighed for afprøvning i den praktiske virkelighed undervejs i projektet, som dette samarbejde giver anledning til. Et af de problemer, som Tor-Henning Iversen selv erkendte fulgte af et sådant projekt, var en faldende motivation hos hans studerende ved universitetet de første år – de oplevede simpelt hen ikke, at de blev præsenteret for noget nyt.

Efteruddannelsesprojektet **IKT-kompetansenetværk i Sør-Trøndelag** har lærere ved alle skoleformer som primær målgruppe. Blandt mange målsætninger, forekom nogle af de vigtigste at være målet om at stimulere til didaktisk diskussion og metodisk refleksion om udvikling og brug af IKT-baserede undervisningsmaterialer, at medvirke til aktiviteter i kommunerne og i skolerne, at etablere IKT-netværket som det naturlige kontaktpunkt for diskussion af faglige emner, samt at sikre en kontinuerlig udvidelse af netværket ved at forpligte medlemmerne til at oprette lokale net i deres eget bagland (knopskydning).

Projektet **En lærende skole, Trondheimsprosjektet L97** er et efteruddannelsesprojekt for 1700 lærere i grundskole og ungdomsskole (1.-9. klasse). Uddannelsen fokuserer især på projektundervisningen, som en af de store udfordringer i den nye reform for disse klassetrin, L97. Det interessante ved dette projekt er dets for-

ankring i universitetsmiljøet – både strukturmæssigt og rent fysisk – både i samarbejde med den generelle pædagogiske efteruddannelse og pædagogikumuddannelsen.

Ivar Mjøens eget projekt om **Kvalitetssikring i skolen – elevvurdering** var det sidste programpunkt på vores studietur, selv om det i en vis forstand var dette projekt, der havde bragt os til Trondheim.

Mjøens model for elevvurdering går ud på både at lade læreren og eleven selv vurdere sidstnævntes udvikling mod målene i den generelle del af læreplanen. Vurderingen skal foretages 3 gange om året og skal bygge på en særligt tilrettelagt arbejdssituation, enten med baggrund i et projekt eller i et forberedende gruppearbejde inden for ét fag eller tværfagligt. Meningen er bl.a., at det også skal være muligt at vurdere elevens »sociale kompetence«, for at styrke udviklingen heraf. Både lærer og elev udfylder et spørgeskema, hvis resultater Mjøen har udviklet et særligt computerprogram til at bearbejde. Den tre-dimensionelle grafiske fremstilling af elevens udvikling ligger derefter til grund for en elevsamtale.

Det er en vigtig del af projektet, at vurderingen foretages på baggrund af den konkrete arbejdssituation, og at den foretages i samarbejde med eleven under elevsamtalen. Indholdet i samtalen kan f.eks. være en drøftelse af ovennævnte grafiske fremstilling, som leder frem til en eventuel aftale om en holdningsændring hos eleven.

Afsluttende kommentarer

Det norske uddannelsessystem forekommer mere holdningsorienteret end det vi er vant til. Bl.a. er der stor vægt på realiseringen af målet om at eleverne opnår den »helhedskompetance«, som er udgangspunktet for udformningen af »Den generelle Læreplan«.

Vi oplevede overalt en generelt positiv indstilling til reformen. Bl.a. var folk meget bevidste om den integration af de svage grupper og den opprioritering af projektarbejde og det tværfaglige samarbejde, som var de mest iøjnefaldende konsekvenser. Også den generelle opprioritering af det pædagogiske arbejde var der stor opmærksomhed på. En af de måder, vi oplevede at man forsøgte at skaffe rum til sådanne aktiviteter på, var en fælles »halv« hultime

de første tre dage i ugen i forlængelse af spisepausen – det gav samlet én time hver dag til korte møder.

Det blev kritiseret af nogle, at efteruddannelsetilbuddene virker tilfældige og utilstrækkelige i forhold til reformens nye krav og i forhold til integration af IKT. Imidlertid blev det klart for os, at der faktisk *bliver* tilbudt megen efteruddannelse til VGS-lærere. Det er blot i meget stor grad afhængigt af rektorerne, hvorvidt det kommer til lærernes kendskab, hvis de ikke selv gør noget aktivt for at holde sig orienteret om tilbuddene. Det gør de færreste, fordi der ikke findes nogen naturlige kanaler herfor – f.eks. i lighed med vores faglige foreninger.

Relevansen af de programmer og projekter, som vi blev præsenteret for ved NTNU er svær at overse. Det var fantastisk inspirerende at opleve blomstrende forskningsmiljøer, som lagde vægt på udviklingssamarbejdet med de institutioner, de rettede deres forskning imod. Indgangsvinkelen var faget og fagets didaktik – ikke den snævert pædagogiske objektgørelse af den praktiske hverdag. Formidling af forskning til undervisningssektoren foregik gennem konkret samarbejde, dels om udvikling af fagdidaktikken, dels – som ved Plantebiosenteret ved NTNU – om udarbejdelse af interaktive uv-midler. Der må kunne udvikles lignende fælles pædagogiske »programmer« i Fyns Amt v/Odense Universitet, hvor man kunne samarbejde om »skræddersyede« undervisningsprogrammer, der trækker på den nyeste, faglige forskning på alle områder, eller hvor man kunne rekvirere fagdidaktiske udviklingsprojekter – evt. gennem de faglige foreninger.

Det er tydeligvis de personlige relationer, der sætter gang i processerne. Spørgsmålet er derfor hvordan der kan skabes strukturer, der støtter en lignende udvikling i Danmark, som den vi ovenfor har beskrevet eksisterer omkring Universitetets »Program for læreruddannelse« og »Program for skoleforskning« i Trondheim?

Institutioner og personer

Vi opholdt os i Trondheim fra lørdag d. 24. oktober til fredag d. 30. oktober. Weekenden udnyttede vi til at lære hinanden at kende og til at diskutere vores forventninger til de kommende dages pro-

gram. De institutioner og projekter, vi derefter brugte tiden på at besøge, var følgende:

- 1) **Statens Uddannelseskontor i Sør-Trøndelag** v/Dir. Ola Moe
Statens Hus, Klæbuveien 196 B, Trondheim
Undervisningsministeriets lokale repræsentant, som dels har det overordnede tilsyn med alle skoleformer, dels fungerer som et rådgivningsorgan i både økonomiske, juridiske og pædagogiske anliggender. Har ingen direkte kontakt til skolerne, men dets medarbejdere er folk, der tidligere har arbejdet i skolesammenhæng.
- 2) **Strinda Videregående Skole** v/ Rektor Ivar Mjøen og forskellige lærere
Harald Bothners Vei 21, 7017 Trondheim
☎ 73 52 79 00 fax 73 51 79 60
Et gymnasium i et pænt forstadskvarter, som indtil videre kun fungerer som alment gymnasium. Dog har man også her psykisk og fysisk udviklingshæmmede elever, for hvem der i høj grad må tilrettelægges særlige forløb (og som kræver mange ressourcer). Det er her man i særlig grad arbejder med evaluering, som en del af Rektor Ivar Mjøens udviklingsprojekt.
- 3) **Alternative Læringsarenaer** v/ Berit Bakosgjelten og Kjell Engan
Røros Videregående Skole, Postuttak A, 7461 Røros
☎ 72 41 93 00 fax 72 41 26 91
e-mail: bakosgj@roros.vgs.no / Kengan@roros.vgs.no
Et forsøgsprojekt med mere målrettede læringsforløb for særlige grupper af svage elever. To særdeles engagerede »ressurspersoner«, som er optaget af at give elever med store problemer et skub ud i et erhvervsarbejde, hvor der er brug for netop *deres* særlige kompetencer.
- 4) **Plantebiosenteret ved NTNU : »Brug af IT for interaktiv læring i biologi og teknologi for elever og lærere i videregående skoler«.**
Et skoleforskningsprojekt v/Tor-Henning Iversen i samarbejde med Gary Chinga (IT-design) og Sissel Mathiesen (Malvik VGS).
NTNU, Dragvoll, 7034 Trondheim
☎ 73 59 60 87 fax 73 59 01 77
Her blev vi præsenteret for en næsten færdig CD-Rom, som på

en interaktiv måde dækker hele pensum for biologi på højt niveau – og mere til. Forskerens udgangspunkt var at formidle de nyeste forskningsresultater til kommende studerende på en enkel og fiks måde.

5) Malvik Videregående skole (allmen og yrkesfaglige linier)

<http://www.malvik.vgs.no>

En integreret videregående skole med godt 400 elever. Vi blev præsenteret for både lektorer fra den gymnasiale, studieforberedende del og faglærere fra mekanikeruddannelse og social- og sundhedsuddannelse (her i form af en »hud- og fodplejeuddannelse«). Skolen havde ligesom Strinda en PP-(psykologisk, pædagogisk)-tjeneste, som tilrettelagde særlige forløb for en stor del af eleverne, f.eks. i form af en klasse for mongoler.

6) Divisjon Utdanning i Sør-Trøndelags Fylke v/ Øyvind Ingstad & Jarle Larsen

Fylkets Hus, Munkegaten 10, 7004 Trondheim

☎ 73 99 60 00 fax 73 99 64 90

Jarle Larsen, Ringve Videregående Skole,

Sjømannsveien 19, 7040 Trondheim

☎ 73 92 44 70 (privat: 73 52 42 85) e-mail: jarlarse@online.no

Amtets Uddannelseskontor, med ansvar for den videregående uddannelse, f.eks. gennem skolevurdering. Her gjorde man meget ud af at følge op på Reform94. Man havde bl.a. iværksat særlige projekter for skolelederne og et projekt, som inddrog en hel del skolers forsøg med strukturelle ændringer til løsning af de problemer, reformen havde givet anledning til (modul 2000).

**7) Program for skoleforskning ved NTNU v/ Peter van Marion
PLU, NTNU, 7034 Trondheim**

☎ 73 59 18 74 (sekretær Anne Nordlund) fax 73 59 10 12

<http://www.als.ntnu.no/ps/index.html>

Et fire-årigt stats- og universitetsfinansieret »program«, som primært sigter på udvikling af adækvate undervisningsmodeller efter Reform94. Indbefatter også »Forum for klasseromsforskning«, ligesom programmet er en integreret del af **Program for læreruddanning** (PLU) – en etårig praktisk-pædagogisk uddannelse ved NTNU, som svarer til vores pædagogikumuddannelse.

8) Projekt Elevaktiv skole v/Per Morten Kind

Et forsknings- og efteruddannelsesprojekt under »Program for

skoleforskning«, hvis særlige område var projektundervisning i de naturvidenskabelige fag.

9) IKT-kompetansenetværk i Sør-Trøndelag

v/ Sverre Gjønnens Antonsen, Senter for Etterutdanning ved NTNU (ALLFORSK)

☎ 73 59 89 71 e-mail: Sverre.Antonsen@seu.allforsk.ntnu.no
Et kombineret efteruddannelses- og kommunikationsprojekt iværksat af Statens Uddannelseskantor. Hensigten er at udbrede kendskabet til IKT-baserede undervisningsmaterialer gennem et netværk, hvis deltagere er forpligtet på at oprette tilsvarende lokale netværk.

10) En lærende skole, Trondheimsprosjektet L97

v/ Bente Sellereite, Senter for Etterutdanning Paviljong A, Universitetssentret på Dragvoll, 7034 Trondheim

☎ 73 59 89 47 e-mail: Be

Et efteruddannelsesprojekt for 1700 folkeskolelærere, som indtager både specielt tilrettelagte fjernsynsudsendelser, studie-kredse på grundlag af videoproduktioner og week-end-kurser på selve centeret. Målet er at styrke lærernes mulighed for at undervise projektorienteret.

11) Kvalitetssikring i skolen – elevvurdering v/ Ivar Mjøen

Et evalueringssystem, som er designet til at vurdere de »bløde« kompetencer, idet norske lærere efter Reform94 er forpligtet på at foretage en »uformel vurdering« af elevernes »sociale kompetencer«. Udvikles i samarbejde med lærerne ved Strinda Videregående Skole og en svensk partnerskole i Östersund.

12) NITOL, Nettverksuniversitetet

Åben uddannelse over internettet. Et samarbejdsprojekt inden for højere uddannelse mellem NTNU, Høgskolen i Sør-Trøndelag og to andre Høgskoler

v/ Geir Maribu, Postboks 4419, 7002 Trondheim

☎ 73 55 95 53 e-mail: geir@idb.hist.no

<http://www.idb.hist.no/nitol/>

Et projekt med fjernundervisning over internet, som udspringer af et tilbud om formel kvalificering af de mange, der uden professionel baggrund er blevet ansvarlige for mindre netværk i virksomheder og på offentlige kontorer.

Canada

Vancouver, British Columbia

Studierejsen fandt sted 17.-31. oktober 1998

Deltagere

Jens Thodberg Bertelsen, rektor for Odense Katedralskole

Adda Hæstrup, Svendborg Gymnasium

Carsten Iversen, Vestfyns Gymnasium

Lisbet Marcussen, Nyborg Gymnasium

Finn Hauberg Mortensen, professor, Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet

Arne Mørch, Midtfyns Gymnasium

Lene Pind, rektor for Tornbjerg Gymnasium

Formål

I februar 1996 besøgte de fynske rektorer samt embedsmænd fra Fyns Amt Vancouver med det formål at studere »lærerkvalifikation«. Her blev der skabt en god kontakt til University of British Columbia (UBC) bl.a. gennem Professor Charles Ungerleider, associate dean, UBC. Turen i oktober 1998 var således et genbesøg med et program tilrettelagt af Professor Charles S. Ungerleider. Temaerne var nu læreruddannelse/pædagogikum lærernes efteruddannelse, lederuddannelse og lederefteruddannelse, pædagogisk og fagdidaktisk forskning på universitetsniveau og endelig samarbejde universitet – skole. Interessen for disse temaer var i mellemtiden blevet øget i kraft af etableringen af Institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet, Odense Universitet.

Introduktion til skolesystemet i British Columbia

Canada består af 10 provinser, hvoraf British Columbia er den ene. Indbyggertallet i provinsen er 3,9 millioner, og ca. 50% af befolkningen bor i området omkring Vancouver. BC er 4 gange så stort som Storbritannien.

Styringen

Uddannelse er ikke et føderalt anliggende. Ansvarer ligger i de enkelte provinser, hvor de politiske beslutninger på skoleområdet bliver taget på følgende niveauer: i provinsregeringen, på distriktsniveau og på den enkelte skole. Der er folkevalgte organer på alle niveauer.

Den mest afgørende instans er distriktet, som ledes af et »schoolboard« – en skolekommission. Det er et folkevalgt organ, hvor alle vælgere har stemmeret, uanset om de har børn i skolealderen eller ej. Et »schoolboard« har møde mindst 1 gang om måneden; møderne er åbne, og i det hele taget fungerer det som et »miniparlament« for distriktets skolepolitik med opstillingslister, lobbyisme og mediebevågenhed. Den øverste tilknyttede embedsmand er »superintendent«, som er rekrutteret fra kredsen af rektorer og dermed er læreruddannet.

Eleverne

I BC går 92% af børnene i den offentlige skole, som er en 12-årig obligatorisk enhedsskole opdelt i en »elementary school« (børnehaveklasse til 7. klassetrin) og »secondary school« (8. til 12. klassetrin). BC har en politisk målsætning om, at alle børn – uanset evner – skal integreres i den almindelige undervisning. Det betyder, at klasserne/holdene består af en heterogen elevgruppe, der rækker fra de højt begavede, bogligt stærke elever til elever med store intellektuelle og følelsesmæssige handicaps. Dertil kommer, at BC er et multikulturelt samfund, hvor ca. 45% af eleverne på en række skoler har engelsk som andet sprog.

