

HVAD HANDLER DEBATTEN OM GYMNASIEREFORMEN EGENTLIG OM? TO AF VORES SKRIBENTER GIVER ET BUD

SIDE 4



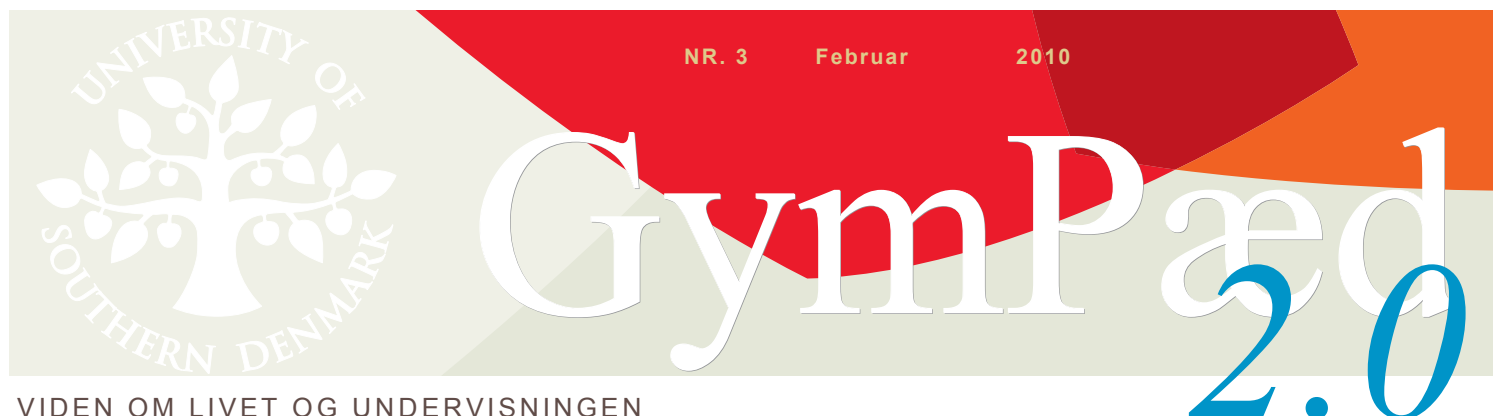
KANONDIDAKTIK KAN REVITALISERES, HVIS DEN TÆNKES INDEN FOR RAMMERNE AF EN MEDIEDIDAKTIK.

SIDE 6



JØRGEN GLEERUP SER PÅ UDDANNELSESPOLITIKENS AKTUALISERING AF DANNELSESTEORIENS GRUNDLÆGGENDE PROBLEMSTILLINGER

SIDE 10



VIDEN OM LIVET OG UNDERVISNINGEN PÅ DE GYMNASIALE UDDANNELSER

www.sdu.dk/gp2

En strategi for efteruddannelse i gymnasiet kan foregå på tre planer.

Læg en strategi for efteruddannelse

AF PETER HENRIK RAA

I foråret 2009 gennemførte jeg en undersøgelse af gymnasiernes strategi for efteruddannelse og kompetenceudvikling på foranledning af Undervisningsministeriet i samarbejde med Gymnasieskolernes Lærerforening, Rektorforeningen og Danske Erhvervsskoler.

Undersøgelsen skulle udrede nye krav til efteruddannelse som følge af 'gymnasiets dobbelte reform', og den skulle belyse skolernes strategiske overvejelser i den anledning. Undersøgelsen viser, at kun de færreste skoler havde udformet en egentlig strategi for efteruddannelse, ligesom den

viser, at kun de færreste gymnasieledelser på tværs af de forskellige gymnasieformer havde overvejet, om den aktuelle situation kunne indebære nye krav til formen, hvorunder efteruddannelse finder sted.

Ofte ses, at en løsning i lige så høj grad kan definere problemet, som problemet kan kalde på løsningen.

Måske er det tilfældet her: At se efteruddannelse og kompetenceudvikling som en løsning er med til at definere *problemet efteruddannelse* i efteruddannelsens forandrede rolle i det reformerede gymnasium.

Fortsættes side 3

KALENDER FOR IFPR:

9. marts: Konferencen Nye lærerroller efter 2005-reformen. 10.00 - 16.00 på Syddansk Universitet. Tilmelding sker på GLs hjemmeside senest 22. februar

17.-19. marts: Tekst og kontekst - 2. nordiske modernisationsdidaktiske konference, Middelfart.

I 2010 udbyder IFPR under sloganet *Oplæg, udvikling, sparring* en række kurser rettet mod skolens team. Se beskrivelse af kursusudbud bagest i GymPæd 2.0.



Forskning om didaktik og organisation

På Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR) er der pr. 1. januar 2010 oprettet fem nye forskningsgrupper. De sætter fokus på en lang række spændende forskningsprojekter med både grundforskingskarakter og et anvendelsesorienteret sigte.

Programmerne har følgende titler: *Fag, didaktik og læring* (forskningsleder: Ellen Krogh), *Profession, organisation og læring* (forskningsleder: Katrin Hjort), *Viden og værdier* (forskningsleder: Søren Harnow Klausen), *The Aesthetics of Music and Sound: Cross-Disciplinary Interplay between the Humanities*,

Fortsættes side 2

Fortsat fra side 1

Technology and Musical Practice (forskningsleder: Cynthia M. Grund) og Religion – brud og innovation (forskningsleder: Olav Hammer). Alle programmer har potentiale i forhold til gymnasieskolen. Af pladshensyn skal her omtales de dele af de to programmer, der har uddannelsesforskning i forhold til gymnasiet som deres særlige fokus. For de øvrige henvises til IFPRs hjemmeside: www.sdu.dk/ifpr.

Uddannelsesforskningen på IFPR beskæftiger sig med forskning i formelle og uformelle læreprocesser hos elever, lærere og ledere på alle niveauer i uddannelsessystemet, fra førskole over folkeskole og ungdomsuddannelser til videregående uddannelser samt efter- og videreuddannelse. En del af instituttets forskere og ph.d.-studerende har en særlig kompetence inden for forskning i de gymnasiale uddannelser, herunder en interesse i ungdomsuddannelserne generelt. Denne kompetence og interesse søges fastholdt og videreudbygget i de nye forskningsgrupper.

Uddannelsesforskningen profilerer sig inden for to centrale vidensområder, didaktik og profession. Didaktik retter sig mod forskning i fag, viden og læring, mens profession retter sig mod forskning i arbejde og læring, arbejdsorganisering og udvikling i uddannelserne. Det er et fælles træk for de to vidensområder, at de har høj sensitivitet i forhold til den politiske og økonomiske omverden.

De to vidensområder er organiseret i to forskningsprogrammer, Fagdidaktik og læring og Profession, organisation og læring.

Fagdidaktik

Forskningsprogrammet Fag, didaktik og læring beskæftiger sig med fagdidaktik, almindelig didaktik og curriculumstudier, samspil mellem fag og fakulteter, vidensformer og videnskabstyper. Det overordnede perspektiv på forskningsfeltet er fagdidaktisk.

Programmets fokus er undervisning og læring i faglige og institutionelle sammenhænge, men med interesse for forbindelserne med uformelle læringskontekster. Programmets forskning skal ses i et triadisk perspektiv, hvor fag, didaktik og læring tilsammen konstituerer forskningsfeltet. Forskningsprogrammet udgør et forum for fagdidaktisk orienterede forskningsprojekter, herunder såvel enkeltprojekter som fællesprojekter og tværgående fokusområder.

Af aktuelle projekter i forhold til gymnasieskolen kan blandt andre nævnes Nordfag – en undersøgelse i nordisk samarbejde af nordiske modersmålsfag med henblik på at lokalisere en særlig nordisk uddannelseskultur, (i den sammenhæng afholdes konferencen Tekst og kontekst d. 17.-19. marts), Faglighed og skriftlighed – en undersøgelse af hvordan elever lærer fag gennem skriftlighed og skrivning gennem faglighed, Visuel hf – en undersøgelse af Animationsværkstedets/The Animation Workshops samarbejde med Viborg Gymnasium og HF, Kognitionsforskning anvendt i didaktisk sammenhæng – et tværsektorielt samarbejde om udviklingen af litteraturdydaktik i grundskolen og de gymnasiale uddannelser og Mediedidaktik – et samarbejde mellem forskere på tværs af IFPR's programmer med det formål at udvikle viden om medier i rela-

tion til undervisning og læring inden for formelle læringsarenaer på alle uddannelsesniveauer.

Profession

Forskningsprogrammet Profession, organisation og læring retter sig mod forskning i arbejde og læring, dvs. arbejdsorganisering og udvikling, aktiviteter og læreprocesser blandt elever, lærere og ledere i uddannelserne. Her inddrages den daglige praksis i uddannelsesinstitutionerne, formelle og uformelle læringsarenaer, intenderede og ikke-intenderet læring, inklusion og eksklusion

Programmet har et særligt fokus på ungdomsuddannelserne, herunder de gymnasiale uddannelser, samt på professionsuddannelserne, herunder uddannelserne til gymnasie- og folkeskolelærere, og desuden på ledelses- og organisationsudvikling i uddannelsesinstitutioner.