I BC – som i hele Nordamerika – er elevskemaet individuelt sammensat med kun en mindre del obligatoriske kurser, mens det meste vælges af eleven selv (forældrene) fra et stort udbud af mulige emner og niveauer lige fra rene læringerelaterede kurser til universitetsforberedende kurser; eleverne går altså på forskellige hold skoleforløbet igennem og ikke i stamklasser.

Lærerne

Læreruddannelsen foregår på et universitet og er i princippet den samme for både »elementary«- og »secondary«-lærere. Den varer 1 år og består af en blanding af teoretiske studier på universitetet og

praktikperioder på skolerne – fordelt med ca. halvdelen af uddannelsesstiden på hver.

For at blive optaget på læreruddannelsen skal man have en bachelorgrad, men der stilles forskellige krav til indholdet af den, afhængigt af om man skal undervise på »elementary« eller »secondary« niveau. På samme måde er det teoretiske indhold forskelligt for de 2 undervisningsniveauer.

Bachelorgraden kan suppleres til en master-grad gennem kurser af faglig, pædagogisk eller ledelsesmæssig karakter – både inden man begynder sin læreruddannelse og senere i karriereløbet.

Lærere får samme løn uanset undervisningsniveau (fra børnehaveklasse til 12. klassetrin). En mastergrad giver dog automatisk lønforhøjelse.

Lærerne er organiseret i The Teachers' Federation (TF), der er den klassiske fagforening med forhandlingsret om løn og arbejdsforhold; den har også en omfattende efteruddannelsesvirksomhed.

The College of Teachers (COT) er en institution, der har lærernes profession som sit domæne – en slags laugs-institution. Her godkendes programmer for læreruddannelserne, og COT vurderer (evt. afviser og kræver supplement til) læreruddannelser fra andre provinser, hvis lærere derfra søger ansættelse i BC.

COT udsteder undervisnings-certifikater, som alle lærere, ledere og superintendents skal have for at være ansat i skolevæsenet, og de kan inddrage certifikaterne igen som konsekvens af disciplinærsager og tjenesteforsømmelser. Det er altså lærernes egen organisation, der fastlægger indholdet i lærerprofessionen.

Det er på alle niveauer en lærerstyret organisation – f.eks. består Disciplinærudvalget af 15 lærervalgte lærere og 5 andre.

Politikerindflydelsen på læreruddannelsens form og indhold er således meget lille.

Ledelsen

På ledelsesniveau på skolerne er der stor rotation. Man ansøger om optagelse i ledelses»-korpset«, og derefter er det distriktsledelsen, der placerer én på en bestemt skole – ofte med en ganske specifik opgave. Rektorer og vicerektorer er ikke præcist åremålsansat,

men normalt er man ikke på samme skole mere end 5 år – og ofte meget kortere.

Politikken er åben og klar: Ledere skal ikke være skolens »mand«, men skolesystemets »mand«.

»Ledelse« på alle niveauer indenfor skolevæsenet kræver en læreruddannelse, men det er typisk, at man ophører med undervisning, når man tiltræder et hverv udover almindelig – undervisning også f.eks. som studievejleder.

Der er ingen formelle krav til lederne ud over læreruddannelsen, men distrikterne laver introduktionskurser til ledelse for potentielle ledere og begynder- og videreuddannelse for ansatte ledere. Nogle distrikter har løbende studiekredse mellem ledelse og embedsmænd indenfor uddannelsesområdet.

Som noget nyt tilbyder University of British Columbia 2 former for ledelsesuddannelse, som begge er godkendt som ledelsesuddannelser af COT (jvf. afsnittet om Lederudvikling).

Læreruddannelse

Den pædagogiske og fagdidaktiske del af læreruddannelsen i British Columbia (BC) foregår på universiteterne, bl.a. på University of British Columbia (UBC) og Simon Fraser University (SFU). De to universiteter griber det lidt forskelligt an, men fælles træk er: Et universitets-niveau i undervisningen i såvel teori som praktik, forsøg på at skabe sammenhæng mellem teori og praksis i uddannelsen, uddannelse af den kommende lærer (kandidaten) til at indgå i et livslangt forløb som en lærende underviser og en ekspliciteret holdning til, hvad en professionel lærer er.

Enkelte nøgleord fra målsætningen i UBC's nye forslag til læreruddannelse kan give en fornemmelse af bredden og ambitionsniveauet:

»Fakultetet forpligter sig til at uddanne lærere, der er vidende, dygtige, fleksible og engagerede i deres professionelle praksis; som er bestemte, kreative og reflekterede i gennemførelse af undervisningen; og som er styret af social fornemmelse og etisk ansvarlighed i relation til deres elever og til samfundet. Fakultetets medlemmer er herudover forpligtet på den samme standard for deres eget arbejde.« (Working Document, Faculty of Ed., UBC, 17. okt. 1998)

Den traditionelle uddannelse til lærer

På UBC strækker uddannelsen sig over 2 semestre med obligatoriske og valgfrie kurser og 15 ugers praktik. Praktikken er fordelt på begge semestre med 2 uger i efteråret (november) og 13 uger i foråret.

Kursernes indhold er bl.a. kommunikation, psykologi, sociologi, undervisningsprincipper, fagdidaktik og etik. Der undervises systematisk i disse områder bl.a. for på kort og lang sigt at sikre en teoretisk ballast, der kan give praktikanten redskaber til i fremtiden at træde tre skridt tilbage fra klasserummets slagmark, til at se en konflikt fra flere vinkler og til at reflektere over egen praksis. En stor del af undervisningen foregår som case-studies og i reflekterende studiegrupper, sådan at formen kan danne model for den lærerstuderendes egen undervisning senere.

I praktikperioden følges praktikanten af en underviser fra Universitetet, en *Faculty-Adviser*, der observerer, analyserer og med-reflekterer praktikantens undervisning – helst sammen med *the Sponsor Teacher / Classroomteacher* (pædagogikumvejlederen) fra skolen.

På SFU forløber uddannelsen over 3 semestre. De lærerstuderende sættes sammen i to-mandsgrupper – også i praktikperioden, som de påbegynder allerede ved starten af 1.semester – dvs. i august måned. I første semester veksler teori og praksis. Kandidaten læser udvalgt litteratur, deltager i seminarer på universitetet og deltager i fagdidaktiske workshops afvekslende med praksis. Andet semester er viet til praktik og i sidste semester vælger den lærerstuderende særlige områder af interesse ud – baseret på erfaringerne fra praktikperioden.

I hele perioden guides den lærerstuderende af to rådgivere : Een fra universitetet, *the Faculty Associate*, og een fra praktikskolen, *the School Associate*. *The School Associate* er udvalgt af praktikskole og universitet i fællesskab. *The Faculty Associate* på SFU er altid en såkaldt *Seconded Teacher* (overflyttet lærer), dvs. en erfaren gymnasie-lærer, der i en årrække er orlovsudlånt til undervisning på universitetet.

Også på UBC er der ansat *Seconded Teachers* som undervisere. Disse ansættelser sker for at sikre forbindelsen mellem teori og praksis og øge kommunikationen mellem universitet og skole.

På begge universiteter er flere af underviserne samtidig forskere, og deres erfaringer fra forskning, teoriudredning og internationale konferencer præger programmer og pensum i læreruddannelserne. (Se f.eks. CITE, der omtales nedenfor)

Vurdering

For os at se er der tale om en mere omfattende og sammenhængende pædagogisk – fagdidaktisk del af gymnasielæreruddannelsen, end den vi har i vores pædagogikumordning.

Ikke desto mindre kritiserede universitetslærerne på UBC den for, at forskningen er for lidt integreret i undervisningen, at der er for ringe sammenhæng mellem teori og praksis, at vejlederne på skolerne ikke efteruddannes nok og i det hele taget for ikke at ruste kandidaten godt nok til de to første år, der opfattes som særdeles vigtige.

Forsøg på at styrke sammenhængen mellem teori og praksis

- På UBC holdes fra 1999 seminarer og sommerkurser for såvel studerende, nybagte lærere og pædagogikumvejledere.
- På UBC gøres der forsøg med at knytte en *Faculty Adviser* til een eller få skoler. Han opholder sig så på den pågældende skole, følger regelmæssigt kandidaternes timer og har ugentlige samtaler med den enkelte kandidat og (måske) vejleder. Ved hjælp af skriftlige opgaver, evalueringer og samtaler anvendes bl.a. teorien fra universitetet på de konkrete forhold. Det fremhæves dog som et problem, at *classroom-teacher* (vejlederen) ikke altid har tid til at være med – og at de naturvidenskabelige fag ikke deltager i ordningen.
- På UBC findes et alternativt program – Community of Inquiry for Teacher Education (CITE) – hvori man også forsøger at integrere forskning. CITE er et visionært og ambitiøst program, hvor den lærerstuderende efterforsker undervisning og læring i et fællesskab med medstuderende, universitetslærere, forskere og skolelærere.

Det er lærerens/den lærerstuderende praktikants tænkning, der er i centrum, og derfor inddrages kvalitative forskningsmetoder og aktionsforskning, og der samarbejdes lærere/forskere imellem

om forskning i pædagogisk praksis. Der fokuseres på »refleksiv praksis« som udviklingsinstrument med et krav om, at såvel universitets- som klasserumsvejleder uddannes i refleksiv praksis, samt på nødvendigheden af, at vejlederen optræder som coach.

Programmets målsætning er omfattende. Der tales om udvikling på mange områder: Fagligt, fagdidaktisk, pædagogisk, socialt og menneskeligt. Der er krav om tydelig anvendt pædagogisk teori, fagdidaktisk forløbsudvikling, selvstændig pædagogisk refleksion og forskning samt om fortsat engagement i det at lære og at undervise.

Til gengæld er der jo også mange ressourcer at trække på i den gruppe, som den studerende bliver del af og muligvis fortsætter i efter endt uddannelse.

Overvejelser

- Kan vi forbedre sammenhængen mellem teori og praksis og mellem universitet og skole ved at bruge *Seconded Teachers* og »trekanten« universitetsvejleder, klasserumsvejleder og kandidat i vores pædagogikum?
- Kan vi på een gang sikre et højt akademisk niveau i pædagogisk forskning og samtidig sikre, at den er praksisorienteret? Kan vi dér lade os inspirere af f.eks. CITE?
- Hvordan efteruddanner vi vore pædagogikumvejledere bedre end nu?

Efter- og videreuddannelse af lærere

Faglig efter- og videreuddannelse

Den faglige efteruddannelse i BC er begrænset. En lærer, der ønsker en faglig efteruddannelse, kan tage kurser på universitetet i sin fritid – hovedsagelig i sommerferien – eller gå på deltid. Udgifterne må læreren selv betale. Undervisningsmateriale og lærebøger skrives ikke af lærere, men hovedsagelig af universitetsfolk, som er »opkøbt« til formålet. Derudover er man afhængig af det amerikanske lærebogsmarked. Lærerne er således meget lidt *fagligt* aktive.

Pædagogisk efter- og videreuddannelse

Lærergeneringen betragtes på UBC som én lang uddannelsesproces med fokus på den selvreflekterende lærer. »*Den professionelle lærer er den lærer, der lærer af at undervise, frem for den lærer, der har lært, hvordan man underviser*« (citat fra? Darling-Hammond, Bullmaster og Cobb, ??, New York). Eller som superintendent Chris Kelly udtrykte det »*Efter min mening kommer 70% af den pædagogiske indlæring fra erfaringer i marken*«.

Som konsekvens heraf er det vigtigt, at grænserne udjævnes mellem teori og praksis, mellem forskning og anvendelse, mellem elev og lærer og mellem universitet og skole. Universitetet må derfor fokusere på forskning, der har relation til, hvad der foregår i praksis på skolerne. Derigennem får man opløst grænserne mellem teori og praksis, forskning og anvendelse, mellem universitet og skole. Læreren må dokumentere sine daglige overvejelser over for kandidaten og være klar over, at den lærer, som er i praktik, ikke skal undervise, som hun selv skal gøre. Det er med til at opløse grænserne mellem lærer og lærerstuderende.

Midlerne til denne udjævning er aktionsforskning, kurser (med og uden credit), workshops, konferencer, vejledning af kandidater, rådgivning af kolleger (mentor-modellen), læreres periodevise beskæftigelse på universitetet m.m.

Mentor-modellen. En mentor er en erfaren lærer (ofte fra en anden skole), som gennem samtaler, supervision m.m. rådgiver en kollega i pædagogiske anliggender, og som samtidigt er indstillet på selv at lære ved samarbejdet. Mentor-forholdet skal således være gensidigt. Det kan være unge nyansatte lærere, der ønsker en mentor som hjælp til opstartsproblemer; det kan være lærere, der er ønsker ny inspiration; eller det kan være lærere, der føler sig udbrændte.

Mentor-modellen blev primært startet for at fastholde unge lærere, hvoraf 45% ellers holder op indenfor de første 4-5 år. For den nye lærer er de to første år essentielle og kan få betydning for resten af lærergeneringen; det er derfor vigtigt at gøre en indsats her.

Mentorarbejdet sætter focus på arbejdet i klasserummet og stimulerer således lærerens bevidsthed om, hvordan man lærer.

På UBC har man udviklet et 36-timers kursus i »mentoring«. Her lærer den kommende mentor at etablere og udvikle et mentor-forhold til såvel unge som ældre kolleger og samtidig at opdyrke en livslang selvudvikling. Det sker ved diskussioner, læsning af artikler, praktiske »øvelser«, analyser af mentorsamtaler på bånd m.m.

Konference-modellen. UBC inviterer en gang om året til en konferencedag på universitetet, hvor lærerne opfordres til at stille forslag til sessioner af 1½ times varighed. Ved konferencen knyttes skole og universitet tættere til hinanden, og lærerne kan hente ideer hos hinanden, udveksle erfaringer og etablere nye kontakter.

Den skolebaserede efteruddannelsesmodel.

I lærerens arbejdstid er der indregnet, at alle lærerne 5 dage om året deltager i skolebaseret efteruddannelse om aktuelle skolepolitiske eller pædagogiske emner.

Konklusion

For os at se lægges der meget stor vægt på pædagogisk efter- og videreuddannelse, mens man i BC ikke gør meget ud af den faglige efter- og videreuddannelse.

Overvejelser

- Det vil være en god idé at etablere en mentorordning med tilhørende kursus for kommende mentorer. I første omgang kan det gøres på forsøgsbasis.
- Det er vigtigt, at vi bevarer den eksisterende faglige efteruddannelse.
- Det er vigtigt at bevare/styrke det faglige udviklingsarbejde.
- Det vil være en god idé at opbygge en almenpædagogisk efteruddannelse og afprøve konferencemodellen inden for efteruddannelsesområdet.
- Aktionsforskning skal fremmes.

Lederudvikling i British Columbia

Hver større skole ledes af en rektor og et antal vicerektorer. De er alle læreruddannede og har inden udnævnelsen undervist i mindst 5

år, haft 2 års erfaringer med administration og efter- eller videreuddannet sig i tilsyn (supervision), administration eller studieplaner (curriculum).

Kommende ledere i et af Vancoucers distrikter, Richmond School District, skal fra i år have en mastergrad eller lignende inden for et eller flere af disse felter. Derudover skal de kunne dokumentere evne til at lede, samarbejde, kommunikere og udvikle sig.

Skolen ledes i overensstemmelse med de retningslinjer, som skoledistriktets bestyrelse udstikker. Skolens ledelse refererer derfor til distriktets superintendent, hvad angår alle væsentlige forhold på skolen.

Superintendenten evaluerer med jævne mellemrum rektorerne. Disse evalueringer har til formål for det første at give skolekommissionen (schoolboard) indtryk af, hvorvidt skolens ledelse og kommissionen selv lever op til vælgerens forventninger, og for det andet at støtte den enkelte rektor i dennes udvikling. Evalueringerne behandles fortroligt.

Funktionen som vicerektor betragtes som et forstadium til rektorembedet. Skoledistriktet tilbyder vicerektorerne kurser, som kan kvalificere dem til at blive rektorer. Som supplement til og opfølgning på disse distriktskurser skal ledelsesteamet designe skolebaserede kurser. Med jævne mellemrum skal rektor orientere superintenden om vicerektorerens udvikling.

Med udgangspunkt i skoleledelsens nøgleaspekter (personaleudvikling, skoleudvikling, budgetlægning, pædagogisk ledelse etc.) har Vancouver School Board udarbejdet en profil af den gode, effektive skoleleder. Meningen med profilen er, at den enkelte vicerektor eller rektor i lyset heraf kan lægge sin egen udviklingsplan (Professional Growth Plan: PGP). Lederne opfordres til i samarbejde med andre ledere at gå ind i dette personlige udviklingsarbejde.

Sammenslutningen af rektorer og vicerektorer i BC tilbyder at støtte sådanne PGP ud fra den grundopfattelse, at den professionelle skoleleder må stå i livslang lære for fortsat at kunne have med undervisning og unge mennesker at gøre: Professionel udvikling indbefatter evnen til med jævne mellemrum at kunne vurdere sig selv, til at justere sin rolle og til at sætte sig nye mål. Sammenslutningen giver et Leadership Certificate til den leder, der fuldfører sin PGP. Undervejs i processen kan den enkelte benytte sig af rele-

vante kurser, konferencer og seminarer, som Sammenslutningen tilrettelægger i samarbejde med universiteter og andre instanser.

Skolelederuddannelse

Som noget nyt tilbyder University of British Columbia (UBC) en Master Grad – *Masters in Educational Administration (M.A.)* – og et uddannelsesdiplom i skoleledelse – *Ed.D. in Educational leadership and Policy (Ed.D.)*. Begge grader medfører lønforhøjelse.

Masterforløbet (M.A.) henvender sig til dem, der allerede varetager en lederfunktion i skolen eller i andre uddannelses-virksomheder. Undervisningen er lagt sådan til rette, at ekspertice og erfaring beriger hinanden, og derfor kan man som M.A.-kursist vælge at bibeholde sit arbejde undervejs.

Forløbet er sat sammen af forskellige elementer: Obligatoriske kurser (f.eks. i administration af komplekse uddannelses-organisationer), valgte kurser (f.eks. i etik, ledelsesformer, problemanalyse og økonomi), praktiske kurser (på egen eller på fremmed skole) og en afhandling. Kurserne afvikles uden for normal arbejdstid.

Diplomforløbet (Ed.D.) sætter fokus på uddannelse og tilbydes uddannelsesledere og uddannelsesplanlæggere såvel fra skoleverdenen som fra erhvervsliv og andre områder. Også dette forløb præges af erfaringsudveksling mellem universitetslærere og kursister, der fortsætter i deres ordinære stillinger, mens kurserne står på.

Den enkelte Ed.D.-kursist er en del af en gruppe på i alt 15 kursister, og det hele varer i 2 år (i ferier, weekends, om aftenen etc.). Meningen med kurset er bl.a. at træne den enkelte i at se sin egen praksis fra forskellige sider. Forløbet er sat sammen af obligatoriske kurser (i etik, målsætning, lederskab, uddannelsespolitik m.v.), af tre valgfrie kurser (med fokus på egen praksis på egen skole og under ophold som føl på andre skoler) og af et forskningsprojekt, der drejer sig om fornyelser i uddannelsespraksis. I den sidste projektfase støttes Ed.D.-kursisten af en gruppe vejledere, der består af universitetslærere og af repræsentanter for det undervisningsråd, kursisten kommer fra. Projektet vurderes af såvel teoretikere som praktikere.

Sideløbende med deltagelse i forskellige former for efter- og videreuddannelse opkvalificerer skolens ledere sig gennem det stærkt

udvidede samarbejde, de har med hinanden og med distriktets embedsmænd (hyppige møder, seminarer m.v.).

Overvejelser

- Det ville være oplagt i samarbejde med universitet o.lign. at forsøge/udvikle en *praksis-orienteret* videreuddannelse (f.eks. Masteruddannelse) af (potentielle) rektorer og inspektorer. Forløbet kunne bestå af en række obligatoriske og af en række valgte elementer inden for f.eks. *skoleudvikling* (målstyring, personaleudvikling, etc.), *skolekultur* (personaleledelse, organisation, mødekultur, ungdomskultur, etc.), *pædagogisk ledelse* (viden om læring, læringsmiljøer, etc.) og *administration* (forvaltning, budget, kommunikation, etc.). I forløbet kunne der gøres brug af studiegrupper og visse fjernundervisningsselementer.
- Parallelt med udviklingen af en sådan praksisorienteret videreuddannelse kunne der arbejdes med udvikling af modeller for **ledelsesevaluering**, f.eks. i form af selvevalueringsprocedurer, som man i gymnasiet kender dem på skoleområdet («Standarder og profiler») og på undervisningsområdet (cf. bekendtgørelsen).

Skoleudvikling

Der var stor opmærksomhed på nødvendigheden af at fastlægge en præcis målsætning som baggrund for skoleudvikling på alle niveauer. Det gælder både skolens overordnede målsætning og målsætningen for de enkelte konkrete tiltag, der sættes i værk. Man ser sig som samfundets »forlængede arm« i socialiseringen af den opvoksende generation, hvorfor almene målsætninger om demokrati, ligeværd og »citizenship« blev taget meget alvorligt og konkretiseret på de enkelte skoler. Skolen skal være et attraktivt sted for unge at komme, så det bliver muligt at realisere de ønskede mål overfor de unge i praksis.

Der blev skelnet mellem tre niveauer i fastsættelse af målsætningen:

1. **Værdier:** Målsætningen udmøntes i en række overordnede værdier, »*values, beliefs and goals*«, som man forsøger at implementere i dagligdagens pædagogiske praksis..

2. **Gennemførelsen:** Udvikling af metoder til at nå målene kræver en kontinuerlig dialog mellem alle implicerede parter og på alle niveauer.
3. **Evaluering** (»Critical Study«). Alle tiltag evalueres.

Eksempler på skoleudvikling i praksis

Planlægning af nye skoler

Målsætningen tages bl.a. meget alvorligt ved ansøgninger om oprettelse af nye skoler.

Vi blev præsenteret for et eksempel, hvor en gruppe forældre ønskede at oprette en skole med et andet værdigrundlag (mere autoritær pædagogik) end distriktets, og de havde flertal for det i skolekommissionen. Superintendenten afviste ansøgningen med henvisning til målsætningen – altså ud fra *værdigrundlaget* for distriktets skoler.

Modtagelse af nye lærere

Man gør meget ud af at give nye ansatte information om målene, om krav og forventninger. Det sker dels ved brochuremateriale (bl.a. »Join our Professional Team« og »An introduction to Learning Services« – mål og værdier for det lokale skolevæsen), dels ved massive net-oplysninger om skoledistriktet. Derudover deltager den nye lærer i et »Mentoring Program«, (se afsnittet om Efter/videreuddannelse af lærere) for at sikre, at målsætningen står alle ansatte klart – og at de efterlever den i praksis.

Lærerudvikling

I samarbejde med UBC fokuseres der på »professionelle« kvaliteter, som en lærer skal være i besiddelse af – både i *læreruddannelsen* og i *efter/videreuddannelsen* (se disse afsnit). Her indgår især *den professionelle selvrefleksion* med stor vægt, hvor man lærer løbende at tage sine egne undervisning op til overvejelse i samtale med alle deltagere i læringsprocessen. Undervisning og udvikling i gensidighed.

Evaluering af alle led i systemet

Alle led evalueres systematisk som en naturlig del af jobbet – både lærere, ledere og hele skolen.

Spørgeskemaer bruges i udbredt grad. Man undersøger, hvor langt man er kommet med opfyldelse af målene for at kunne lægge nye handlingsplaner for det kommende år.

Der evalueres typisk både af brugere (»nedefra«) og af myndigheder (»ovenfra«).

Den enkelte skole som institution evalueres eksternt hvert 4.-5. år. En kommission forestår denne evaluering, men skolen har selv en stor indflydelse på, hvad den bliver evalueret i og kan derfor bede om en kommission, der kan hjælpe skolen med netop dens bestemte ønsker for evaluering. Arbejdet sluttet med en udviklingsplan for skolen på alle niveauer (»Growth Plan«), der forventes sat i værk inden næste kommissionsbesøg.

Lederskifte

Alle ledere er som tidligere nævnt ansat i hele skoledistriktet og forflyttes i praksis hvert 4.-5. år derhen, hvor der er mest brug for deres evner. Man håber herigennem dels at sikre, at skolerne med jævne mellemrum tilføres ny ledelsesinspiration, dels at ingen skoler gennem en sammenspist kultur forstener i en sum af vaner og rutiner. Lederne får ofte tildelt klart definerede udviklingsopgaver.

Overvejelser

- Det var inspirerende at opleve et skolesystem, hvor tydelige og konkret formulerede målsætninger i den grad satte sig spor i den daglige skolepraksis – både med hensyn til undervisningsmetoder og læreradfærd. På den måde blev målformuleringer med tilhørende handlingsplaner og evalueringer et virkningsfuldt instrument i skoleudviklingen.

Det gør også evalueringer af lærere og ledere mere præcise og mere troværdige, når de kan sættes i forhold til klart formulerede målsætninger.

- En god ide kunne være at udnytte mulighederne for at danne fælles studiegrupper i et lokalområde omkring et selvvalgt pædagogisk, ledelsesmæssigt eller fagligt emne. Evt. fælles undervisningsfri dage med fælles pædagogiske kurser på tværs af skolerne.

- Fokus på, hvordan nyansatte introduceres til arbejdet af den ansættende myndighed, og modtages af den enkelte skole.

Forskning

Former for forskning

Forskningen i pædagogik og uddannelsesforhold er i Canada placeret på universiteterne. Blandt disse hører University of British Columbia med sit Faculty of Education til blandt de nationalt ledende. Den viden om forskningen, som rejsen gav adgang til, er alle knyttet til UBC, mens andre mindre institutioner ikke er inddraget. Simon Fraser University er i British Columbia det mest fremtrædende blandt disse. Læreruddannelsen drives her i tættere relation til skolen end det er tilfældet på UBC, hvilket formentlig giver en forskning med endnu højere vægt på relatering til pædagogisk praksis. Også UBC kunne imidlertid præsentere en sådan forskning, og anvendelsesorienteringen er nok karakteristisk for angelsaksisk tradition i pædagogik og uddannelsesforskning sammenlignet med f.eks. tyske og franske traditioner. Med i billedet hører det imidlertid, at det var gruppens mål at fokusere på den forskning, som i særlig grad var relevant for lærerens uddannelse, efteruddannelse og arbejde i skolen.

Der var på turen kun i få tilfælde mulighed for at sætte sig ind i forskningsarbejderne selv. Derimod gav den mulighed for at få præsenteret forskere fra forskellige områder og for at få kommenteret forskningens rolle i denne sammenhæng også af repræsentanter for lærerne, universitetsledelsen og skoleadministrationen. Disse var på baggrund af gruppens tema-ønsker udvalgt af arrangørerne. På tværs af deres arbejdsfelter forekom en ganske høj enighed.

UBCs Faculty of Education omfatter institutter for Psykologisk rådgivning, Curriculum-studier, Uddannelsespsykologi og specialuddannelse, Uddannelsesstudier, Sproguddannelse, Idræt samt mere tværfaglige centre for f.eks. Uddannelsespolitik og Læreruddannelse. De enkelte forskere kan være ansat både på et institut og et center. Gruppen blev præsenteret for dekanen, prodekanen og for forskere fra Curriculum-studier, Uddannelsesstudier og Læreruddannelse.

Grundforskning/anvendt forskning

Der var enighed blandt lærerne, forskerne og de administrative ledere fra skolen og universitetet om at prioritere anvendt forskning. Mr. Chris Kelly – Superintendent ved Richmond Schooldistrict – fandt f.eks., at den nødvendige forskning bør være knyttet til færdighedstræning: kognitivt (f.eks. kritisk spørgen), psykologisk/sociologisk ('to be able to watch the film') eller fag/almendidaktisk (metodologi). Aktionsforskningen er grundmodel. Dermed er læreren placeret i rollen som den reflekterende og lærende, således som også hos prof. Gaalen Erickson, direktør for Centre for the Study of Teacher Education. Han præsenterede bl.a. sit program for uddannelse af lærere til folkeskolen, CITE (Community of Inquiry for Teacher Education), hvor den lærerstuderende efterforsker undervisning og læring i et fællesskab med professionelle på universitetet og i skolen.

Karakteristisk for dette og andre programmer af samme type er snarere en vilje til at kombinere en række forskellige roller og synsvinkler end deres evne til at gøre rede for analytisk håndterbare begreber. Typisk forklares muligheden for ny erkendelse med henvisning til den forforståelse, som de agerende allerede besidder eller erhverver ved at indgå i netværk med ressourcepersoner. Denne forskningsstrategis vej er *selvrefleksionen*. Dens resultat er snarere handlingen i den pædagogiske situation og proces end en reflekteret analyse, der kan danne afsæt for refleksion, (jf. citaterne i temaet Efter- og videreuddannelse af lærere). Derfor indgår det som præmis at udjævne grænser mellem grundforskning og anvendt forskning, teori og praksis, elev og lærer, universitet og skole.

Denne opfattelse, som på afgørende vis griber ind i lærernes uddannelse og efteruddannelse, blev ikke problematiseret forskningsmæssigt under opholdet. Derimod blev det oplyst, at den havde en historisk baggrund, som har at gøre med videnskabsteoretiske opgør med positivismen og med akademiseringen af læreruddannelsen: Før 1950 var forskningen uden betydning for den canadiske læreruddannelse, der foregik på 'Normal Schools', som var stærkt praksisrelaterede. Her havde 'the teacher educator' en høj status, men det ændrede sig da læreruddannelsen i 1950'erne blev placeret på universiteterne og forskeren kom i centrum. Først var elevens

kognitive karakteristika i centrum (intelligens, hukommelse m.v.), derpå lærerens arbejde, som det lod sig registrere med positivismens metoder. Siden 1980'erne er et samarbejde udviklet mellem underviseren og forskeren, hvor den stadige refleksion over praksis i den pædagogiske situation betones. Denne tendens synes imidlertid ikke at stå alene.

Universitet/skole

Overraskende i forhold til de præsenterede holdninger og projekter oplyste dekanen, at kontakten mellem skole og universitet ikke er omfattende hverken i almenpædagogik eller fagdidaktik – kun enkelte forskere har kontakt med enkelte high schools. Der findes dog konkrete eksempler, f.eks. et samarbejde inden for fysik mellem en forsker og to lærere, der begge fik en MA-grad ud af deres medvirken.