Af aktuelle projekter i forhold til gymnasieskolen kan blandt andre nævnes: Nye lærerroller efter 2005-reformen. (et projekt ledet af Lilli Zeuner som afsluttes med konference d. 9. marts, se side xxx), Nye lærerroller: arbejdsformer, klasserumskultur, lærersamarbejde – et projekt om udvikling og afprøvning af nye efteruddannelseskurser for lærere i de gymnasiale uddannelser, Organisatorisk udviklingsprojekt om frafald og kursisters forskellige tilgange til skolelivet, Den fortsatte implementering af hf-reformen og Gymnasireform 2005 – professionalisering af ledere, lærere og elever?

Resultater fra forskningsprogrammerne vil løbende blive omtalt i GymPæd 2.0.

Dette nummer

I dette nummer af GymPæd 2.0 bringer vi først en artikel af *Peter Henrik Raae*, der omhandler efteruddannelsesstrategier på gymnasierne.

Den følges op af en artikel af to ph.d.-studerende, *Ane Qvortrup* og *Dion Rüsselbæk Hansen*, som giver et bud på de paradokser i reformen, der er med til at kalde på efteruddannelse.

Nikolaj Elfs artikel går ind i mulighederne i de nye teknologier i dansk-undervisningen, hvor den tankegang han udfolder, åbner døre mod andre fag.

Jørgen Gleerup afslutter med en artikel om udviklingen mod et nyt danskesbegreb. Han skaber et overblik og forklarer nogle af de indre modsætninger i reformen, som gymnasielærerne skal håndtere i deres dagligdag.

Venlig hilsen

Marianne Abrahamsen
Nikolaj Frydensbjerg Elf
Anne Jensen

Redaktion af GymPæd 2.0

Marianne Abrahamsen, ph.d., ekstern lektor ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
E-mail: marianne.abrahamsen@ifpr.sdu.dk

Nikolaj Frydensbjerg Elf, ph.d., adjunkt ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
E-mail: nfe@ifpr.sdu.dk

Anne Jensen (ansv.havende), ph.d., institutleder ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
E-mail: anne.jensen@ifpr.sdu.dk

Læg en strategi....

Fortsat fra side 1...

I det følgende vil jeg referere tre punkter i undersøgelsen. For det første: Hvordan kan man forstå, at efteruddannelse er blevet så vigtig, at det synes at kræve en strategi? For det andet: Hvordan ser de adspurgte skoler på spørgsmålet? Og endelig for det tredje: Hvad kan undersøgelsen udpege som 'svage områder'?

Den vigtige efteruddannelse?

Man skal givetvis lede på flere hylder for at forstå det nye fokus på efteruddannelse og kompetenceudvikling. Der kan nævnes resultater fra reform-evalueringer, politiske processer mellem fagforening, lederforeninger og ministerium osv. Dertil kommer helt generelle strømninger i dagens organisationssnak, hvor læring og udvikling rangerer højt. I gymnasiesammenhæng skal det ny fokus dog særligt forstås på baggrund af den dobbelte reform: indholdsreformen i 2005 og selvejereformen i 2007.

En central skelnen repræsenteres af begreberne kvalifikation og kompetence. Kort men også relativt groft kan man sige, at *kvalifikation* er forbundet med *kapaciteten til at løse givne opgaver*. Kvalifikationsbegrebet voksede frem under industrisamfundet.

Taler vi *kompetence*, sådan som begrebet fx forstås i 2005-reformens politiske dokumenter, henviser begrebet til bredere og mere sammensatte processer vedrørende innovation, produktion, økonomi som forudsætning for fremtidig velfærd. Kompetence omhandler *kapaciteten til at udforme komplekse situationer til opgaver* (Prahll og Jensen 2000). Hvis kompetenceudvikling er løsningen, så definerer denne løsning den eksisterende kvalifikationsprofil som problemet. Kompetenceudvikling bliver svaret på drømmen om en arbejdskraft, der kan leve op til kravene om selv at kunne formulere og løse de til enhver tid påtrængende opgaver.

For gymnasiet lærere udgør kompetenceorientering et dobbelt krav, nemlig både et krav, der retter sig mod den enkelte lærers individuelle kompetenceudvikling og et krav om at kunne tilrettelægge kompetenceudviklende læreprocesser for eleverne.

Forandringspressets flertydighed

Nu er forandringspresset på gymnasierne imidlertid ikke entydigt. For at klargøre den flertydighed, som en strategi skal udformes inden for, kan man opstille en model, hvori flere analytisk konstruerede gymnasieinstitutioner optræder side om side.

To af dem er allerede institutionaliserede gymnasier, nemlig dannelsesgymnasiet og faggymnasiet. De to andre er under institutionalisering som følge af reformpresset. Dem har jeg kaldt innovationsgymnasiet og implementeringsgymnasiet (for en uddybning af modellen se Raae 2008). Jeg vil her alene referere til de tre sidstnævnte.

Den kendte udgave af efteruddannelse knytter sig historisk til det skred i gymnasieforståelsen, der skete i 1960'erne og 70'erne – den gymnasieinstitution, jeg har kaldt *faggymnasiet*. Her blev de enkelte fags karakter af videnskabelig propædeutik tydelig, og det er her, en særlig og stadig vital 'fortyndingsmetafor' opstår: Forskerne fortæller lærerne om 'the real thing', lærerne fortæller det videre til eleverne...

2005- og 2007-reformen forstyrrer imidlertid en sådan efteruddannelsesforståelse, for her føjes to 'gymnasier' til, innovationsgymnasiet og imple-

Man skal givetvis lede på flere hylder for at forstå det nye fokus på efteruddannelse og kompetenceudvikling. Der kan nævnes resultater fra reform-evalueringer, politiske processer mellem fagforening, lederforeninger og ministerium osv. Dertil kommer helt generelle strømninger i dagens organisationssnak, hvor læring og udvikling rangerer højt.

Alt i alt viste den empiriske del af undersøgelsen, at den dobbelte reforms forandringspres endnu ikke var rykket ind i ledelseshorisonten, når det gælder efteruddannelse.

	Gymnasiet som institution - styret af intern dynamik	Gymnasiet som instrument - styret af ekstern dynamik
Decentralt perspektiv Medarbejder: Leder:	Faggymnasiet Den fagligt suveræne lærer Den lyttende leder	Virksomhedsgymnasiet Den innovative lærer Den dialogiske leder
Centralt perspektiv Medarbejder: Leder:	Dannelsesgymnasiet Dannelsesforbilledet Primus inter pares	Implementeringsgymnasiet Den effektive implementator Den direkte leder

menteringsgymnasiet. Disse to kan ses som svar på det behov, som reformerne skaber.

Innovationsgymnasiet er affødt af det nye markedspress. Med selvejet bliver gymnasierne konkurrenceudsatte – om end med store regionale forskelle. For at stå sig i konkurrencen sættes lyset på strategisk ledelse og innovative medarbejdere, der kan profiludvikle gymnasiet. Det kræver lærere, der både kan forestå elevernes kompetenceudvikling, men som også kan gøre den enkelte skoles uddannelsesstilbud attraktivt.

Implementeringsgymnasiet afspejler en anden dagsorden, der har rod i *New Public Managements* styringsopfattelse. Dagsordenen gælder den politiske interesse for at kunne styre gymnasiernes effektivitet med henblik på en høj dansk placering i den internationale uddannelsesbenchmarking. Her vurderes gymnasierne efter, hvor gode de er til at omsætte politiske målsætninger og programmer til uddannelsespraksis.

Den empiriske analyse

Undersøgelsens empiriske analyse bygger på skemaer, som i alt ca. 85 deltagende gymnasieledelser har udfyldt. Den viser, at man generelt var bevidst om et efteruddannelsesefterslæb. Men den viste også, at kun de færreste havde gjort sig mere samlede overvejelser over efteruddannelse – hvad enten det var i relation til organisationens samlede mål eller de enkelte

læreres udvikling. Den viste, at især faggymnasiets efteruddannelsesstækning gennemsyrede forståelsen. Rigtig mange angav, at nu skulle individuel faglig efteruddannelse (igen) opprioriteres! Det kompetenceudviklende – tilrettelæggelsen for en træning af lærernes problemformulerende og pro-

jektstrukturerende kapacitet – var stærkt underprioriteret for ikke at sige fraværende. Endelig viste undersøgelsen, at efteruddannelse i 'implementeringsfærdigheder' – fx hvordan man etablerer indsatsområder på baggrund af systematisk evaluering – kun i ringe grad var reflekteret.

Alt i alt viste den empiriske del af undersøgelsen, at den dobbelte reforms forandringspres endnu ikke var rykket ind i ledelseshorisonten, når det gælder efteruddannelse.

Fortsættes næste side

Strategi for efteruddannelse

Ideelt set bør en formuleret strategi kunne aflaste organisatoriske processer vedrørende beslutninger og prioriteringer. Desuden bør den kunne fungere som et fælles referencepunkt i den interne organisatoriske debat om og evaluering af de initiativer, som skolen har iværksat.