Prioriteringer, undervisning/forskning

Provinsregeringen i British Columbia har ikke forskningspenge til området. UBC søger derfor forskningsrådene for samfundsvidenskab eller humaniora. De er federale, mens læreruddannelserne hører til provinsregeringerne. Der kan opstå problemer med at skaffe penge til forskning. Dekanen mener dog, at fakultetet klarer sig godt i konkurrencen med andre universiteter med sine 140 'Faculty Members' og 1400 'Graduate Students'. Fakultetet er imidlertid opmærksom på, at man må ændre prioritering, således at forskningen betones som konkurrenceparameter, mens serviceringen af uddannelserne på og uden for universitetet tilsvarende træder noget i baggrunden. En sådan udvikling kan volde vanskeligheder for den præsenterede forskningsmodel.

Institutioner og personer

University of British
Columbia Faculty of Education
2125 Main Mall
Vancouver, B. C. Canada V6T 1Z4
Website: www.ubc.ca

Professor Charles S. Ungerleider
Teacher Education Office Faculty of Education
E-mail: charles.s.ungerleider@ubc.ca

Elaine Decker, Director
Office of Continuing Professional Education
E-mail: elaine.decker@ubc.ca

Heather Walker, Coordinator
Teacher Education Office
E-mail: heather.walker@ubc.ca

Dr. Anthony Clarke, Assistant Professor
Department of Curriculum Studies
E-mail: anthony.clarke@ubc.ca

Dr. Gaalen Erickson, Professor
Department of Curriculum Studies
E-mail: gaalen.erickson@ubs.ca

British Columbia College of Teachers
1385 West Eighth Avenue
Vancouver B.C
☎ (604) 7318170

W. Douglas Smart
Registrar Mr. Chris Kelly, Superintendent
Richmond School District
7811 Granville Avenue
Richmond B.C.
☎ (604) 6686082

Sir Winston Churchill Secondary
7055 Heather Street
Vancouver, B.C
☎ (604) 2616334

Mr. Gary Little
Principal

Nancy M. Sheehan, Dean
Office of the Dean
E-mail: nancy.sheehan@ubc.ca

Dr. Salvador Badali, Coordinator
Teacher Education office
E-mail: salvador.badali@ubc.ca

Dr. David Coulter, Assistant Professor
Department of Educational Studies
E-mail: david.coulter@ubc.ca

Dr. Jim Gaskell, Professor
Department of Curriculum Studies
E-mail: jim.gaskell@ubc.ca

Jolie MayerSmith, Associate Professor
Department of Curriculum Studies
E-mail: jolie.mayersmith@ubc.ca

British Columbia Teachers' Federation
550 West Sixth Avenue
Vancouver B.C.
☎ (604) 8712283

Mr. Kit Krieger
President

Vancouver Technical High School
2600 East Broadway
Vancouver B.C.
☎ (604) 2552644

Mr. Pat Michell
Principal

Program for seminaret

Hvad kan vi lære af udlandet

Seminar om udvikling af undervisningen i gymnasiet og på hf.
Mandag 8. februar 1999, kl. 13-17

Program

13:00 Velkomst – seminarets baggrund

ved rektor Jens Thodberg Bertelsen, Odense Katedralskole og professor Finn Hauberg Mortensen, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

13:30 Gruppedrøftelser

Skoleudvikling I og II
Læreruddannelse I og II
Forskning
Ledelseudvikling

I hver gruppe vil medlemmer af et af rejseholdene give et oplæg, som medgives kommentarer fra en særlig indbudt. Herefter er der fri debat i grupperne. Gruppedrøftelsen vil blive sammenfattet af en udpeget referent.

16:00 Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

præsentation ved professor Finn Hauberg Mortensen
På de efterfølgende sider findes for hver enkelt af ovennævnte grupper dels rejseholdets oplæg med respons, dels en sammenfatning af gruppens drøftelser. Idégruppen vil gerne her takke de mange involverede for deres beredvillige medvirken som oplægsholder, respons giver, referent og deltager i gruppedrøftelserne.

Skoleudvikling I

Oplæg ved Hollandsgruppen:	<i>Bente S. Mathiesen,</i> Nordfyns Gymnasium og Jeanne Friis, Fyns Studenter og HF-kursus
Respons:	<i>Fagkonsulent Claus Jessen,</i> Svendborg Gymnasium
Referat:	<i>Arne Mørch, Midtfyns Gymnasium</i>

Oplæg

Som i Danmark har man i Holland følt et behov for ændringer i ung-domsuddannelserne dels for at kunne tilgodese de nye elevtyper og dels for at fastholde det faglige niveau.

Den hollandske regering ønsker at give eleverne en mere aktiv rolle i indlæringen, og derfor introduceres *The Dutch Study House* i skoleåret 1999-2000, hvor alle klasserne i Lower Secondary (alder ca. 12-15) skal arbejde efter dette koncept.

To centrale begreber i forbindelse med *The Study House* er instruktion og selvstændig indlæring. Lærerne skal skære ned på klasseundervisningen, og eleverne skal have tid til selvstændigt arbejde. Eleverne skal **lære at lære**, lære at planlægge deres studium, lære at arbejde selvstændigt og i grupper samt lære at tage imod vejledning. Der skal være mere tid til dialog mellem lærere og elever, der skal være et mere intenst samarbejde.

I rapporten har vi forsøgt at redegøre nærmere for dette koncept. Der vil naturligvis være mange variationer i *study houses* i praksis, men den grundlæggende idé er, at eleverne skal være ansvarlige i forbindelse med deres egen indlæring. De nærmere detaljer fremgår af den skematiske oversigt i bilaget.

Reaktionerne på regeringens beslutning er meget forskellige. En del opfatter *study house*-ideen som en revolutionerende nyhed og håber dermed at kunne få en mere tidssvarende uddannelse, hvor den nye elevtype imødekommes, og det faglige niveau fastholdes.

Andre mener ikke, at ændringerne bliver så radikale, om ikke af andre årsager så de økonomiske begrænsninger. For det er et meget stort problem, at bevillingerne ikke øges. Der bliver i høj grad brug for efteruddannelse, nyt lærebogsmateriale m.m.

Kommentar

Det er meget væsentligt, at der hele tiden udføres forsøg, eksperimenteres med undervisning. Som situationen er i øjeblikket, føler mange elever og lærere et behov for fornyelse. Eleverne bliver ikke tilstrækkeligt aktiverede af forelæsnings- og klasseundervisningsformen, der må findes andre mere givende indlæringsmetoder.

Vi har forsøgt med PEEL, AFEL, lærerteams, supervision m.m. med større eller mindre succes, og der eksperimenteres både i større og mindre målestok.

På Købmandsskolen i Åbenrå eksperimenterer man med et »Open Learning Centre«, hvor lærerne er konsulenter og tutorer, og ideen bag dette minder om *Study house-ideen*. Men spørger man eleverne, vil mange givetvis mene, at der ikke sker nok alligevel. Derfor virker ideen om *The StudyHouse* også ganske besnærende. Eleverne får ansvar og indsigt; samarbejde mellem lærere og elever intensiveres, eleverne aktiveres.

Men hvordan kommer det til at virke i praksis?

Som vi beskrev i rapporten, har Montessori Lyceum-skolen i Amsterdam længe undervist på en måde, der minder om *Study house-ideen*, og vores umiddelbare reaktion var noget negativ.

Problemer:

- hvordan får man eleverne til at være bevidste om deres ansvar?
- hvad med problemeleverne, de umotiverede elever (for de bliver vel ikke bare sådan afskaffet?)
- hvordan støtter man de fagligt svage elever, som vil have behov for mere hjælp til at lære at arbejde selvstændigt?
- hvordan organiserer man skolen på en fornuftig måde?
- hvor store ekstra-ressourcer kræves der egentlig??
- lærerne: hvordan organiseres den påkrævede omskoling og efteruddannelse?

I Holland ser det lidt anderledes ud end i Danmark, fordi man har Lower Secondary (12-15 år) i samme skole som Upper Secondary (16-18), og det giver en noget anden skolehverdag, end den vi er vant til. Dette var også tydeligt på Montessori-skolen.

Konklusion

Det vil være en god idé at følge udviklingen i Holland. Måske at besøge nogle hollandske skoler, men i hvert fald at følge de erfaringer, man gør med *The Study House*.

Vi besøgte kun én skole, og må nok sige, at besøget ikke var særlig udbytterigt på den måde, at det var vanskeligt at finde lærere, der havde tid og lyst til at diskutere deres skole, eller mod til at være kritiske. Lærerne havde nok at gøre med at få hverdagen i skolen til at hænge sammen. De mange timer gjorde dem trætte og stressede, og der var ikke meget overskud til refleksion og teoretiseringen.

Desuden vil det være en god idé at gøre sig de overvejelser, som ligger til grund for introduktionen af *The Study House*. Måske er der nogle ideer, vi kan drage fordel af, få inspiration af. Den grundlæggende idé om, at eleverne skal lære at lære, er ikke ny for os, og det vil nok være givtigt at overveje, hvordan vi kan komme videre i den retning. Hvordan kan vi gøre vores elever medansvarlige for deres egen læreproces? (Læreren vil altid være ansvarlig og kan ikke frasi sig sig ansvaret overfor eleven). Hvor radikale ændringer skal der til? Er det som i Holland nødvendigt med en regeringsbeslutning??

Respons: The Dutch Study House

Ideen bag The Dutch Study House med de fire 'rum' – curriculum, pædagogik, organisering og eksamen – er umiddelbart tiltalende. Her bliver det faglige indhold i skolestrukturen kun til ét rum ud af fire. Og det kan vi nok godt lære af i DK, da vi her i gymnasiet er meget funderet i det faglige udtrykt ved fag. Måske kan vi lære mere at se på kompetencer, også generelle og på tværs af fagene, og så diskutere forslag til andre måder at organisere undervisningen på ud fra dette. Også med henblik på eventuelle større forsøg med gymnasieundervisningen. Spørgsmålet er selvfølgelig hvilke kompetencer, der så skal vægtes i forhold til de rent faglige kompeten-

cer. Men at lære at lære og ansvarlighed for sin egen læreproces må vel helt sikkert være centrale.

Alligevel er der noget i den hollandske model, der taler mig imod. Det er en fornemmelse af, at her har man konstrueret et system, der virker fastlåst og uflexibelt trods de gode intentioner. For mig at se er strukturen måske en for centralt fastlagt til en måde at organisere undervisningen på. Jeg opfatter mange af de nyere strømninger inden for pædagogikken – projektarbejde, AFEL, differentieret undervisning osv. – som *redskaber*, man kan inddrage i undervisningspraksis. Og ikke alle redskaber er ideelle i alle situationer! Derfor ser jeg hellere en struktur, hvor man kan organisere undervisningen på en *mangfoldighed* af måder. For eksempel mener jeg, at det er pjat kun at måtte undervise klasseorienteret i 20 minutter i hver lektion! Kunne man tænke sig en struktur bygget op omkring små og i høj grad selvforvaltende enheder med lærerteams i den større skole, hvori man så kunne organisere undervisningen efter en plan der lægges i fællesskab af lærere og elever? Så kunne man veksle mellem de forskellige former, som man syntes de passede bedst.

Man kan også spørge, om den hollandske model vil passe på alle fag. Er der ikke fag, hvor klasseundervisning i perioder kan være en stor fordel (begynderprog?, naturvidenskab?). Man kunne også spørge om den megen fokuseren på arbejdsprocesser vil gå ud over de faglige niveauer i et sådan system. I hvert fald skal man nok omdefinere den vante faglighed.

Endelig kunne man fokusere på evalueringen af undervisningen og af den enkelte elev. Er undervisningen organiseret som klasser, hvor de samme elever er sammen regelmæssigt og en lærer har kontakt med et begrænset antal elever, som han/hun følger mere intenst og dermed bedre kan vejlede og evaluere? En fare i den hollandske model kunne være, at lærernes vejledning blot bliver et *tilbud* til eleverne, hvor man kan frygte, at der er elever, der derved ikke får en nærmere kontakt til lærere. Og skal evalueringen så være diverse prøver, som eleverne kan tilmelde sig, når det nu passer dem? Her mener jeg, at undervisningsprocessen stadig må være et personligt forpligtende møde mellem lærer og elever, hvor samtalen mellem parterne er et vigtigt middel til læring.

Claus Jessen

Debatten

Vi begyndte med en påpegning af, at de nye pædagogiske idéer i 70-erne var blevet skudt i sænk i Danmark i forbindelse med etableringen af de nye gymnasier. Det var også dengang svært at få vendt en gymnasiekultur med så mange år på bagen. En elev pegede på, at fagene i det nuværende gymnasium ikke lægger op til erhvervelse af de personlige kompetencer, som elever vil få brug for. Der er brug for en massiv pædagogisk efteruddannelse af lærere, og den traditionelle klasseundervisning (»Man ved lige hvem der siger hvad hvornår!«) skal tages op til fornyet overvejelse med henblik på at sikre indførelsen af nye pædagogiske metoder som f.eks. projektundervisning og mere individualiseret undervisning. Der er inspiration at hente, bl.a. også i Amerika, hvor der ifølge en debatdeltager fokuseres på en interkollegial udveksling af pædagogiske erfaringer og metoder.

I forbindelse med arbejdet med at udvirke etiske kompetencer (jfr. Udviklingen i Norge) blev der efterlyst en debat om disse kompetencer herhjemme. Kan etik evalueres – eller er problematikken forkert stillet? Måske handler det i virkeligheden om at udvikle *sociale* kompetencer som f.eks. samarbejdskompetencer indenfor sparring og gruppearbejde.

Det blev endvidere understreget, at det vil være hensigtsmæssigt at udvikle en pædagogik, der i højere grad end den traditionelle klasseundervisning tilgodeser en effektiv udnyttelse af lærernes faglige og pædagogiske ressourcer: Eleverne kan selv indlære de grundlæggende facts, så der bliver bedre tid i samarbejdet til udvikling af egentlige handlingskompetencer.

Endelig blev det nævnt, at den traditionelle klasserumskultur, hvor elever kan møde uforberedte op uden konsekvenser for undervisningen, er en hindring for en effektiv udnyttelse af undervisningstiden. Det er på tide at arbejde med at få etableret en klasserumskultur med tydelige rammer og konsekvenser, der forstås og accepteres af alle parter.

Som idéer til opfølgning af debatten kan der således nævnes følgende:

- 1) Der bør etableres en bedre faglig/pædagogisk efteruddannelse af lærerne med særligt henblik på elevernes erhvervelse af selv-

- stændig studiekompetence. Dette kan ske gennem *målrettede lærerkurser mod projektundervisning og individualiseret undervisning*.
- 2) Der skal arbejdes mere målrettet mod elevernes erhvervelse af *samarbejdskompetence* f.eks. gennem lærer- og elevkurser i sparring og gruppearbejde.
 - 3) Der skal arbejdes mere bevidst omkring *klasserumskulturen*, så rammer og konsekvenser bliver tydelige, forståelige og acceptable for alle parter.
 - 4) Der skal stadig være *plads for forskellige pædagogiske tilgangsvinkler* til undervisningen, så længe de pædagogiske metoder ikke støder an mod gymnasiets overordnede målsætning.