Det er ikke enkelt at udvikle en strategi for efteruddannelse. Dertil er de tre 'gymnasiers' krav for modstridende i forhold til hinanden. Min vurdering er, at en god strategi på området ikke kan være harmonisk sammenhængende, men snarere må gå på tre ben, der blot hænge 'tilstrækkelig godt' sammen. Faggymnasiets *opdateringsdidaktik* bør eksistere side om side med innovationsgymnasiets *strategiske didaktik* og implementeringsgymnasiets *taktiske didaktik*. Den strategiske didaktik angår det at opfinde nye mål inden for det lokale gymnasiums vision og omsætte dem til innovative initiativer. Den taktiske didaktik er mere teknisk. Her gælder det om at oversætte de politisk givne mål til initiativer i den lokale sammenhæng.

Skønt den teoretiske undersøgelse peger på, at en skarp og præcis strategi kan risikere at være mere af det onde end af det gode, viser den empiriske undersøgelse nogle svage sider. Dels viser den, at den dobbelte reforms krav til efteruddannelse kun i ret lille omfang er rykket ind i ledelseshorisonten i form af samlede overvejelser over efteruddannelse. Dels – og mere konkret – viser den, at faggymnasiets opdateringsdidaktik alt for mange steder dominerer (ønske-)billedet af den fremtidige efteruddannelse. Til sammen peger den teoretiske og empiriske analyse på behovet for en efteruddannelse, der mere end at *lære om* handler om at *lære i* – dvs. at lære i et udviklingsprojekt *under* arbejdet med dets problemfelt. Først i det tilfælde lægger det op til egentlig kompetenceudvikling.

Peter
Henrik
Raae



Peter Henrik Raae er lektor på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Hans forskningsområde er skoleudvikling, organisation og ledelse i det gymnasiale felt.

E-mail: phr@ifpr.sdu.dk

REFERENCER

Jensen, Inger & Arne Prah (2000):

Kompetence som intersubjektivt fænomen, i: Andersen. Torben, Inger Jensen & Arne Prah (red.): *Kompetence i et organisatorisk perspektiv*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen (1998):

Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998. København: Undervisningsministeriet.

Raae, Peter Henrik (2009): *Strategi for efteruddannelse og kompetenceudvikling. En teoretisk og empirisk analyse på baggrund af to konferencer*. [http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF09/Gymreform%](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF09/Gymreform%20konferencer/091112_rapport_strategi_for_efteruddannelse_kompetenceudvikling1.ashx)

[20konferencer/091112_rapport_strategi_for_efteruddannelse_kompetenceudvikling1.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF09/Gymreform%20konferencer/091112_rapport_strategi_for_efteruddannelse_kompetenceudvikling1.ashx)

Raae, Peter Henrik (2008): *Rektor tænker organisation. Organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik 67. Odense; Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet

Eksempel på strategi

Det var ikke undersøgelsens opgave at give eksempler på 'best practice'. Et eksempel kan måske hjælpe på en konkretisering.

Et nærliggende eksempel på en tredimensional strategi for efteruddannelse, sådan som den omtales i undersøgelsen, kunne være efteruddannelse som udvikling af studieretninger.

Udvikling af nye eller eksisterende studieretning vil kunne implicere integration mellem

- faglig efteruddannelse. Den faglige efteruddannelse vil således ske i et anvendelsesperspektiv, eksempelvis med henblik på samarbejdet mellem de bærende fags lærere

- pædagogikudvikling – innovativ pædagogik med henblik på at gøre studieretningen attraktiv i elevperspektiv
- implementeringsfærdigheder. Hvordan integreres evaluering, så det bliver muligt at konstatere, om studieretningen lever op til de mål, der er sat for den?

En strategi for efteruddannelse, der er orienteret om sådanne udviklingsmål, vil være et eksempel på foreningen af 'at lære om' og 'at lære i'. Her lærer lærerne nyt om deres fag samtidig med, at de arbejder anvendelsesorienteret med dem.

Re-form eller de-form?

Den uforanderlige foranderlighed og den foranderlige uforanderlighed i det almene gymnasium.

AF ANE QVORTRUP OG DION RÜSSELBÆK HANSEN

Den kommunikation, der udspiller sig omkring ”reformningen” af det almene gymnasium stx, har været præget af stor diskussion og en hektisk debat med en til tider meget bemærkelsesværdig ordlyd til følge. Kommunikationen omkring re-formen har rettet sig meget forskelligt og har givet anledning til en lang række konflikter. Vi mener, at disse konflikter bunder i, at man ikke altid kommunikerer om det samme, hvilket man i sin iver for at give sin mening og holdning til kende ikke har øje for. Med denne artikel vil vi argumentere for, at debatten omkring ”reformningen” af det almene gymnasium i flere tilfælde bygger på en misforstået ontologi, hvor reformdokumentet og loven anskues som repræsenterende en given ’realitet’. Igennem en analyse af de to dokumenter vil vi artikulere og kigge nærmere på de konfliktuelle logikker, der efter vores opfattelse kan iagttages i disse dokumenter, og som kan have været medvirkende til debatten på et andet niveau.

Italesættelsernes reformning

Gymnasireformen (se aftale af 28.maj 2003) har været genstand for megen opmærksomhed, kritik, polemik og diskussion. Bølgerne går til tider højt, og man har kunnet iagttage diverse metaforer som ’hanelefanter’, ’modepædagogik’ og ’rød stue’ i de forskellige lidelseshistorier, der kan læses i f.eks. fagbladet *Gymnasieskolen*.

Det kan være svært at udpege, hvad kritikken i enkelttilfælde præcist er rettet imod, hvad den bunder i, og hvordan den relaterer sig til den kritik, der er formuleret andetsteds.

Gennem vores forskning i gymnasieanliggen-der er vi blevet opmærksomme på, at det måske ikke kun handler om, hvorvidt man er for eller imod forskellige tiltag, men også om, at der i kommunikationen omkring re-formningen af gymnasiet kan iagttages en række problematik-ker, som relaterer sig til en række dybereligen-de, konfliktfyldte rationaler og logikker i refor-men og i loven for det almene gymnasium.

En anderledes sprogbrug

I denne artikel vil vi foreslå en *anden* italesættelse af de nævnte problematikker. En italesættelse, som placerer sig i en anderledes sprogbrug/kommunikation, og som dermed måske kan føre til anderledes og ikke-uvædsomme forståelser. Vores pointe er således, at problemstillingerne *ikke* altid kan tilskrives lærernes performance eller mangel på samme, men også skal ses i lyset

af i de vilkår, man tilbyder dem, som ikke er naturgivne, men kan forandres.

Vores ærinde i indeværende artikel er altså ikke at forholde os til indholdet i de fortalte lidelseshistorier, selvom det på ingen måde anses som uaktuelt. Derimod vil vi forholde os til, hvad der på et andet niveau kan have afledt lidelseshistori-erne. Det vil vi gøre ved at artikulere de mulige konfliktforhold, som kan iagttages i det kommu-nikerede i reformteksten og gymnasieloven for stx.

Vi mener nemlig, at menings- og betydnings-indholdet i kommunikationen (note 1) i såvel gymnasireformen 2003 som loven for det, man lidt frækt kunne betegne ’Haarder-alliancens skole’, nemlig det almene gymnasium, *ikke* er så ’uskyldig’ endda.

Nu vil vores kommunikation sikkert få læser-ne op af stolen og sige: ”Hvilken næsvished at kalde det almene gymnasium for Haarder-alliancens skole!” Det er imidlertid ikke intenti-onen, at ovenstående ’kun’ skal virke anstødeligt og give anledning til, at nogle føler sig forurettet og provokeret. Vi ønsker at markere og sætte fokus på, at kommunikation hverken er et uskyl-digt og tilforladeligt foretagende, men tværtimod rummer et mangefold af konfliktuel mening og betydning.

Haarder-alliancens reform?

At der så alligevel er noget om snakken, dvs. at det almene gymnasium kan kaldes Haarder-alliancens skole (note 2), hænger sammen med, at der både før og efter reformen stadigvæk hersker en vis *uforanderlighed* i det almene gymnasium, om end forskellige forsøgs- og udviklingsprojek-ter har været iværksat. En uforanderlighed, som *også* kan tilskrives Haarder-alliancen. Imidlertid har selvsamme alliance måttet gøre knæfald for den allestedsnærværende vidensøkonomiske kompetencediskurs, der på bemærkelsesværdig vis har kunnet alliere sig med den reformpædago-giske diskurs, som alliancetilhængerne ikke har haft meget til overs for. Vores fokus er ikke vide-re rettet mod det *hvorfor*-spørgsmål, der her kan rejses. Derimod er det et *hvordan*-spørgsmål, der interesserer os; altså hvordan den langt fra neu-trale, værdifri, tydelige og ikke entydige kommu-nikation kan iagttages i styringsdokumenter for det almene gymnasium. Vi mener, at dette i høj grad har haft en indflydelse på de lidelseshistori-er, der er fortalt.

I artiklen lægges kimen til det, vi vil kalde en

Ane Qvortrup



Ane Qvortrup er ph.d.-studerende ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religi-onsstudier, Syddansk Universitet. Er i gang med en ph.d.-afhandling med titlen: En Luhmann-baseret *rekonstruktion* af paradoksale gymnasieagttagelser af portfolioen.

Email: anq@ifpr.sdu.dk

Dion Rüsselbæk Hansen



Dion Rüsselbæk Hansen er ph.d.-studerende ved Institut for Filosofi, Pæ-dagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Er i gang med en ph.d.-afhandling med titlen: En socialanalytisk samtidsdiagnose af pædagogikumfeltets italesættelser af gymnasielærergernin-gen.

Email: dion@ifpr.sdu.dk

Fortsætter næste side

social- og systemperspektivisk analytik, der med udgangspunkt i et kontraintuitivt begrebsapparat kan give mulighed for at iagttage, fatte, begribe og forstyrre de ovennævnte konfliktualiteter.

Med afsæt i kategorier/begreber som kommunikation, forskelle, værdsættelser (Schmidt 2000; Luhmann 2008) mener vi at kunne pege på indbyggede rationaler, selvfølgeligheder, paradokser og konfliktualiteter i de nævnte styringsdokumenter. Vi tilstræber altså at eksplisitere *selvfølgelighederne* velvidende, at vi dermed gør dem til noget andet, noget vi kan fatte, begribe og problematisere.

Inden for rammerne af denne korte artikel vil vi nøjes med at artikulere én af de selvfølgeligheder, vi er blevet opmærksomme på i vores forskning i gymnasieanligger. Denne selvfølgelighed dækker over forskellen mellem *den uforanderlige foranderlighed og den foranderlige uforanderlighed*.

Elite eller masse?

Første tema, vi vil bringe i spil, er forholdet mellem elite og masse. Det hævdes gentagende på selvfølgelig

På den ene side vil man gerne på uforanderlig vis have, at gymnasiet skal være noget særligt for de 'særlige', dvs. ekskluderende. På den anden side vil man også gerne forandre det og gøre det inkluderende, så det er for 'alle',

vis, at gymnasiet har forandret sig fra et elitegymnasium til et massegymnasium. Men hvad betyder det egentlig? Betyder det, at en langt større del af ungdommen frekventerer gymnasiet og har mulighed for det? Betyder det, at gymnasiets efter massernes indtog har mistet sin status og sin ophøjethed, og dermed ikke mere er

garant for åndens forældning? Eller betyder det noget helt tredje? Et ensidigt svar kunne her være ønskværdigt, men findes næppe.

Kigger vi på begrebet elite, som kommer af det latinske 'electus', 'udvælge', kan det i forhold til gymnasiet siges at have været brugt til at fremskrive en selvforståelse af, at gymnasiets var for de bedst egnede og for de særlige, der skulle indtage samfundets privilegerede topposter. En selvforståelse, der umiddelbart synes på retræte – og alligevel ikke. F.eks. opereres der på uforanderlig vis fra politisk hold med en ide om, at det er en bestemt gruppe unge, der fre-

kventer det almene gymnasium, idet det påpeges, at: "Uddannelsen til studentereksamen er en 3-årig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, dygtighed, perspektivering og abstraktion, og som primært sigter mod videregående uddannelse" (BEK nr. 741 af 2008, vores kursivering).

Sat på spidsen kan det forstås sådan, at det er en bestemt type af unge, der værdsættes. Det er de unge, som er målrettede i forhold til det videre livsforløb, og som har interesse i, eller i hvert fald kan finde interessen for det, der udbydes i gymnasiet. Det får os til at rejse spørgsmålet, hvad det har af betydning for de unge, der frekventerer gymnasiet af helt an-

dre årsager, som ungdomsforskningen peger på er tilfældet (Illeris m.fl. 2002). Når uddannelsen sigter mod de unge, der har interesse for viden og abstraktion osv., hvordan kan den så 'også': ... tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser (aftale af 28. maj 2003, vores kursivering), hvis de er forskellige fra førnævnte. På den ene side vil man gerne på uforanderlig vis have, at gymnasiet skal være noget særligt for de 'særlige', dvs. ekskluderende. På den anden side vil man *også* gerne forandre det og gøre det inkluderende, så det er for 'alle', hvilket forskellige kvantitative belønningssystemer vidner om (elevoptag, gennemførelsesfrekvenser og karaktergennemsnit mv.) (note 3).

Ekskluderende inklusion eller inkluderende eksklusion?

Ovenstående beskrivelse af de paradokser, der opstår i kommunikationen omkring forskellen mellem elite og masse, leder os over til et andet tema. Det andet tema relaterer sig til kommunikationen om målet for uddannelsen, altså kom-

munikationen om den intenderede forandring af eleverne.

Her kan der tages fat i reformens anvendelse af kvalifikationer over for kompetencer samt 'traditionel' almindelse over for en 'ajourført', 'udviklet' eller 'bredere' almindelse (se aftale af 28. maj 2003), idet det er interessant at se på, hvordan forskellen mellem dem træder frem, og hvordan sammenstillingen af dem skaber rammer for kommunikationen i og omkring gymnasiet.

Rettes fokus mod førstnævnte

begrebsspar er spørgsmålet, hvordan man forstår og håndterer sammenstillingen af kvalifikationer baseret på en forestilling, der har fokus på ydre, kumulative og fastlagte mål, og kompetencer, der beskrives som 'personlige' (se aftale

Noter

¹ Med kommunikation mener vi den måde, hvorpå forskellige forhold italesættes. Kommunikation reducerer en kompleksitet ved at iagttage med et særligt blik. Således reduceres også de nævnte konfliktualiteter ved kun at iagttage den ene side af dualiteten. Denne ensidede iagttagelse skaber en række blinde punkter eller selvfølgeligheder.

² Haarder-alliancen dækker i denne sammenhæng over re-traditionalister og kritikere af reformpædagogikken par excellence.

³ Berliner og Nicholas (2008) påpeger med afsæt i det amerikanske uddannelsessystem, hvordan fokus på entydige kvantitative mål kan aflede et såvel etisk som moralsk forfald i uddannelserne, eftersom kampen for at nå målene medfører, at der bliver set igennem fingre med forhold, der er yderst kritisable.

Referencer

Aftale af 28. maj 2003 om reform af de gymnasiale uddannelser. BEK nr. 741 af 2008. Stxbekendtgørelsen.

Nichols, Sharon L. and Berliner, (2007) *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's school*. Harvard Education Press.

Hermann, Stefan (2008) *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Illeris, Knud m.fl. (2002) *Ungdom, identitet og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning, Roskilde Universitetsforlag.

Luhmann, Niklas (2008) *Sociale systemer: Grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.

Schmidt, Lars-Henrik (2000). *Det sociale selv: Invitation til socialanalytik*. København. Danmarks Pædagogiske Institut.

af 28. maj 2003) og dermed tilhører en forestilling, der har det indre, det ikke mål-bare og det kontekstuelle som omdrejningspunkt (Hermann 2008).

Tilsvarende spørgsmål kan man rette mod den traditionelle almindendannelse og den 'ny' almindendannelse. Den 'nye' almindendannelse har også fokus på elevens personlighed i forhold til elevens forholdene sig til sig selv i forskellige situationer (BEK nr. 741 af 2008). Spørgsmålene, der træder frem her, er, hvad denne selvforholden dækker over, og hvordan den adskiller sig fra den forståelse af personlighed, der lå i det 'traditionelle' almindendannelses-begreb.

De to sider med kvalifikation og traditionel almindendannelse på den ene side og med kompetence og 'ny' almindendannelse på den anden side fører til en italesættelse af den enkelte elev i gymnasiet både som elev som alle andre elever med et fast mål for øje og som individ med et ikke fast mål for øje. I den ene logik er inklusionen betinget af formelle og uforanderlige kriterier og snævre rolledefinitioner, mens inklusionen i den anden logik er baseret på uformelle, foranderlige kriterier og ikke faste mål for øje samt en stor grad af rollediversitet. Hvordan målet for eleven skal forstås og ikke mindst følges, er i den givne sammenhæng på ingen måde entydigt. For det første fastholder man nogle snævre og på sin vis uforanderlige mål, der kan betegnes som værende 'ydre' anliggender. For det andet opererer man med foranderlige mål, der ikke er ydre anliggender, men er afhængig af den enkeltes 'indre' anliggender. Elevernes inklusion er altså ikke længere selvfølgelig i den forstand, at de som følge af deres rolle som adressater for den undervisningsmæssige kommunikation er 'indenfor'. Inklusionen er behæftet med en række præmisser.

Ad hvilken vej?

Gymnasiets lærere og elever er placeret i en hverdag, hvor kommunikationen er præget af en række krydspres. Lærerne søger at håndtere dette gennem nye, differentierede og differentierende metodevalg. De efterspørger pædagogiske fif! Men kan og skal de nye problemstillinger håndteres (udelukkende) på dette 'handle'-niveau? Det mener vi ikke. Med afsæt i vores social- og systemperspektiviske analytik har vi søgt at vise, at det (også) handler om, at man forholder sig distanceret til en række af de til tider konfliktsuelle dybereliggende rationaler og logikker, som kan iagttages i styringsdokumenterne og danne basis for mange problemstillinger, som ingen i hverdagen tilsyneladende har blik for.

Hvilken kanon for hvem? Et mediedidaktisk bud

Kravet om kanon i undervisningen deler vandene blandt lærere. Nogle opfatter det som indlysende for elevers dannelsesprojekt, andre opfatter det som dybt problematisk i lyset af en kompetenceorienteret gymnasireform. Et ph.d.-studie i de erhvervsgymnasiale uddannelser om danskundervisningen i H.C. Andersen peger på mulige svar. Kanondidaktik kan revitaliseres hvis den tænkes inden for rammerne af en mediedidaktik der anerkender tidens komplekse medievirkelighed og lægger vægt på elevproduktion.