Arne Mørch

Skoleudvikling II

Oplæg ved Norgesgruppen:	<i>Henning Rasmussen, Skt. Knuds Gymnasium</i>
Respons:	<i>Hanne Josephsen, Nyborg Gymnasium</i>
Referat:	<i>Gunna Larsen, Tornbjerg Gymnasium</i>

Oplæg

Studietur til Trondheim i oktober 1998

Den skoleudvikling, som foregår i Norge er i høj grad betinget af den måde, som den nyeste lov for undervisningen er blevet til på. Loven – eller Reformen: Reform 94 – er en centralt udarbejdet ramme for hele uddannelsessystemet, som i højere grad end vi er vant til det i Danmark, betragtes som en helhed. Reformen indeholder en gennemgribende ændring af hele uddannelsesstilbuddet for de 16-19årige (VGO = VidereGående Opplæring).

Målet med reformen var først og fremmest at give et løft til Erhvervsuddannelsernes status og faglige niveau, bl.a. ved at forbedre sammenhængen mellem teori og praksis i disse uddannelser. Det var endvidere et mål at gøre frafaldet i ungdomsuddannelserne meget lille ved at øge fleksibiliteten mellem de forskellige uddannelsesretninger. Reformen blev gennemført fra oven uden noget forudgående forsøgsarbejde, men med inddragelse af de relevante interessegrupper.

En sådan Top-down ændring skaber behov for et massivt udviklingsarbejde på alle niveauer. Noget af det mest positive vi så i Trondheim, var hvorledes det lykkedes at få flere niveauer til at arbejde sammen om *skoleudviklingsprojekter*.

Situationen gjorde det ydermere ønskeligt, at den udfyldning af Reformens rammer, som var vendt mod eleverne, også i høj grad skulle fungere som en relevant *efteruddannelse af lærerne*, hvorfor det forekom meget relevant at inddrage fag-didaktiske forskningsprojekter i processen. Disse blev varetaget af »Program for Skole-

forskning« ved NINU, og defineret af de lærere, der rekvirerede projekterne.

Det generelle mål med Reform 94 er at fremme omstillingen til nye kvalifikationskrav på grund af ændrede samfundsstrukturer. Det er en stigende tendens i erhvervslivet, at alle funktioner kræver en teoretisk tilgang i en eller anden form – ikke nødvendigvis i bred forstand. Det er også en tendens på arbejdsmarkedet, at de fleste funktioner stiller krav om evner til at samarbejde. Og endelig vil det ofte være et krav, at den enkelte medarbejder er i stand til selv at træffe beslutninger og tage initiativer i forbindelse med sit arbejde. Disse kompetencer er det nødvendigt, at uddannelsessystemet opprioriterer, og det er nødvendigt at uddannelserne geares til at tilgodese meget mere differentierede behov hos de enkelte elever mht. grad af teoretisk og praktisk viden og færdigheder. Hertil kræves en ændring både af undervisningens indhold og metoder. Mål og rammer er fastlagt fra oven i den nye læreplan.

For at kunne vurdere i hvor høj grad eleverne tilegner sig det, man kalder »helhetlig kompetanse«, har man opsummeret de grundlæggende færdigheder og kundskaber i fire delkompetencer:

Fagkompetencen, som vurderes ud fra dokumenterede færdigheder og kundskaber, ud fra evne til at vælge ud og bruge kundskab på en relevant måde og ud fra præstationer og resultater.

Læringskompetencen, som vurderes ud fra hvordan eleven planlægger læringsarbejdet, vælger hensigtsmæssige arbejdsmetoder, bruger kilder, er målbevidst og bruger tiden fornuftigt.

Social kompetence, som vurderes med udgangspunkt i situationer, hvor samarbejde og socialt initiativ er vigtigt, og hvor samarbejdsfærdigheder står centralt.

Etisk kompetence, som vurderes på baggrund af engagement, åbenhed, saglighed, arbejds kvalitet og indsats, men også ud fra respekt for aftaler og erkendelse af andres og eget værd.

Målene og de fire kompetencer rejser en række krav til udviklingsarbejdet blandt lærere som helhed og på de enkelte skoler.

For **det første** må man arbejde med at tilrettelægge undervisnin-

gen, så den tilgodeser alle fire kompetencer. Der er naturligvis nogle kompetencer, det er mere uvant at inddrage end andre.

Læringskompetencen blev der arbejdet meget bevidst med. Vi blev f.eks. introduceret til et skoleforskningsprojekt, hvor målet var at udvikle de bedste metoder, ud fra hvilke eleverne selv kunne tilægge sig viden om fysiske processer og lovmæssigheder i projektorienterede undervisningsformer. En gruppe fysiklærere fra forskellige skoler i »fylket« havde i samarbejde med en universitetsforsker ansvar for dette projekt.

Ligeledes gjorde man et stort arbejde med at vurdere den enkelte elevs læringsevner, med henblik på at tilrettelægge særlige uddannelsesforløb for dem, der ikke ansås for at være stand til at følge en uddannelse i fuldt omfang. I henseende til *faglig kompetence* kunne disse i kraft af den særlige tilrettelæggelse opnå *delkompetencer* som afslutning på deres uddannelsesforløb.

Det sidste er også et udslag af lovens intention om at give alle RET til en videregående uddannelse, og denne formulering har for **det andet** affødt et behov for et stærkt udvidet samarbejde på tværs af skoleformerne og de traditionelle faggrænser. Et behov, som naturligvis også accentueres af, at alle i princippet opnår samme kompetence efter det første år på en ungdomsuddannelse (basisår).

For det **tredje** må lærerne omstille sig til anderledes krav til deres undervisning som følge af den større niveauspredning. Her så vi højt kvalificerede forsøg med aktivering vha. computerprogrammer udviklet i tæt samarbejde mellem universitetsforskere (ved Bioplantecentret ved NTNU) og biologilærere i gymnasieskolen. Her er i høj grad også et emne for skoleudvikling at tage fat på: Udvikling af relevante IKT-baserede undervisningsmidler. Gerne i en form så de kunne tilpasses individuelle behov og let kunne justeres i takt med den faglige udvikling. En sådan udformning var også ambitionen i Norge, men blev holdt noget tilbage af mangel på ressourcer.

På den formelle/administrative side arbejdede man også med dette problem, men på en noget anderledes måde: Der var kræfter i gang for at modulisere hele uddannelsesforløbet i meget små en-

keltdele, således at man i stedet for de særligt tilrettelagte forløb kunne tilbyde elever med forskellige læringsforudsætninger at til-egne sig bestemte kompetencer vha. flere eller færre moduler alt efter deres niveau. En sådan udvikling fandt vi noget skræmmende,

For **det fjerde** udløser ekspliciteringen af de fire delkompetencer et stærkt behov (som i øvrigt også er lovfastsat) for at kunne evaluere differentieret og »helhetligt«. Dette var f.eks. bestræbelserne bag det udviklingsarbejde, som Rektor Ivar Mjøen på Strinda Videregående Skole stod i spidsen for.

Over flere omgange var der her udviklet en model for evaluering og evalueringssamtaler med elever, som tog højde for alle fire kompetencer, og som samtidig også kunne bruges til at give et grafisk udtryk for den enkelte elevs udvikling over tid. Modellen grundede sig på halvårlige prøver, som i første omgang skulle løses på individuel basis, og som derefter havde en del, der skulle løses i konstruktivt gruppearbejde. Begge delbesvarelser blev bedømt, eleverne blev observeret under gruppearbejdet, og til slut blev hver enkelt elev inviteret til en personlig samtale med faglæreren, hvor udgangspunktet var forholdet mellem løsningen af de to opgaver og den proces de var et resultat af.

Fra arbejdet med skoleudvikling i Norge, mener jeg, at de danske gymnasieskoler kan lære mange ting både om hvad vi ikke bør stile efter, og om hvor vi måske kunne trænge til et inspirerende pust fra de norske fjelde.

Det er helt sikkert, at vi også vil blive mødt med et stigende krav om at lægge større vægt på de nye kompetencer: den sociale og etiske dimension bliver stadig mere afgørende, jo tydeligere informations- og videnssamfundet sætter sig igennem i vores dagligdag. Det er væsentligt at vi som eksamensskole arbejder med at kunne sætte disse kompetencer på begreb og gøre dem til genstand for bedømmelse/vejledning af eleverne.

Hvis (når) kravet om »helhetlig kompetanse« slår igennem, vil vi, som nordmændene, opleve det som et pres på vore krav til den faglige kompetence. Måske kunne vi nedtone nogle af de ambitioner, vi har om »hver lærer sit pensum« og udvikle systemer som dem, de har i Norge eller England, hvor det at vurdere lærebøger

og forny pensum er en centraliseret opgave. Det ville pille lidt ved vores såkaldte »metodefrihed«, men ville give os nogle andre friheder, vi f.eks. mere rum til det pædagogiske arbejde.

Med hensyn til den videre skoleudvikling i Danmark, mener jeg, at de norske netværksmodeller – både for efteruddannelse og fagudviklingsprojekter – har nogle meget sympatiske træk: de styrker samarbejdet mellem skolerne og mellem lærerne på de enkelte skoler og de fremmer dynamikken mellem den faglige fornyelse og den pædagogiske udvikling.

Det sidste er jo næsten det vigtigste, og med hensyn til skoleudviklingsprojekter med højt ambitionsniveau så vi ikke noget mere inspirerende end det såkaldte »Program for skoleudvikling« ved NTNU. Her stillede man – i øjeblikket på statens og universitetets regning – faglig og pædagogisk ekspertise til rådighed for lærergrupper, der havde formuleret et projekt, som de gerne ville arbejde med i deres egen skolesammenhæng. Forskeren hjalp med formuleringen af projektet og styrede arbejdet og rapportskrivningen, mod at hver enkelt deltager i projektet skulle stille sig til rådighed for nogle få konferencer og for sine kolleger på sin egen skole. Her må der ligge et oplagt felt for Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

Henning Rasmussen

Respons

Fra industri- til informationssamfund

Uddannelsessituationen er ens i de to nordiske lande, ja i alle de vestlige lande. Det er nødvendigt at foretage en nydefinition af kvalifikations- og kompetencekravene, som følge af ændringerne i samfundet. I virkeligheden er ændringer under Renæssancen først helt inde i bevidstheden nu, dvs. »individets ansvar«. Og nu står vi overfor overgangen fra industri- til informationssamfund, over for globaliseringen.

Vi skal have fat i de erhvervsfaglige uddannelser og have omdefinieret deres status. Der er et politisk krav om større fleksibilitet i ungdomsuddannelserne og om, at flere unge skal igennem en ungdomsuddannelse.

Top-down eller bottom-up

Mens Norge har valgt at gennemføre en »top-down-model«, har Danmark traditionelt betjent sig af fremgangsmåden »bottom-up«. Således er vi også nu i færd med forsøgsvirksomhed, der skal lægge op til reformer. Det gælder f.eks. den 4-årige forsøgsperiode for HF og den 3-årige periode med forsøg for ungdomsuddannelserne. Det er en styrke, at vi får lov til selv at prøve kræfter, men denne traditionelle dyd svinder ind i styrke nu. Hvad sker der f.eks., hvis de erhvervsfaglige skoler ikke når at mindske deres frafald? Får vi så en top-down løsning?

Vi ser allerede tendenser til top-down løsninger: For 10. klasse i form af brobygningsskolerne og for 9. klasse gennem det sløjfede egnethedskrav.

»Dannelsesmål«

At Norge centralt tør udmelde nye dannelsesmål i form af de 4 kompetencer i deres »Læreplan« er i modsætning til dansk tradition.

Vi er langt fra afklarede på, hvad der er studieforberedende og almindendannende, jvf. striden mellem de ny-konservative og ny-pædagogerne i »Gymnasieskolen« .

Læringsbegreberne er en nyvinding i de norske mål, som GL – omend ret generelt – også har fat på i »På vej mod fremtidens gymnasium« fra 1997.

Der gøres for øjeblikket masser af erfaringer i lærerteams rundt omkring, således som det bl.a. fremgår af sidste nummer af »Uddannelse«, der handler om lærerteams. Men erfaringerne gøres i spredte grupper, som vi som lærere i de enkelte fag ikke har medejerskab til. Måske kunne samspil mellem gymnasielærere og en forsker her være en god fornyelse.

Samspil mellem gymnasielærere og forskere

På dette område er vi et u-land.

Det er praktikere, der varetager vores efteruddannelse, fagets lærere i de faglige foreninger. Såvel teoretisk som naturligvis også praktisk pædagogikum varetages også af praktikere.

Vi danner menigheder og er i en ufrugtbar strid. Det er vanskeligt at se en løsning, medmindre man f.eks. nedsatte en uddannelseskommission, som lavede en dansk »Læseplan«.

Hvad kan vi lære af Norge?

Hanne Josephsen forholder sig tvivlende overfor den fjerde af de norske kompetencer, »den etiske kompetence«, især til punktet om »de kristne værdier«.

Generelt finder hun det svært at hente strategier til »at komme ud af fedtefadet på« på det overordnede niveau i Norge, mens det er muligt at finde gode, mere detailorienterede strategier på mere underordnede niveauer.

Diskussion

Den efterfølgende diskussion var engageret, men diffus. Her skal forsøges opsamlet nogle hovedsynspunkter.

Elevernes læringskompetencer

Det er vigtigt med en konkretisering af læringskompetencerne.

Og arbejdet med læringskompetencerne skal integreres i undervisningen. Faglighed er også at relatere anvendelse af arbejdsformer til fagligheden, til undervisningsmålene, til skolens mål. Det kompetenceudviklende og det faglige skal ikke stå som modsætninger til hinanden. Det hænger sammen.

Elevernes sociale og personlige kompetencer

Der hersker nogen usikkerhed om, i hvor udstrakt grad og hvordan underviseren kan påtage sig arbejde med især elevens personlige kompetencer.

Evalueringsredskaber efterlyses.

Lærersamarbejde

Værdien af lærersamarbejde påpeges gennemgående.

- Det er nødvendigt at samarbejde om kompetencemålene for eleverne. Dette arbejde skal integreres i den daglige undervisning – og ikke varetages i et »metodefag«, som foreslået på elevrådsniveau.
- Lærere skal lære at samarbejde.

- I det hele taget er der behov for, at lærerne lærer sig selv de kompetencer, som de skal arbejde med, med eleverne.
- Lærerne kan drage stor nytte af konsulentbistand.
- Den nuværende skemastruktur spænder ben for lærersamarbejdet, som der skal skaffes tid og rum for.

Medejerskab til udviklingsprojekter

Der efterlyses klart større interkollegial modtagelighed og lydhørhed overfor hinandens projekter. Det er vanskeligt at opnå medejerskab til udviklingsprojekter. Vi er ikke opdraget til at lytte til hinandens erfaringer, men går hellere i opposition.

Pædagogisk efteruddannelse

Vi bliver i gymnasiet i dag fastholdt som fag-faglige personer.

Vi styres ikke så meget af top-down og bottom-up-modeller som af »ind fra siden«-modellen, af tilfældige vinde, der blæser ind.

Vores mål for efteruddannelse skal defineres ud fra de gode tiltag i dagens gymnasieundervisning (lærersamarbejde, læring, osv.)

Den pædagogiske efteruddannelse bør være fortløbende. Der er emner nok at tage fat på:

- integrering af læringskompetencerne i undervisningen
- lærernes egne læringskompetencer
- lærernes egne samarbejdskompetencer
- arbejde med og evaluering af elevernes personlige og sociale kompetencer
- evalueringsredskaber til samtlige kompetencer (faglige, pædagogiske, sociale, personlige m.m.)
- integrering af IT i undervisningen
- anvendelse af projektarbejde
- forbedret fagdidaktisk dimension i såvel vores efteruddannelse som i hele vores uddannelse.

Efteruddannelsen må lægges i blokke. Vi ser gerne samarbejde med pædagogisk forskningsmiljø om efteruddannelsen, enten i form af efteruddannelsestilbud fra universitetet til gymnasiet eller i form af skolebaserede efteruddannelsesprojekter med rekvireret assistance fra universitetet.

Gunna Larsen

Læreruddannelse I

Oplæg ved Canadagruppen:	<i>Adda Hæstrup, Svendborg Gymnasium</i>
Respons:	<i>Erik Damberg, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik</i>
Referat:	<i>Lisbet Marcussen, Nyborg Gymnasium</i>

Oplæg

Læreruddannelsen i British Columbia i Canada

– kan vi lære noget af den?

Hvad vil vi med pædagogikum?

Målsætningen i det danske pædagogikum forekommer vag og beskednen; den er forsigtigt formuleret og afspejler den autonomi, vi forsvarer i professionen. I overensstemmelse hermed lægges der ikke stor vægt på teoretisk pædagogik – det ses af den korte tid, der sættes af til det og af den mangel på præcision, der er i pensumkravene.

Den canadiske målsætning for læreruddannelsen er anderledes omfattende og ambitiøs. Men deres undervisningssystem besidder alligevel autonomi; en autonomi der dog er betinget af, at institutionerne og lærerne opfylder visse krav og betingelser. Til læreren er hovedkravet, at han er **professionel**, og det indebærer at

- han er forpligtet på demokrati som politisk struktur,
- han er forpligtet på en opfattelse af, at almindelig, offentlig uddannelse er nødvendig og vigtig,
- han er forpligtet på en opfattelse af, at uddannelse er en moralsk aktivitet, der bygger på respekt for andre.
- Den professionelle lærer skal have en kerne af viden i faget, om det samfund, han lever og underviser i, og om undervisning og uddannelse.

Det er altså lærere med disse træk, læreruddannelsen skal frembringe. Og man kunne lidt provokerende stille spørgsmålet, om vi

er tilfredse med, at vi uddannes på et fagligt højt niveau, men med en beskeden ambition på de øvrige områder? Eller om vi mangler en mere omfattende målsætning for pædagogikum, end at vi skal have »det teoretiske og det praktisk- pædagogiske grundlag for at arbejde som lærere ved en gymnasieskole...« (Bek. om pæd., april 1998). Under alle omstændigheder er der behov for en bred diskussion af, hvad det indebærer at være lærer ved en gymnasieskole og hvilket indhold teoretisk pædagogikum bør have.

I British Columbia (BC) er også læreruddannelsens pædagogiske del placeret på universitetet og provinsen har tre universiteter: University of BC, Simon Fraser University og Victoria University. Uddannelsen er forskellig på de tre universiteter, og der er også permanente forsøgsordninger, man kan søge ind på. Det vil sige, at kandidaten har mulighed for at vælge den pædagogiske uddannelse, der i stof og tilrettelæggelse forekommer ham bedst.

Bør vi ikke i Danmark etablere mere end een form for pædagogikum – og i hvert fald på forsøgsbasis eksperimentere med form og indhold?

Læreruddannelsens teoretiske indhold – eller hvorfor teori og hvordan teori

De tre universiteter griber undervisningen i teoretisk pædagogikum forskelligt an, og for en nøjere redegørelse henvises til rejserapporten, side 48-51.

Det fælles er bl.a., at der undervises langt mere systematisk og i længere tid i teori end her hos os – helt i overensstemmelse med opfattelsen af, at den professionelle lærer skal besidde »a body of knowledge«- også inden for teoretisk pædagogik. Det skal man selvfølgelig have for bl.a. at kunne kommunikere med kollegerne i et fælles sprog om undervisningen, for at kunne fortsætte den refleksion over egen undervisning, som både dér og her anses for så vigtig en del af lærerens udvikling og så for at få den ballast, der skal til, for at læreren kan træde et skridt tilbage fra den kamppladsens tummel, som undervisning også kan være.

Der undervises på forskellige niveauer i følgende områder: Uddannelsens historie, uddannelsesfilosofi, uddannelsesantropologi, sociologi, psykologi, kommunikation og undervisningsprincipper.

Det opfattes som vigtigt, at den teori, der undervises i kan bruges i praksis. Og det kan den tilsyneladende, for det fremgår af de årlige evalueringer af læreruddannelses teori og praktik, der foretages af de lærerstuderende.

Tyder vores mangel på fælles sprog og begreber, sådan som det kan opleves på lærerforsamlingsmøder ikke på, at vi har et behov for en større fælles viden på det pædagogiske område?

Bør vi ikke have én eller anden form for tilgængelig evaluering af vores pædagogikum – den teoretiske såvel som den praktiske del?

Placeringen af teoretisk pædagogikum på universiteterne betyder, at undervisningen i stort omfang varetages af forskere og lærere, der har en akademisk grad inden for det pågældende emne. Dette lærerkorps suppleres af særligt udvalgte gymnasielærere – »seconded teachers« – der bliver knyttet til universitetet i en afgrænset periode.

I Danmark har vi næsten udelukkende en form for »seconded teachers« til at undervise på teoretisk pædagogikum, og det kan være vigtigt at pege på det hensigtsmæssige i at bevare denne praksis for at sikre forbindelsen mellem teori og praksis. Til gengæld mangler vores undervisere et universitært pædagogisk miljø at støtte sig til, og kandidaterne får ikke forskningsbaseret undervisning. Er det tilfredsstillende?

Læreruddannelsens indhold – praktik

Også her er der forskellige måder at gribe det an på. Fælles er bestræbelsen på at få teori og praksis til at hænge sammen med uddannelse af vejlederen i forbindelse med pædagogikumsforløbet og kontakt mellem skole og universitet under forløbet.

Det er ikke enhver beskåret at blive **pædagogikumsvejleder**. Han skal være en erfaren og dygtig lærer. Skolen udvælger ham og valget skal godkendes af fakultetet – altså en i forhold til danske forhold noget eksklusiv procedure.

På alle universiteterne opfattes praktikperioden som central for den kommende lærers muligheder for at blive en professionel lærer og god underviser – og for at blive en lærende lærer. En nøjere beskrivelse af organiseringen af praktikperioden ses på side 49. Her skal blot kort nævnes nogle iøjnefaldende gode ideer:

- Triaden: I praktikperioden følges kandidaten ikke alene af en klasserumsvejleder, som vi kender det herhjemme fra, men også af en universitetsvejleder. Som regel een af dem, der har undervist i et af de teoretiske fag. Denne trekant af universitetsvejledere, faglig vejleder og kandidat arbejder så sammen om kandidatens fagligt-pædagogiske udvikling. På den måde kan teori og praksis komme til at hænge sammen, der sikres en forbindelse mellem skole og universitet og den faglige vejleder på gymnasiet efteruddannes samtidig i pædagogik og almen fagdidaktik.

På de rigtig store skoler var universitetsvejlederen til stede hele ugen i praktikperioden, med eget kontor.

- På Simon Fraser University er universitetsvejlederen en *seconded teacher*, der danner par med en anden *seconded teacher*. Hver universitetsvejleder tager sig af 14 kandidater. Også de lærerstuderende danner par gennem hele praktikperioden. Vejledningen består bl.a. i at inddrage relevant teoretisk litteratur og inspirere til refleksioner over kandidatens undervisning og han kommer en gang om ugen. Herudover har kandidaterne så hver deres faglige vejleder, der deltager i møderne.
- CITE på UBC er et alternativt, ambitiøst program, der kan vælges af kandidaten. Heri indgår refleksion over undervisningen og forskning som del af pensum. (Programmet er nærmere omtalt i rejserapporten, s. 50)

Der forskes i hvordan en lærer tænker og reflekterer og denne forskning anvendes i undervisningen af vejlederne.

Under hele praktikforløbet får kandidaten både mundtlig og skriftlig feedback i samtlige praktikforløb.

- Hvordan forbedrer vi efteruddannelsen af pædagogikumsvejlederne på skolerne?
- Hvordan sikrer vi sammenhængen mellem teori og praksis i pædagogikum?
- Kan triaden universitetslærer (lærer i teoretisk pædagogikum) – kandidat – faglig vejleder etableres – f.eks. som forsøg?

Adda Hæstrup

Referat af diskussionen

Teoretisk og praktisk pædagogikum

Der var bred enighed om at den nuværende pædagogikumordning ikke er tilfredsstillende. Det drejer sig for kandidaterne om at få pædagogikum overstået, frem for at man som kandidat koncentrerer sig om processen. Udmelding af kandidater til skolerne ser ud til at være tilfældig, og skolerne tages ikke med på råd. Valg af vejleder er ofte begrundet i praktiske forhold. Sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum er ringe, det første teoretiske kursus, og det faglige midtvejskursus er nærmest at betragte som værktøjskasser. Kandidaterne får ikke respons på deres store skriftlige opgave i teoretisk pædagogik, kun en karakter, men opgaven giver kandidaten mulighed for at reflektere over egen undervisning, og fungerer derved også som en slags evaluering.

Det blev nævnt at økonomi og enhedstanken er de væsentlige begrænsende faktorer for pædagogikum. Økonomien blev nævnt som en gennemgående bremse for ændringer i pædagogikum »med mindre vi vil arbejde gratis«.

Pædagogikum kunne forbedres ved at lade to kandidater og to vejledere danne team, evt. med en form for tilknytning til universitetet.

Kandidaten kunne fremlægge sin teoretiske opgave ved et pædagogisk møde på skolen.

Der var også forslag om at skolerne selv styrer hvilke kandidater man fik, evt. som et regionalt forsøg. Derudover var der ønske om en vejlederuddannelse.

Pædagogisk skolekultur

Gruppen diskuterede også pædagogik i relation til lærerværelset. Pædagogik har aldrig haft danske læreres interesse. Der mangler miljø på skolen, »min skole er ikke et levende sted«. I Danmark er gymnasielærerne højtuddannede og tilrettelægger selv undervisningen, de er »masters«, til gengæld finder man i andre lande en pædagogisk dynamik. Der er behov for at kvalificere den pædagogiske debat.

En måde det kunne afhjælpes på var krav om at lærerne skal være på skolen. Lærerteams kan også fremtvinge en pædagogisk de-

bat. I Holland har man et system hvor kursusleder er tilknyttet et netværk.

Universiteterne og pædagogikumkandidaterne

I diskussionen stod universiteterne også for skud. Kandidaterne kommer uforberedte ud til skolen. De underviser som de selv blev undervist da de gik i gymnasiet. Der er kandidater der ikke er i stand til at planlægge undervisningsforløb, og mange har faglige problemer. Universitetsuddannelserne er skæve i forhold til tiden.

Hertil blev nævnt at der i universitetsuddannelserne må ligge noget der er professionsrettet. Et konkret forslag var at man under sin uddannelse får et formidlingskursus (som det findes indenfor enkelte fakulteter). Hertil blev der sat spørgsmålstejn ved om de studerende vil finde det relevant. Et samarbejde mellem gymnasi-erne og universitetet er at foretrække frem for at skyde det hele over på universiteterne.

De første ansættelsesår

Der blev kort orienteret om mentorordningen i BC. Det fremgik at det er noget man har i tankerne til pædagogikums anden del. Det harmonerer dog ikke med at en mentor er en erfaren lærer. Der kom et konkret forslag om at flytte den pædagogiske udvikling ud på skolerne, blandt andet ved at indføre en mentorordning.

Debatten mundede ud i følgende konklusion:

- skal uddannes.
- Indsats de første ansættelsesår, i form af mentorordning, regionalt forsøg med pædagogikum.
- Tættere samarbejde mellem gymnasier og universitet. Trekantmodellen og formidlingskurser.

Lisbet Marcussen

Læreruddannelse II

Oplæg ved Hollandsgruppen:	<i>Ole Hjort Rasmussen, Midtfyns Gymnasium og Ester Rützou, Faaborg Gymnasium</i>
Respons:	<i>Peter J.O. Rasmussen, Undervisningsministeriet</i>
Referat:	<i>Carsten Moth Iversen, Vestfyns Gymnasium</i>

Oplæg

1. 8-ugers kurset

Kurset er et 8-ugers formidlingskursus, der ikke er decideret beregnet på gymnasielærere, men er et kursus i en generel kompetence, som man i Holland mener er vigtig for kandidater at have, hvad enten de skal være lærere eller ej.

I praksis sker der det, at mange bliver »overbevist« om, at en lærergerning kunne være sagen efter at have været på kurset, som jo for $1/2$ -delens vedkommende er undervisning på et gymnasium. (»Feeding-line« til gymnasielærer-jobbet).

Stor oplevelse af skismaet mellem det lærte på universitetet og det som skal bruges på gymnasieniveauet og i den pædagogiske praksis; det ligner jo en dansk kandidats oplevelser, men her sker det altså *inden* universitetsuddannelsen er slut.

Som en vægtig metodisk del af kurset blev anvendt videooptagelser af kursisternes egne præstationer. Synsvinklerne kunne være både almenpædagogisk eller mere fagpædagogisk.

Det centrale var kandidatens begejstring ved formidlingen som grundlag for en god pædagogisk praksis.

2. Partnerskoler

Universiteterne i Holland skriver flerårige kontrakter med et antal gymnasier (»partnerskoler») om samarbejde. Denne »kontrakt« skaber et tæt netværk mellem et antal skoler indenfor en rimelig geografisk afstand og universitetet både mht. pædagogikum, vejle-

deruddannelse og efteruddannelse for lærere. Den lærerstuderende får 2 vejledere fra gymnasier og 1 fra universitetet. Man har også et samarbejde omkring udvikling af lærebogsmateriale osv. Dette varierede samarbejde underbygger muligheden for den gensidige inspiration mellem teori og praksis.

3. Integration

Læreruddannelsen foregår integreret mellem gymnasium og universitet. På universitetet tages der udgangspunkt i den lærerstuderendes egne erfaringer og oplevelser i klasseværelset. På gymnasiet har den lærerstuderende først en periode med korte forløb, hvor hun underviser selv overværet af vejledere. Senere kommer en periode, hvor den lærerstuderende underviser selv uden overværelse af vejledere. Vejledningen foregår så før og efter timerne.

4. Teoretisk pædagogik

Den teoretiske uddannelse indeholder almenpædagogik, fagdidaktik og et forskningsprojekt. Den teoretiske pædagogik fokuserer meget på det rationelle, logiske, analytiske osv. Den bliver fuldstændig uforståelig, hvis den ikke samtidig udtrykker praksis. Derfor arbejder hollænderne meget med pædagogikken som det sprog, praksis udtrykkes i. Forskningsprojektet, der varer 8 uger, tager i vid udstrækning udgangspunkt i den klasseværelsespraksis, som kandidaten har oplevet. Det er kandidaten, der selv formulerer sit projekt og sin arbejdsmetode. Her er der igen stor integration mellem teori og praksis; – ja i virkeligheden er det den pædagogiske praksis, der sætter målet for den teoretiske, hvad enten den er fagdidaktisk centreret eller har et mere almenpædagogisk sigte. Forskningsprojektet får altså et praktisk-pædagogisk sigte, der indøver kandidaten til (videnskabelig?) selvrefleksion ud fra de daglige klasserumsoplevelser.