AF NIKOLAJ FRYDENSBJERG ELF

En af mine stærkeste oplevelser fra 2009 var da jeg underviste et hold af dansklærere på pædagogikum på htx. Mit oplæg skulle handle om 'mediedimensionen i danskfaget', som det udtrykkes i læreplanen, med den kanoniserede eventyrforfatter H.C. Andersen som eksempel. Oplægget bygger på min ph.d.-afhandling (se faktaboks), så jeg tænkte at jeg havde en vis autoritet at komme med. Men en af pædagogikumkandidaterne brød hurtigt ind i oplægget ved at sige noget i retning af dette: 'Jeg håber godt nok du har noget spændende med til os, for jeg er ved at kaste op over at skulle undervise i Andersen igen-igen. Eleverne er blevet stopfodret med de samme eventyr i folkeskolen og på grund af den der 200-års-fejring. Nu skal de så også tvinges til at blive undervist i ham på htx på grund af kanon. Og dét selvom htx er en erhvervsgymnasial uddannelse med rigtig mange

drengene der slet ikke gider den slags.'

En del af de andre tilhørere nikkede ivrigt – så det var jo noget af en udfordring!

Denne artikel handler om det svar, jeg gav. Svaret var et forslag til en nytænkning af danskfagets didaktik, herunder en nytænkning af fagets genstandsområde i en semiotisk, multimodal medieretning med et stort indslag af elevproduktivitet. Og dermed også et forslag til en nytænkning af kanontekster forstået som både *genstand* og *gøren* i fag.

Kanon versus kompetence?

Hvad er det for problemstillinger pædagogikumkandidaten peger på? Umiddelbart problematiserer hun sammenstillingen af *kanon* og *kompetence*, som siden reformen i 2005 har været formuleret som et krav i læreplaner for samtlige gymnasiale danskfag.

Kanonkravet har ført til en ret polariseret diskussion på lærerværelserne. Nogle er for, andre imod – og mange vil nok kunne genkende sig selv i én af følgende to positioner:

Kanontilhængerne: Groft sagt har vi på den ene side en stor gruppe kanontilhængere. Nogle vil mene, at indførelsen af kanon 'ingen forskel gør, for det har jeg altid undervist i, og det skal man naturligvis gøre'. Man vil også kunne finde lærere der kan argumentere meget længe og velovervejet for en kanonundervisning. De henviser typisk til en fælles litterær kultur og et alment dannelsesprojekt der knytter sig til elevers omgang med denne fælles litterære kultur.

Kanonmodstanderne: I den modsatte grøft har vi så de kanonkritiske lærere, der oplever det som dybt problematisk, at dette specifikke indhold er tvunget ned over hovedet på undervisningen, måske særligt i en erhvervsgymnasial kontekst med et merkantilt eller teknologisk orienteret dannelsesformål, som tænkes at 'tone' fagene i kompetenceudviklende retning.

Gode spørgsmål

Bemærk at der i kandidatens kommentar er gemt en række kritiske spørgsmål til ikke bare kanon-

Nikolaj
Frydensbjerg Elf



Nikolaj Frydensbjerg Elf er ph.d., adjunkt ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, SDU.

E-mail: nfe@ifpr.sdu.dk

kravet, men hele den reform hun og eleverne skal forsøge at forvalte:

Hvordan kan man på den ene side have en gymnasiereform, der opstiller bindende kanonkrav til læseplaner og på den anden side ville gå væk fra et pensumbegreb?

Hvordan kan man ønske at gentage et kanonkrav fra folkeskolen i gymnasieskolen og samtidig lægge op til en undervisning, der skal skabe progression for elevens læring?

Hvordan kan man ønske, at flere unge gennemfører en uddannelse og samtidig have et obligatorisk htx-danskfag med læreplanskrav, der ikke tager hensyn til lærere og elevers ønsker og motivation?

Hvordan kan man betone et traditionelt stofområde som kanonlitteratur og samtidig kræve, at der skal integreres it og medier i undervisningen på alle niveauer?

Gode fagdidaktiske og pædagogiske spørgsmål! Som ikke bare didaktiske forskere kan og bør forholde sig til, men også fx politikere, fagkolleger og pædagogikumvejledere.

Mit udgangspunkt er, at fag og undervisning nødvendigvis må være en ambivalent og paradoksal gesjæft i en senmoderne verden med mange krydspres (se andre artikler i dette nummer af *GymPæd 2.0*).

Man kan ikke komme uden om, at undervisning er en politisk styret tvang ikke bare af elever, men også lærere. Men man skylder disse primære agenter i undervisningen at kunne give nogenlunde meningsfulde svar på de mest presserende spørgsmål, de tumler med dagligt – ellers mister undervisningen sin legitimitet.

De to tyske didaktikere Werner Jank og Hilbert Meyer argumenterer i deres meget udbredte *Didaktiske modeller* for at lærere bør have stor indflydelse på indholdsvalg:

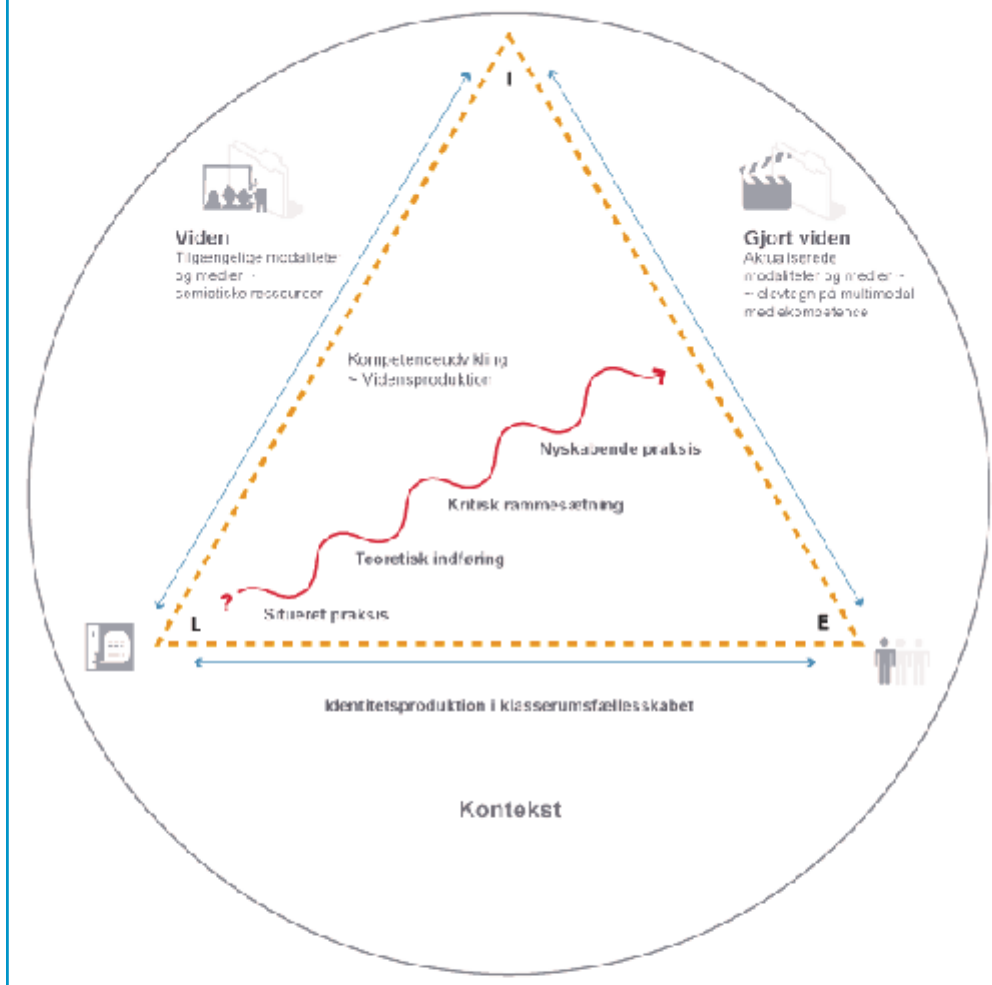
”I de sidste årtier har den opfattelse bredt sig, at flere indholdsafgørelser end tidligere skal træffes ved basis – altså af lærere og elever. Hvorfor? Jo mere komplicerede arbejdsbetingelserne bliver (...), desto vigtigere bliver det, at fagfolk på stedet til stadighed har retten og kompetencen til fleksibelt og situationsafhængigt at beslutte, hvilke undervisningsindhold der er fornuftige, og hvilke der ikke er det.” (Jank & Meyer, 2006, p. 21f).

Det er altså helt afgørende, at man kan give et meningsfuldt bud på kanonundervisning til ’basis’. Kan man forestille sig et svar, der medierer mellem de to polariserede kanonpositioner? Jeg vil pege på mediedidaktikken som en mulighed.