5. Evaluering

Evalueringen af den lærerstuderende foregår ved, at vejlederne udfylder et spørgeskema, hvor 70 forskellige kompetencer af personlig, pædagogisk, faglig og skolemæssig art er nedskrevet. Spørgeskemaet udfyldes ved afkrydsning af felter – ex: Er tavleordenen:

- a) meget god,
- b) god
- c) dårlig
- d) meget dårlig osv.

6. Pædagogikum-vejleder

Undervisning af vejlederen betragtes som lige så vigtigt for et godt pædagogikumforløb som undervisningen af kandidaten. Starten på gymnasietilværelsen kan være problemfyldt på mange måder, og det er meget svært for pædagogikumvejlederen at se de forudsætninger, den lærerstuderende møder med, og at se, hvor der skal sættes ind. Den lærerstuderendes problemer er ofte af irrationel, intuitiv karakter.

Ole Hjort Rasmussen og Ester Rützou

Respons

Undervisningsinspektør med ansvar for pædagogikum Peter J.O. Rasmussen tog udgangspunkt i tankerne om pædagogikum 2.del, der netop i øjeblikket er til forhandling mellem GL og Undervisningsministeriet.

Det var ikke de enkelte detaljer (evt. konfliktstof?), men det generelle i ordningen, som blev præsenteret som et svar/modspil til Hollandsoplægget. Det blev ikke umiddelbart et angreb på/tilslutning til Hollandsoplægget; det havde derimod karakter af et paralleloplæg om tanker, der i øjeblikket rører sig på højeste sted angående den danske pædagogikumsordning. Intet er besluttet, og intet var færdigforhandlet på dette tidspunkt, så referatet bliver også kun generelt.

Tankerne om pædagogikums 2. del tager udgangspunkt i den nuværende pædagogikumsordning med et pædagogikum inden ansættelse. Efter ansættelse kommer så pædagogikum 2. del. Hensigten her er, at man efter 1 års almindelig lærergerning genoptager en pædagogikum-videreuddannelse.

Oplægget er, at forløbet skal indeholde obligatoriske områder (i mindre omfang) og selvvalgte emner (i større omfang). I det selvvalgte område l skal læreren lave et »forskningsprojekt« indenfor

pædagogik. Det lignede meget Hollandsprojektet med et selvdefineret område og metodik med udgangspunkt i de daglige klasserums/skolekulturs oplevelser, som læreren måtte finde centralt/interessant.

Pædagogikums 2. del skulle også indeholde et decideret vejlederkursus, så alle nye lærere kunne få vejlederkompetence i forlængelse af en del af deres uddannelse.

Kurser og projekter skal udbydes til interesserede uddannelsesinstitutioner, og her kan Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i Odense umiddelbart ses som meget relevant.

Som overordnet idé er denne 2.del en tjenesteforpligtelse, som der skal forhandles timerreduktion til. Man kan altså ikke »dumpe« på 2.delen, men den er obligatorisk at gennemføre.

Diskussionen i gruppen efter oplæggene

Meget hurtigt tog samtalen udgangspunkt i nogle konkrete ideer, som vi gerne ville viderebringe til gensidig inspiration og gerne til effektivering i praksis. Gruppen var overraskende enig – både om de grundlæggende principper og de konkrete ideer ud fra disse.

Principperne

- Der var indiskutabel enighed om tilfredshed og glæde over etableringen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i Odense, som vi venter os meget af i gymnasieverdenen – måske i særlig grad os fra Fyn. Vi tror på den gensidige inspiration, så universitet og gymnasiet kan indgå i frugtbar dialog/udveksling/vidensformidling/forskning/efteruddannelse osv.
- Vi finder den gensidige sammenhæng mellem pædagogisk teori og praksis afgørende for brugbarhed og relevans i både forskning og efteruddannelse – både ud fra universitetets og gymnasiets synsvinkel.
- Vi synes, at integrationstanken på alle niveauer, som den er kommet til udtryk i foranstående referat (både i Hollandsoplægget og tankerne om 2. del af pædagogikum), er et godt og rigtigt udgangspunkt for det fremtidige samarbejde mellem universitet og gymnasium.

Konkret forslag: »Partnerskole-område« – netværksetablering.

Vi foreslår, at der som en begyndelse på samarbejdet mellem Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og gymnasierne etableres et netværk mellem instituttet og alle gymnasierne på Fyn.

Konkret foreslår vi en person på hver skole som netværksperson (udpeget af skolen selv) i samarbejde med 1-3 institutmedarbejdere. Formålet er at etablere de personlige relationer og erfaringsudveksling, som alle udlandsrejserne priser som grundlaget for igangsætning og udviklingsforudsætning i det pædagogiske arbejde – både i den pædagogiske forskning og i den pædagogiske praksis og forholdet herimellem.

Vi ser to delmål for en etablering af dette netværk:

- 1) Som redskab for integrationen i pædagogikum-uddannelsen med det sigte at skabe den savnede inspirerende trekant mellem vejleder på OU, vejleder i gymnasiet og pædagogikum-kandidaten. Personer er grundlaget for en succesrig trekant og personlige relationer kan netværket medvirke til at der dannes hurtigt. Herunder skulle der lettere kunne skabes praktisk mulighed for »at snuse« lidt til undervisningen i gymnasiet også under den teoretiske del ... en praksis fra flere af studieturene, som vi i gruppen har stor sympati for.
- 2) I forbindelse med pædagogiske efteruddannelse vil dialogen mellem institutionerne og den herved skabte gensidige inspiration kunne afdække behov, ønsker og mangler, så lærernes efteruddannelsesvirksomhed også kan ske ud fra et gensidigt forarbejde.

Udover den ovenfor grundigt diskuterede idé, blev princippet med et generelt formidlingskursus under selve universitetsstudiet sympatisk modtaget, og det er nok et videre arbejde værd.

Samme positive tilkendegivelse blev der også udvist en eller anden form for mentorordning, hvor erfarne/»fremmede«/ildsjæle eller lignede lærere danner inspirationssteams med andre lærere – en type efter-/videreuddannelse »på gulvet«.

Carsten Moth Iversen

Gymnasieforskning

Oplæg ved Norgesgruppen:	<i>Sonja Mahler, Mulernes Legatskole</i>
Respons:	<i>Finn Hauberg Mortensen, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik</i>
Referat:	<i>Peter Møller, Svendborg Gymnasium</i>

Oplæg

Den erfaring, oplægget bygger på, er indhentet i Norge, mere specifikt i Trondheim, hvor vi besøgte flere af de institutioner der beskæftiger sig med forskning, som er relevant for skoleverdenen. Det er klart, at de norske erfaringer skal tages med de forbehold, som er berettiget når det drejer sig om skolevæsnere der er forskellige og med det forbehold, at betragtningerne og iagttagelserne måske end ikke er dækkende for den norske virkelighed.

Forskningsinstitutioner

Pædagogisk institut. Har vi ikke besøgt, da Olav Sletta¹ (se noter til dette oplæg s. 105), som vi havde ønsket at møde, desværre var udrejst. Vi har derfor kun et overordnet og andenhåndsindtryk af deres arbejdsområde. Generelt kan det siges at det fortrinsvis drejer sig om pædagogisk grundforskning. Ifølge nogen af de øvrige institutioners repræsentanter har de meget lidt direkte kontakt til skoleverdenen. De beskrives på den måde, at skolen fungerer, som objekt for forskernes interesser og undersøgelser men det har ikke nødvendigvis den store afsmitningseffekt i det daglige arbejde og har derfor nok ikke det bedste grundlag for at være medspiller i et skoleudviklingsprojekt. Det skal dog i den forbindelse siges, at det er nødvendigt at der foregår også grundforskning specifikt på ungdomsuddannelsesområdet. Det er mit indtryk at de øvrige danske pædagogiske og uddannelsesorienterede institutioner ikke arbejder særlig nuanceret med, med netop den aldersgruppe og de forskellige forhold der gør sig gældende i deres skole- og læringsforhold.

Program for Skoleforskning. PS er et program etableret i et samarbejde mellem og finansieret i fællesskab af universitetet NTNU i Trondheim og undervisningsministeriet. De har fået 4 år til at blive økonomisk selvberørende og ellers må de lukke. Deres overordnede forskningsidé er, at de i modsætning til Pædagogisk Instituts objektforskning vil indgå i subjektrelationer med skolens repræsentanter. Lærerne bliver således aktive medforskere i et afgrænset projekt og tidsperiode. Det betyder at forskningsområderne bliver meget bestemt af de udviklingsbehov der til enhver tid er i skolesystemet².

PS' centrale målsætninger bliver således:

- 1) Aktivt at arbejde for at få indsigt i skolesystemets behov for forskning. En forskning, som skal være relevant for udviklingen af den daglige praksis i skolen og i klasserummet. Desuden er det en opgave at formidle dette behov til potentielle og aktuelle skoleforskningsmiljøer.
- 2) Rekruttering af forskere til disse projekter både blandt skolerne lærere og ledere og fra universitetets faglige miljøer. Fra universitetet er det fagdidaktikere man søger og ikke alment pædagogiske forskere. Det er det, fordi de har den opfattelse at det er fagene der er omdrejningspunktet både i udviklingen af fagpædagogiske værktøjer og i undersøgelsen af hvad der foregår i klasserummet og i udviklingen af tværfaglige arbejdsmetoder. De har den opfattelse, at uden en klart defineret faglighed ender både projektarbejde, tværfaglighed og pædagogisk udvikling i ingenting. Skolernes medforskere bliver honoreret for deres arbejde med ca. 30-60.000 n.kr. og forpligter sig til at deltage i forskningsseminarer og til skriftligt at rapportere til programmets skriftserie og til et meldeblad.

Man ønsker således at hæve den amatørforskning og undersøgelsespraksis, som under alle omstændigheder foregår rundt om på skolerne til et professionelt niveau. Tænk hvis de mange undersøgelser, klasserumsobservationer og udviklingsforsøg der foregår i den danske gymnasieskole dels kunne få en professionel metodisk tilgang og dermed få en større gyldighed og dermed almen anvendelighed og hvis der var et forum det kunne formidles ud igennem. Det ville indebære et udviklingspotentiale og en dynamik som vi end ikke tør drømme om i øjeblikket.

- 3) Som nævnt ovenfor er en del af målsætningen også at formidle resultater ud og at opretholde et meget højt kommunikationsniveau.
- 4) Der er en stor opgave i at rekruttere forskere fra de faglige miljøer. En ikke uproblematisk opgave, da det ofte ikke har samme status at lave fagdidaktiske doktorgradsstudier som egentlige faglige. Dette gælder ikke mindst de fag hvor fagets teorier ligger meget lagt væk fra det pædagogiske f.eks. de naturvidenskabelige³. Det betyder, at mange af de forskere, der nu arbejder i PS, er tidligere lærere fra den videregående skole og som nu permanent eller i hvert fald i en årrække arbejder som forsker i et samarbejde med tidligere kollegaer.
- 5) Endelig er en central målsætning at fremme samarbejdet mellem forskere og også de skolemiljøer der ikke er aktive i forskningsprocesserne, sådan at resultaterne hurtigst muligt kan implementeres og dermed virke som en innovativ kraft i skoleudviklingen.

Program for læreruddannelse. PLU er den institution, der udvikler på og afvikler i praksis det, der svarer til pædagogikum. De står både for tilrettelægning og evalueringen af den praktiske side og for afvikling af den teoretiske del. De tætte både idémæssige og praktiske bånd mellem PLU og PS gør at den teoretiske del af læreruddannelsen bæres af et fagdidaktisk indhold.

Center for efteruddannelse, som også hedder ALLFORSK er etableret i forbindelse med de store skolereformer i 1994 og 1997 og har til formål at efteruddanne lærerne i både grundskole, ungdomsskole og videregående skole. Efteruddannelsen er etableret som fjernundervisning, så lærere rundt omkring i lokalområder går sammen i studiegrupper og får et materiale bl.a. videoprogrammer som er indspillede foredrag som oplæg til studiekredsarbejde. De personer, som typisk er forskere fra de tidligere omtalte institutioner, og temaer, som er de praksisorienterede områder, der er valgt, er med udgangspunkt i de nye pædagogiske krav reformerne stiller. Den praksisorientering forskningen har, betyder at det er enkelt at omsætte til en anvendelsesorienteret efteruddannelse.

Frie forskningsstiftelser som f.eks. IMTEC er frie private forskningsstiftelser. De drives for private midler og gennemfører undersøgelser for hvem der ønsker at betale for det. Det sker ikke sjældent at både KUF (kirke og undervisningsministeriet) og fylkerne bestiller arbejder fra disse stiftelser. Deres arbejde har oftest karakter af udredningsarbejder og sjældnere af egentlig forskning⁴. Det er mit indtryk at frie forskningsstiftelser af den karakter har større betydning i Norge end i Danmark⁵.

De faglige institutter er grundlaget for den fagdidaktiske udvikling, da de pædagogiske forskere rekrutteres herfra. Man er således afhængig af dels at der er en didaktisk diskurs på de faglige institutter og dels at der er en gensidig respekt fagene imellem. Det udvikles typisk bedst ved en nær samarbejdskontakt.

Ad hoc følgeforskningsgrupper i forbindelse med de to føromtaltte reformer blev der nedsat en følgeforskningsgruppe. Denne gruppe er sammensat af forskere fra vidt forskellige institutioner i hele Norge.

Generelle kommentarer

Det der har været slående ved den norske praksis og som jeg mener vi skal overveje om vi vil integrere noget fra i arbejdet i Danmark, det er den systematiske interaktion der er mellem skolen og forskningsmiljøerne. Skræmmebilledet er forskeren, som en svævende rovfugl der med sit skarpe blik øjeblikkelig får øje på et interessant objekt i skolelandskabet under sig. Den slår ned og suger informationerne ud af objektet og stiger til vejrs igen beriget. Det brugte skolelandskab har ikke forandret sig, kun efterlader dette rovdyr eventuelt en klat gødning et sted hvor der måske, hvis der i forvejen er en spire, gror noget af den tilførte kraft og måske sker der slet ingenting.

Det er karakteristisk i hvor høj grad den norske udvikling sker forskningsbaseret og forskningsevalueres.

Som jeg læser rapporten fra den gruppe der har været i Holland, så er det også de advarsler de har fået med. Vi skal passe meget på, at gymnasieforskningen ikke kommer til at leve sit eget liv. At de gymnasielærere der integreres i forskningen også reelt er lærere med tilknytning til gymnasiet, for dermed at få det udviklingspo-

tentiale der ligger i en sådan interaktion. Når det er sagt, så lagde de i hvert fald i Norge meget vægt på, at forskningen skal være professionel. Det er netop et mål at hæve det, der i vores virkelighed er tilfældige sporadiske forsøgsprojekter udført af en enkelt lærer eller en lille gruppe lærere til noget, der dels har et eksperimentelt niveau, så det har generaliseringsværdi, og dels har en sammenhæng til andre forsøg, som gør at det giver et udviklingspotentiale. De sidste års HF-forsøg har i nogle tilfælde haft forskningsmæssige følgegrupper tilknyttet, men ellers er det mere undtagelsen end reglen. Det har nok den konsekvens, at afsmitningseffekten af det arbejde der laves ude blandt engagerede lærere er ganske lille. Det må kunne gøres bedre, og hvis en forskningsbasis kunne effektivisere innovationstempoet, så ville det nok ingen skade være.