Mediedidaktik og kanonundervisning

Forskningen i mediedidaktik og – mere bredt – mediepædagogik er i rivende udvikling i disse år, ikke mindst på grund af den digitale revolution. Computeren er kommet! Men får den også

Figur 1



lov til at kommet ind i undervisningen? Skal den have lov? Forskning i mediedidaktik handler om kritiske studier i mediers potentielle og reelle indvirkning på fagenes didaktik i bred forstand. Her er danskfaget måske særligt interessant fordi det er et af de eneste obligatoriske fag hvor medier både kan opfattes som undervisningsgenstand og undervisningsmiddel/-gøren. Det fordrer en særlig mediedidaktisk kompetence hos dansklærerne.

Et af mit ph.d.-projekts hovedresultater er den model for en multimodal mediedidaktik man ser i figur 1. Her vil jeg primært fokusere på det, man kan se på venstre side af trekanten, som tematiserer relationen mellem fagets potentielle vidensressourcer og lærerens potentielle valg af disse i undervisningssammenhæng.

I forlængelse af modellen ’intervenere’ jeg med dette spørgsmål til lærerne: *Er det muligt at omtænke H.C. Andersen som tekstressource?* I udgangspunktet var lærerne skeptiske. Men efter at have medvirket et år i projektet og have gennemført fire længere eksperimenter med andet og mere end litterære ressourcer, var lærerne enige om, at det faktisk er tilfældet. Dermed ikke være sagt at det nemt kan realiseres.

En af de teser vi forfulgte gennem hele pro-

jektet, lyder sådan her: *Man kan tænke Andersens eventyr som en multimodal medieret ressource.*

Begrebet multimodalitet refererer til det forhold, at tekster i dag udtrykker sig i mange udtryksformer, ’multiple modaliteter’. Tekstverdenen er ikke ’monomodal’ og har aldrig været det.

Men indtil det tidspunkt i historien, som multimodalitetsteoretikeren Gunther Kress kalder ’the new media age’, har der været en tendens til at tænke verden monomodalt, dvs. som skreven tekst (Kress, 2003). Det gælder ikke mindst inden for modersmålsfagets domæne.

Der er en dominerende tendens til, at Andersens eventyr i danskfagssammenhæng undervises som monomodale tekster med *skrift* som den privilegerede modalitet, *papir/bog* som det privilegerede medie og tekstanalyse (læs: litterær analyse) som kerneaktivitet.

Da jeg for over fem år siden henvendte mig til et felt af dansklærere for at opfordre dem til at gå med i et projekt med en mediedidaktisk vinkel på Andersen, var der mange, der reagerede undrende. Man anlægger da en *litteraturdidaktisk* vinkel på Andersen, ikke sandt? Ikke nødvendigvis.

Det er fx værd at bemærke, at Andersen selv gjorde op med en ensidig monomodal boglig praksis allerede i 1800-tallet. Han fandt på at lave illustrerede eventyr (som siden er eksploderet som genre), han turnerede med oplæsningsperformances (hvilket senere førte til et utal af oplæsningsudgivelser), han tegnede, klippede, klistrede – og *brandede* sig selv. Andersen var en dristig og fremsynet medie-pædagog både i tanke og handling! Efter hans død er eventyrene blevet omsat til et stort antal meget populære animationer og film (nogle tilgængelige på YouTube) samt digitale arkiver (se fx www.adl.dk). Pointen i et nutidigt fag- og kanondidaktisk perspektiv er denne: Andersens eventyr foreligger i dag som en kæmpestor multimodal mangemedieret ressource i vores kultur.

Fund fra eksperimenter

Men hvad skete der da, når lærerne eksperimenterede med denne type 'udvidede semiotiske ressource', og hvilke refleksioner over kanonundervisningen førte det til? To fund skal kort fremhæves:

Inddragelsen af digitale Andersen-ressourcer muliggør nye typer produktivt-kreative arbejdsformer.

Et eksempel på dette var eksperimentet med Andersen-oplæsninger, hvor lærerne gik fra at lade eleverne bruge gammeldags båndoptagere til digitalt udstyr (bl.a. mobiltelefoner). Det førte til overraskende æstetisk-legende elevprodukter. Lærerne fremhævede efterfølgende at det er vigtigt som lærer at man overhovedet *kender og tør tillade* de interaktive muligheder der ligger i digitalt udstyr

Lærerne fremhævede efterfølgende, at det er vigtigt som lærer at man overhovedet kender og tør tillade de interaktive muligheder, der ligger i digitalt udstyr for at man kan udnytte disse produktivt-kreative potentialer. Et middel hertil er at trække på elever som har særlige kompetencer på det område – såkaldte superbrugere. De findes formentlig i enhver klasse.

for at man kan udnytte disse produktivt-kreative potentialer. Et middel hertil er at trække på elever som har særlige kompetencer på det område – såkaldte superbrugere. De findes formentlig i enhver klasse. Men et andet interessant fund i forlængelse heraf var dette:

Man skal være opmærksom på elever med meget

begrænsede kompetencer inden for de digitale medier.

Lærerne opdagede hurtigt – delvist til deres overraskelse – at mange elever ikke er specielt digitalt kompetente. De opdagede også at elever tilsyneladende har tillært sig en udpræget monomodal tekstkompetence i danskfaget: De fokuserer kun på verbalsproget, særligt i forhold til kanontekster. I offentligheden florerer ellers historier om at børn og unge altid allerede skulle være superkompetente kreative medieanalytikere og -producenter, meget mere end deres lærere. Nogle mediepædagogiske forskere hævder endog at eleverne og medierne kan erstatte lærerne. Den tese holder ikke.

Man skal blot opstille nogle realistiske undervisningssituationer hvor man udsætter eleverne for nogle lidt andre medie-ressourcer og udfordringer end de er vant til, så opstår undrende elevspørgsmål som: 'Er det virkelig danskfagligt at arbejde med Andersen på den her måde?' Modstanden blandt elever mod at integrere medier og it i fag kan faktisk være ret stor.

Af samme grund er det afgørende at der findes mediedidaktisk reflekterede dansklærere som kan

se et meningsfuldt og legitimt projekt i at udvikle elevernes viden og kunnen i forhold til Andersen forstået mere bredt semiotisk. Men det kræver altså samtidig at læreren tør overskride fagets traditionelt overførte dominerende forståelse af kanonundervisningens genstand og gøre.

Forskning i mediedidaktik handler om kritiske studier i mediens potentielle og reelle indvirkning på fagets didaktik i bred forstand.

Spørgsmål om dannelse til danske teamet

Ved over et år at følge de fire meget engagerede og dristige hhx-dansklærere varetage i alt fire mediedidaktiske eksperimenter med Andersen kunne det konstateres at et multimodalt/udvidet tekstbegreb der gør brug af digitale ressourcer, er sværere at integrere i danskundervisningen end man umiddelbart skulle tro. Lærerne vekslede mellem at udtrykke nysgerrighed, frustration, afvisning og positive aha-oplevelser, bl.a. med hensyn til hvilke ressourcer man skulle undervise i, hvad målet var, samt ikke mindst hvordan det skulle legitimeres i forhold til fagets dominerende praksis. Andre fagkollegers normer og eksamenskrav rumstede i

Litteratur

Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Nielsen, H. K. (2006). Smagskulturer, kvalitet og dannelse. In B. e. a. Erikson (Ed.), *Smagskulturer og formidlingsformer* (pp. 14-31). Århus: Klim.

baggrunden.

En ny multimodal kanondidaktik er således fortsat kun i sin vorden, som en grim ælling, og mange spørgsmål forblev åbne. Ikke mindst spørgsmål om dannelse.

Kulturteoretikeren Henrik Kaare Nielsen argumenterer for en dannelsespraksis hvor 'det partikulære møder det almene i et udviklingsperspektiv' (Nielsen, 2006). Han er skeptisk over for kanonkravene i uddannelsessystemet, fordi de let kan føre til en overbetoning af 'den gode smag', dvs. en stivnet 'dannethed', som man som lærer og elev skal reproducere. Det er også en skepsis jeg selv både havde og fortsat har lyst til at udfordre danskfagets kanondidaktik med.

De fire lærere som deltog i ph.d.-projektet, var alle 'litterære kanontilhængere' i udgangspunktet, men man kan samtidig sige at de var levende optaget af at udfordre dannetheden i faget, ikke mindst i forhold til kanon. Lærernes mediedidaktiske eksperimenter med kanon bidrog på mange måder til at få blotlagt og rejst centrale fagdidaktiske spørgsmål om *fagets hvad til hvem hvordan og hvorfor* – som de kan gå videre med i deres praksis, og som andre kan lære af.

Mindstekravet må være at man kommer ud over det stade hvor man som lærer ikke tænker nævneværdigt over hvorfor man underviser i kanon: Genstanden er givet på forhånd, legitimeret gennem tradition, 'det man plejer', og hvis en elev spørger *hvorfor*, er svaret: Fordi det står i læreplanen! Det er naturligvis en karikatur af kanonundervisning. Men forhåbentlig bliver pointen så meget desto klarere: (Selv)kritisk didaktisk refleksion over kanonundervisning er nødvendig – også over for eleverne.