Sonja Mahler

Sonja Mahler (ML) var som **oplægsholder** mere tværgående end det ovenfor gengivne manuskript viser. Især betonedes vigtigheden af udviklingsforskning, hvor professionelle forskere i et samarbejde med lærere i gymnasieskolen udvikler og gennemfører forskningsprojekter: »Aktive forskere forandrer verden«, – forskeren skal være en del af landskabet, så virkeligheden forandres. Det afgørende ved pædagogisk forskning i gymnasiepædagogik bør være, at gymnasieskolen bliver i stand til forandring hurtigt og kvalificeret.

Desuden betonedes det, at også den fagdidaktiske forskning vedrørende gymnasiepædagogik er svagt repræsenteret i Danmark, så derfor burde også dette forskningsfelt prioriteres.

Afslutningsvis pegede Sonja på 3 områder, som Idégruppen kunne arbejde videre med:

- 1) At der etableres udviklingsforskning i et samarbejde mellem professionelle forskere og lærere.
- 2) At forsøgsvirksomhed i gymnasiet bliver evalueret af forskere. At erfaringer med forsøgsarbejde bliver gjort lettere tilgængeligt.
- 3) At forholdet mellem almen pædagogik og fagdidaktik undersøges nærmere.

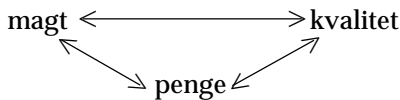
Opklarende spørgsmål til Sonja og korte kommentarer fra deltagerne i seminaret:

- Skolerne/lærerne kan tage initiativer, men også Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) kan være initiativtagende og selv finde samarbejdspartnere.
- Ideen er, at (også) lærerne bliver bedre kvalificerede til at reflektere over egen (og andres) undervisning.
- Fokus på evne til forandring. Den norske reform kom »ovenfra«, og der er de nye mere bløde kompetencer taget meget alvorligt (se side 30-31).
- Det er nu, vi har en chance for at nytænke i forbindelse med en kommende reform i gymnasiesektoren i Danmark.

Respons

En forskning, der vedrører undervisning, bør også være relevant for undervisningen. Ser man på det pædagogiske fakultet ved University of British Columbia, så har det en størrelse, der sikrer, at alle mulige typer af forskning er repræsenteret (se side 59-62). Det er svært i Danmark, i særdeleshed på DIG, hvor antallet af forskningsårsværk er meget småt.

Instituttet bør bygges op blandt de forskere, der allerede interesserer sig for området. DIGs personale: 1 sekretær, 1 sekretariatschef, en Institutleder på 1/3 tid, 3 lektorstillinger: det matematisk-naturvidenskabelige område, dansk, almen pædagogik. Desuden forventes det, at der bliver mulighed for ca. 20 Ph.D.-studerende. Etablering af kurser, bl.a. teoretisk pædagogikum, vil også give plads til ansættelser, men det vil ikke give forskningstid.



Relevante spørgsmål vedrørende pædagogisk forskning:

- hvem forsker?
- hvem organiserer?
- hvem betaler?
- hvem rekvirerer? (lærere, politikere, administratorer)

Finn Hauberg Mortensen advarede mod, at der etableres et for lukket kredsløb. Forskningen på DIG skal ikke kun være udviklingsarbejde. Det skal være et Institut, hvor forskerne har en relativ høj grad af frihed, der skal også være grundforskning, reflekteret dataindsamling.

Han advarede samtidigt mod for lukkede cirkler mellem pædagogiske forskere og lærere. Det er en god idé at lave et samarbejde som foreslået af Sonja Mahler. Det vil DIG også gerne være med til, men ikke som den eneste pind. Også andre områder bør have centerets bevågenhed. Eksempelvis følgeforskning i forbindelse med større forsøg, rekvirerede projekter (eksempel: Årsager til frafald). Alt efter emnet må tilgangen være forskellig.

Udgangspunktet er samarbejde med skolerne og lærerne, men ikke så det lukker sig, der er også andre interessenter bl.a. politikere, administratorer, og aktiviteterne må også kunne legitimeres forskningsmæssigt.

Endelig omtalte Finn Hauberg Mortensen opbygningen af en forskerskole (Ph.D.-studerende), så den reflekterede vidensbaserede kritiske tilgang på det pædagogiske felt forstærkes ude på skolerne.

Diskussion

– Pædagogisk forskning og (skolernes) virkelighed.

Selv om et samarbejde om forskningsprojekter etableres, kan forskerens helhedsforståelse være med til at fokusere på områder, hvor der skal sættes ind. Det for lukkede samarbejde vedrørende den pædagogiske forskning i DLH-regi omtaltes – alt for længe fremstod herfra den danske folkeskole som verdens bedste. Først nu er vi ved at vågne op på dette felt.

Hvad er forskningsfeltet?

Der foregår mange forskellige former for erfaringsopsamling, og der sker tilegnelse af mange forskellige former for viden og kompetencer i de danske gymnasieskoler. Derfor er der mange områder at studere. Desuden er der allerede på (gymnasie)skolerne etableret en tradition, som på mange måder reflekterer de mangfoldige processer.

I Aalborg er fokus læreprocesser i almindelighed, og DIG vil også samarbejde med dette institut.

Vi har i Danmark den fordel, at den pædagogiske forskning kan foregå i et miljø, hvor de deltagende lærere er akademisk uddannede og derfor har en vis forskningsmæssig skoling.

Det er vigtigt at etablere et regionalt, nationalt og internationalt netværk.

Den danske skoletradition er meget præget af dialogformen efter Grundtvigs ideer. Det ses som regel som en styrkeposition. Er det nu også kun det? Eller er det med til, at vi lukker for impulser udefra?

Den danske (gymnasie)skole ses som ret lukket i forhold til skoleverden/nye pædagogiske erfaringer i andre lande.

Hvordan kan DIG's virksomhed blive kendt af lærerne?

Hjemmeside med løbende nyhedssider, med adgang til rapporter, nyhedsbreve, mv. Pulje til konsulentarbejde, pædagogisk bibliotek (med offentlig adgang). Foredragsholdere på skolerne ved pædagogiske kurser mv.

Afslutningsvis

Til slut blev modellen med pædagogiske studierejser for en gruppe af fynske lærere rost. Det har for deltagerne været inspirerende og i gangsaftende.

Også afrapporteringen og dette seminar som en opfølgning af rejserne blev rosede omtalt. Ved denne form for efteruddannelse fastholdes og udvides det udviklingsperspektiv, som rejserne har givet anledning til.

Peter Møller

Ledelsesudvikling

Overvejelser om lederuddannelse ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Med udgangspunkt i et grundvilkår for moderne skoleledelse forsøger vi at indkredse, hvad en lederuddannelse kan og bør indeholde. Vi gør os endvidere nogle overvejelser over uddannelsens form og over den ledelsevaluering, som bør ligge til grund for de enkelte uddannelsesforløb.

Hvem henvender lederuddannelsen sig til?

Lederuddannelsen er for nuværende og kommende ledere af de almentgymnasiale uddannelsesinstitutioner – gymnasier, HF- og studenterkurser. Der er i forslaget ikke taget stilling til, om lederuddannelsen skal være en uddannelse, f.eks. på MA-niveau, eller der skal være tale om et sammenhængende system af efteruddannelsesmoduler. Vigtigt er det imidlertid, at det enkelte, konkrete uddannelsesforløb så vidt muligt målrettes den enkelte (kommende) leder, og at der både eksisterer uddannelsesstilbud af mere grundlæggende karakter for nye ledere, og videreuddannelsesstilbud.

Et grundvilkår for lederuddannelsen

Kulturen i dag er dynamisk og mangetydig. Den er af adskillige kulturforskere blandt andet karakteriseret som

- *emergent*, idet den uden overordnet styring udvikler og forandrer sig i et samspil mellem dens mange forskelligartede delområder;
- *refleksivt moderne*, idet de enkelte delområder spejler sig i et kommunikativt samspil med vidt forskellige andre delområder;
- *pluralistisk*, idet den præges af mange forskellige kulturer, tydeligheder og meninger.

Sådanne træk ved den dynamiske og mangetydige kultur slår igennem på mange planer i samfundet. De slår direkte igennem i skolens liv, som grundlæggende ændres, når skolen som dannelsesinstitution ikke længere kan fungere inden for rammerne af en enhedskultur. Skolen står over for at skulle udvikle sig i en kontekst, som grundlæggende er præget af mangetydighed, eksternt med mangeartede forventninger til skolen, internt med ligeså forskelligartede forestillinger om udviklingens mål og midler.

Parallelt med udviklingen af den moderne mangetydige og dynamiske kultur er der foregået en udvikling i den politiske kontekst, som skolerne fungerer inden for, og som også har sat sig igennem i den øvrige offentlige sektor. En udvikling, som i Danmark er foregået med Finansministeriet som strateg og dynamo.

For det første anskues skolen i første række som et led i samfundsøkonomien som producent af serviceydelser. Skolen skal som servicevirksomhed bidrage til at løse samfundsøkonomiske problemstillinger og succeskriteriet er, om den gør det tilfredsstillende.

For det andet flytter fokus sig fra skolens rolle som producent af almene ydelser (gymnasiets studieforbereende og almentdannende opgave) til skolen som producent af konkrete brugerrettede ydelser. Skolen skal som enhver anden producere for at tilfredsstille konkrete kunders behov for specifikke erhvervstilpassede kvalifikationer, eksamensbeviser og personlig udvikling.

For det tredje sker der en tendentiell markedsgørelse af skolens funktionsvilkår. Den enkelte skole skal kunne håndtere konkurrencen fra andre udbydere af uddannelse og bringes til at producere effektivt og med kvalitet.

Kvalitetsdagsordenen illustrerer alle disse tre udviklingstræk.

Disse udviklingstræk sætter sig imidlertid ikke rent igennem, men eksisterer samtidig med traditionelle forventninger til skolen fra politikere, aftagere og brugere og med skolens traditionelle professionelle kultur.

Dette sætter skolerne og ganske særligt skolelederen i en række krydspres, som han skal kunne håndtere. Der er et massivt pres på skolerne, for at de skal udvikle sig, men der er på ingen måde konsensus om udviklingsretningen og dens begrundelse. Det er på den ene side gymnasieskolens overordnede mål at give eleverne/de studerende studieforbereelse, almindannelse og personlige kom-

petencer. Samtidig skal den på den anden side opfylde en række særlige dagsordener, som med forskellig styrke fremføres af forskellige grupper: kvalitetsdagsordenen med vægt på basale kvantificerbare kvalitetsmål, uddannelse-til-alle-dagsordenen, ansvar-for-egen-lærings-dagsordenen og IKT-dagsordenen. Det er lederens opgave at sætte skolen i stand til at forbinde disse dagsordener, skabe stabilitet i skolen og dens organisation for at forandre den, så den kan indfri disse overordnede mål på sin egen særlige måde.

Kravet om omstillingsprocesser, præget af mangetydighed og dynamik er et grundvilkår, som skolerne skal ledes på i dag. Det har ændret lederens rolle. Fra førhen at være primært regelforvalter skal lederen i dag være regelsættende, mål-, værdi- og strategi-formidlende. Lederen skal kunne oversætte diverse politiske og kulturelle signaler til noget, der er operationelt på institutionen.

Vi er på vej væk fra en tid, hvor institutionen kunne ændre sig ved en egen dynamik i den professionelle kultur, og over i en tid, hvor dynamikken i del, professionelle kultur skal ledes for at kunne matche en udvikling, der kræver øget hast i forandringer på institutionen og som medfører flere nye opgaver, som skal løses på institutionsniveau – opgaver som ikke på forhånd står færdigdefinerede for os.

Dette dynamiske og, mangetydige grundvilkår må være uddannelsens udgangspunkt. For at fange ledelsesopgavens sammensatte karakter må uddannelsen finde sit indhold og metoder i et tværfagligt krydsfelt mellem organisation, økonomi, politologi og filosofi.

Lederuddannelsens mål er at udvikle lederens kvalifikationer og kompetencer til at fylde dette sammensatte ledelsesrum og til gennem livslang vedligeholde og, udvikle disse kvalifikationer og kompetencer.

Men til forudsætningerne for at få ledelsesopgaverne løst hører naturligvis også rimelige ledelsesvilkår så som konstruktive overenskomster, forståelse for forandring blandt deltagerne i den professionelle kultur, politiske prioriteringer, tid og penge. Tilegnelse af indsigt i ledelsesvilkårene bør selvsagt indgå i lederuddannelsen.

I det følgende oplistes de centrale ledelsesområder, som rektorstillingen opererer indenfor. Inden for hvert ledelsesområde op-

listes en række kompetenceområder, som lederen skal beherske, og den ledelsesopgave, som skal løses. Vi har forsøgt så vidt muligt at dække det samlede ledelsesfelt, men vi forestiller os ikke, at en lederuddannelse skal vægte disse områder ligeligt. Derimod forestiller vi os, at lederuddannelsen skal vægte de områder, hvor rektorerne typisk er svage. Inden for ledelsesområdet »undervisningen« er rektorerne typisk velkvalificerede. I lederuddannelsen skal dette område primært dækkes ud fra synsvinkel pædagogisk ledelse.

Anbefalinger til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Vi skal i forbindelse med Dansk Institut for Gymnasiepædagogiks arbejde med udviklingen af en lederuddannelse til det almentgymnasiale område anbefale følgende:

- 1) Der udvikles metoder og redskaber til gennemførelse af ledelsevaluering.
- 2) Der udvikles metoder og redskaber til gennemførelse af kompetenceafdækning hos den enkelte leder og i det enkelte ledelsesteam.
- 3) Der sker en kortlægning af, hvor disse kompetencer kan erhverves.
- 4) Dansk institut for Gymnasiepædagogik bør koncentrere sig om at udvikle uddannelsesforløb og forskning inden for det gymnasiespecifikke område og alliere sig med institutter og fagfolk, der kan dække de mindre gymnasiespecifikke områder.
- 5) Der igangsættes forskning i nyttige kompetencer for skoleledere inden for det almentgymnasiale område.

Noter

1. Olav Sletta og Svein Stensaasen, Gruppeprocesser – læring og samarbejde i grupper Universitetsforlaget i Oslo 3 udg. 1997 er et eksempel på arbejdsområder fra pædagogisk institut.
2. PS har internetadressen <http://www.als.ntnuno/psadex.html> hvor yderligere oplysninger og eksempler på afsluttede og pågående projekter kan findes.
3. Et eksempel på et projekt mellem Plantebiocentret ved NTNU og den videregående skole om udvikling af programmer til interaktiv læring af biologiske fagområder er beskrevet i rapporten fra studierejsen til Norge s. 37. Det har dog ikke forskningsniveau og er ikke omfattet af PS' program. Det er da også karakteristisk at personalet ved Plantebiocentret ikke havde nogen planer om at fokusere på fagdidaktisk forskning. De ønskede bare at formidle deres fag.
4. Per Dalin, *Skoleudvikling, bind 13*, Universitetsforlaget 1994-1995, Oslo er dog et arbejde for IMTEC, som ligger i et grænsefelt, da det både er en udredning af, hvad der er lavet af undersøgelser i resten af verden om skoleudvikling, men det er også et forsøg på teoretisk at indkredse, hvordan forandring foregår, og hvilke uddannelses- og dannelsesbehov et nyt århundrede måtte have.
5. CASA er et tilsvarende dansk institut, som har ikke ubetydelig politisk indflydelse. Lignelsen er ikke min egen, men refereret fra Per Morten Kind fysiker og fagdidaktiker fra Program for Skoleforskning på NTNU.