Det stade hvor man som lærer ikke tænker nævneværdigt over hvorfor man underviser i kanon: Genstanden er givet på forhånd, legitimeret gennem tradition, 'det man plejer', og hvis en elev spørger *hvorfor*, er svaret: Fordi det står i læreplanen! Det er naturligvis en karikatur af kanonundervisning. Men forhåbentlig bliver pointen så meget desto klarere: (Selv)kritisk didaktisk refleksion over kanonundervisning er nødvendig – også over for eleverne.

FAKTA

Denne artikel bygger på ph.d.-afhandlingen *Towards semiocy?*. Formålet var at undersøge – gennem fire undervisningseksperimenter – om og hvordan man i faktisk undervisning kan undervise *med* medier *om* medieperspektiver på H.C. Andersen. Altså foretage en integration af fagets "traditionelle" litteraturdydaktik med medie- og itdidaktik. Afhandlingen er tilgængelig på SDUs hjemmeside: http://www.sdu.dk/Information/til/Studerende/ved/SDU/Din_uddannelse/Phd_humaniora/Ph_d_d_d_-afhandlinger.aspx

Jørgen
Gleerup



Lektor, mag.art. Jørgen Gleerup er ansat ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionstudier, Syddansk Universitet.

Han har været institutleder ved Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, der i 2001 blev oprettet i et samarbejde med de syddanske lærer- og pædagogseminarer, nu Professionshøjskoler.

Han har fortsat dette samarbejde med de mellemlange videregående professionsuddannelser gennem en to-årig forsknings- og udviklingsaftale med UC Syddanmark om Almenpædagogikken og den moderne uddannelsespolitikens videns- og læringskrav.

Endvidere underviser han i valgfagene Uddannelsespolitik og Ledelse af læreprocesser på SDU's Master i offentlig ledelse.

E-mail: gleerup@ifpr.sdu.dk

Om uddannelsespolitik og dannelsesteori

Den aktuelle uddannelsespolitik aktualiserer en række grundlæggende problemstillinger i den klassiske dannelsesteori. Siden 1980'erne har politikerne således blandet sig i de relevanskriterier, der skal være styrende for undervisning, ligesom der fra 1990'erne er blevet rejst forskellige videns- og læringskrav. Med globaliseringsrådets spidsformulering af hovedudfordringen i det moderne videnssamfund som et spørgsmål om, hvorledes der på én gang kan skabes såvel vækst som social sammenhængskraft, er dannelsesteoriens grundspørgsmål for alvor blevet sat på plakaten.

AF JØRGEN GLEERUP

Fra sin begyndelse har den moderne dannelsesteori kæmpet med, hvilke relevanskriterier der skulle anlægges for en moderne dannelse, og disse problemstillinger synes at aktualisere sig i disse år. Det er således næppe helt forkert at sige, at problemstillingerne nu for alvor viser deres ansigt ved at konkretisere sig på flere planer.

En væsentlig baggrund for den moderne dannelsesestænkning, der tager sin begyndelse i 1700-tallet, er, at de opvoksede generationer ikke nødvendigvis skal blive som deres forældre. Det fordrer en særlig dannelsespedagogik eller "negativ opdragelse", som Rousseau var blandt de første til at formulere sig om. Tanken om en sådan pædagogisk frisættelse rystede den store tyske oplysningsfilosof Immanuel Kant i en sådan grad, at han måtte spørge, hvordan man kan skabe en 'asocial socialitet'? Hvis oplysning handler om den enkeltes frie myndiggørelse, hvordan kan der så komme socialitet eller samfund ud af det (Benner 2005)?

Problematikken gentages

Det er denne problemstilling, vi nu genfinder i udgivelserne fra det regeringsnedsatte Globaliseringsråd. Her spidsformuleres udfordringen i det moderne globale videnssamfund som et spørgsmål om, hvordan man på én gang kan skabe vækst og social sammenhængskraft? Og man hører genklangen heraf, når man i telefon eller på mails bedes om et foredrag, der kan anvise pædagogiske og didaktiske løsninger på, hvordan man kan bringe gymnasieelever med iPhone i øret og tasterne på Facebook til stede i en undervisningssammenhæng?

Det vil nok være forkert at sige, at det moderne pædagogiske projekt, der, som bl.a. den tyske systemteoretiker Niklas Luhmann (2002/2006) har formuleret det, handler om at forvandle kausaliteter til personlige grunde, er lykkedes, selv om meget i tiden umiddelbart kunne tale herfor. Personlige grunde, der har

unddraget sig omvejen over givne kausaliteter og ikke mindst spørgsmålene om deres relevans, er imidlertid i højere grad udtryk for narcissisme end for personlig dannelse.

Det blev hurtigt understreget af konservative dannelseseoretikere som f.eks. Allan Bloom og Christopher Lasch, hvad der imidlertid har fået canadieren Charles Taylor (1991/2002) til at advare mod, at man underkender betydningen af den moderne subjektivering - og det også ud fra en dannelseseoretisk betragtning. Der er således nok tale om, at vi aldrig har fået taget rigtig hul på spørgsmålene om, hvilke relevanskriterier der skal gælde for en moderne dannelsesteori, endsiige hvorledes disse kan udmøntes i en understøttende pædagogisk praksis.

Den samfundsmæssige rammesætning

Det er i denne artikel ikke ambitionen at forsøge at give svar på disse almenpædagogiske problemstillinger, men derimod at pege på nogle af de samfundspolitiske udviklingstræk, der nu synes at rammesætte problemstillingen.

Vi ser således dannelsesestænkningens problemstillinger aktualiseret i de skift i forvaltningsformer, som har kendetegnet moderniseringen af den offentlige sektor siden 1980 og med afgørende betydning også for uddannelsespolitikken.

De grundlæggende træk i denne finder vi i de ministerielle institutions- og uddannelsespolitiske redegørelser fra midt i 1990'erne og frem, hvor den danske uddannelsespolitik omformuleres i lyset af den globale vidensøkonomi. Det er dette skift, der danner baggrund for den aktuelle lovgivning vedrørende folkeskolen, ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Her er de gennemgående træk som sagt, at dannelsesteoriens traditionelle problemstillinger aktualiseres, men det sker primært gennem lanceringen af nye og ikke altid logisk forbundne uddannelsespolitiske krav, mens der er mindre fokus på vejene til deres løsning.

Referencer

Benner, Dietrich (2005): *Tekster til Dannelsesfilosofi. Mellem etik, pædagogik og politik*, Klim.

Gleerup, Jørgen og Finn Wiedemann (2001): *De ungdomsgymnasiale læringskulturer – udfordringer under krydspres*, GymnasiePædagogik 18.

Det er i Danmark først i løbet af 1960'erne, at problemstillingerne omkring en negativ opdragelse eller "ikke-affirmativ pædagogik" reelt begynder at melde sig. Indtil da havde folkeskolen primært fungeret som en sorteringsskole reguleret af normdannelserne i det omgivende samfund og dets arbejdsdelinger, ligesom det almene gymnasium havde været forbeholdt de omkring 5 % af en ungdomsårgang, der fra fødslen var bestemt til at skulle have en embedseksamen.

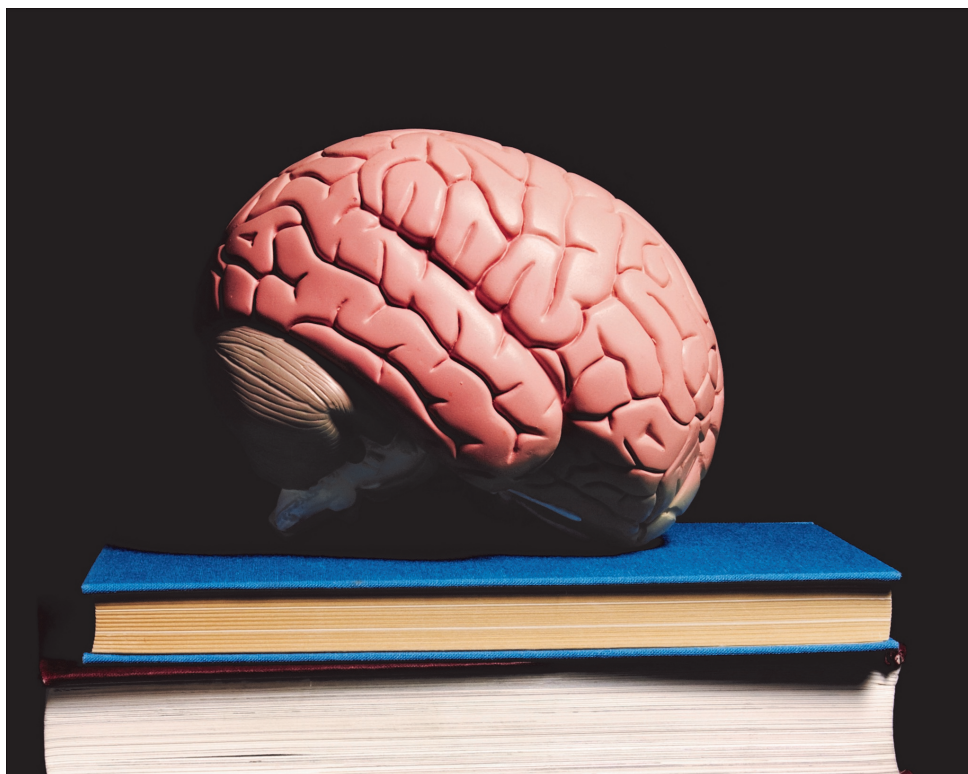
I folkeskolen er det reformpædagogikkens officielle blåstempling med *Den Blå Betænkning* (1960), der markerer en nyorientering, mens det i det almene gymnasium er skiftet fra det national-kulturelle dannelsesgymnasium til det videnskabsbaserede faggymnasium, der indvarsler en ny tid. 1960'erne er professionernes storhedstid, og professioner opstår, når socialisation eller praksislæring ikke længere slår til, dvs. når der kræves brud i traderingsformerne. Det er baggrunden for den uddannelseseksplosion, der satte ind i årtierne efter 2. verdenskrig. Det moderne samfund kræver teoretisk eller videnskabsbaseret uddannelse, der i de egentlige professionsuddannelser suppleres med praktik eller praksislæring. Parallelt hertil ser vi nu, at de videregående uddannelser i stigende grad suppleres med praksisrettede uddannelsesaktiviteter som Pædagogikum, Præsteseminarium o.lign.

Rigiditet og relevans

Lærings- og professionsteoretikeren Donald A. Schön har i sin bog *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, mens de arbejder* (1983/2001) udvidet dette syn på professionerne og deres virke ved at sige, at professionelle rigtig nok har en videnskabsbaseret teoretisk baggrund, men at de i kraft af deres professionelle praksis har mere end det. Professionelle arbejder således efter Schöns vurdering på baggrund af et professionelt repertoire, som han karakteriserer ved begrebet viden-i-handling. Hermed mener han, at de professionelle har deres viden som en procesuel kunnen eller et mere eller mindre tavst handleberedskab, som de ovenikøbet via en refleksion-i-handling kan variere efter situationens behov.

Vi kender det fra den rutinerede underviser, der formår at tilrettelægge sin undervisning efter den aktuelle stemning i klassen. Professionelle udvikler sig således efter Schön via spændingsfeltet mellem deres faglige rigiditet eller for forståelse og de relevanskriterier, som udspringer af deres praksissituationer. I ungdomsuddannelserne er det underviserne i det almene gymnasium, der traditionelt set har vist sig mest følsomme over for de relevanskriterier, der udspringer af ungdomskulturerne (Gleerup og Wiedemann, 2001).

Den oven for nævnte Niklas Luhmann har et lignende syn på professionelle undervisere og deres udvikling. Hvor Schön taler om spændings-



forholdet mellem rigiditet og relevans, dér taler Luhmann ud fra en systemteoretisk betragtning om forholdet mellem redundans og variation (2002/2006). Det centrale i denne sammenhæng er, at professionelle fordrer stor autonomi, hvad angår deres udviklingsbetingelser, da disse ikke kan forudsiges. Netop en sådan autonomi var der givet plads til i de såkaldte fagbureaukratier, hvori professionelle og deres professionelle virksomheder blev organiseret i 1960'erne og -70'erne. Forvaltningsmæssigt blev denne autonomi understøttet af datidens sektorministerier, hvor embedsmændene i vid udstrækning var rekrutteret fra de decentrale sektorer, hvorfor de havde stor forståelse for de ønsker og behov, der blev formuleret herfra.

Fra rigiditet og relevans til krav og kapabilitet

I løbet af 1970'erne viste det sig imidlertid ud fra en samlet samfundsökonomisk betragtning for dyrt, at de professionelle og de enkelte sektorministerier styrede sig selv. Derfor gik Finansministeriet ind over fagministerierne, således som Statsministeriet nu gør det, og der blev i det hele taget i 1980'erne med den såkaldte *New Public Management* indledt en ny æra i den offentlige forvaltning.

Hensigten var her at sætte nye relevanskriterier i spil for de professionelle udvikling, i første omgang markedsrelevans via virksomhedsgørelse af offentlige institutioner, og derefter institutionel eller strategisk relevans ud fra devisen om udvikling via selvstyret omstillingsparathed. Ideen var således, at den samfundsmæssige modernisering med virksomhedsgørelsen og de krydspres på

offentlige institutioner, den åbnede for, kunne forme sig som en selvmodernisering, og forestillingen om krydspres blev efterhånden udvidet til også at gælde partnerskaber, hvor der gennem tværfagligt samspil tænkes at kunne udvikles nye innovative løsninger.

Siden 1980'erne har der således fra politisk hold været sat et stormangreb ind over for de professionelle autonomi, og våbnene har været nye typer af relevanskriterier for deres udvikling – og så er vi tilbage ved udgangspunktet for denne artikel, nemlig spørgsmålet om, hvilke kriterier, der skal være bestemmende for dannelse og udvikling. Den oprindelige baggrund for den politiske indblanding var af samfundsökonomisk karakter, men reformerne er blevet ledsaget af demokratiske argumenter, hvor der i borgerens eller brugerens navn er blevet gjort op med det formynderi eller den bedreviden, der traditionelt har været forbundet med professionel virksomhed. I et fugleperspektiv kan vi således se en udvikling aftegne sig fra traditionsstyring over forestillingen om faglig videnskabelig styring til, hvad der nu ligner en sagsstyring, hvorefter traditioner og fagligheder har at indrette sig. Hvad Schön ud fra sin professionsinterne synsvinkel betegnede som det udviklende spændingsforhold mellem rigiditet og relevans, dét har en samfundsforsker som f.eks. Kurt Klaudi Klausen (2004) med sit udefra kommende blik på gymnasieverdenen omformuleret til et spørgsmål om krav og kapabilitet. Det handler ikke længere om, hvad gymnasiet kan tilbyde samfundet, men om gymnasiet har kapabilitet til at svare på samfundets krav, som de viser sig. Det er som indledningsvist nævnt dannelses-

Referencer

Gleerup, Jørgen (2007): "Behovet for en ny praksisepistemologi – ikke-viden som felt for teori- og praksisudvikling, Alexander von Oettingen og Finn Wiedemann (red.): *Mellem teori og praksis. Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*, Syddansk Universitetsforlag.

Klausen, Kurt Klaudi (2004): *Strategisk ledelse. De mange arenaer*, Syddansk Universitetsforlag.

Luhmann, Niklas (2006): *Samfundets uddannelsessystem*, Hans Reitzels Forlag.

Schön, Donald A (1983/2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, mens de arbejder*. Klim.

Taylor, Charles (1991/2002): *Modernitetens Ubehag. Autencitetens Etik*, Forlaget Philosophia.

gymnasiet har kapabilitet til at svare på samfundets krav, som de viser sig.

Det er som indledningsvist nævnt dannelses-teoriens traditionelle problemstillinger, der i disse år konkretiserer sig, idet de stadig kun kan behandles i negativitetens form (Benner 2005): Hverken tradition, videnskab eller stat kan levere de relevanskriterier, der skal være styrende for dannelsen og dens pædagogiske praksisformer. Selv om staten i stigende grad er begyndt at sætte centrale standarder for de professionelles ydelser, så har den ikke sluppet forestillingen om modernisering via selvmodernisering. Der er derfor stadig et vist spillerum for professionerne og deres organisationer, som det forventes, at de udnytter på kvalificeret og innovativ vis. Med de her valgte indgange kan vi sige, at den statslige politik aktualiserer spørgsmålene om dannelsens udviklingskriterier, samtidig med at den overlader løsningen til de decentrale niveauer. - Går vi til de institutions- og uddannelsespolitiske redegørelser, hvor grundstenene bliver lagt for omstillingen af det danske uddannelsessystem, så det tænkes at kunne matche udfordringerne i den globale vidensøkonomi, så står vi med lidt samme resultat.

De nye videnskrav

I Ole Vig Jensens redegørelse fra 1997 veksles der noget tilfældigt mellem begreberne kvalifikationer og kompetencer, mens kompetencebegrebet bliver slået fast i Margrethe Vestagers *Uddannelsesredegørelse* fra 1999. Hermed er de to vidensdimensioner, som Schön allerede i 1983 fandt kendetegnende for professionelt arbejde, givet, nemlig at der skal eksplicit videnskabelig viden til, men at denne ikke gør det alene. Det er også nødvendigt med en personlig tavs eller processuel kunnen eller kompetence, hvormed man inden for nogle givne faglige rammer eller situationer kan håndtere en vis grad af ikke-

viden. Disse rammer for håndteringen af ikke-viden kan udvides gennem partnerskaber eller tværfagligt samarbejde, som det nu f.eks. også fordres i relation til udviklingen af elevernes studiekompetence i gymnasiet.

De videre perspektiver herfor finder vi udtrykt i den borgerlige regerings redegørelse eller handlingsplan fra 2002, *Bedre uddannelser*, hvor de uddannelsespolitiske krav om kvalifikationer og kompetencer suppleres med kravet om innovation. Som bekendt sneg dette begreb sig også ind i den ny gymnasielov som tillæg til det mere traditionelle dannelseseoretiske begreb om kreativitet.

De institutions- og uddannelsespolitiske redegørelser har gennemgående mest fokus på de institutionelle forhold, hvor Danmark i sammenligning med udlandet har haft meget små uddannelsesenheder. De skal derfor fusioneres med henblik på at tilvejebringe den nødvendige 'kritiske masse' til at løfte de tre globale videnskrav: kvalifikationer, kompetencer og innovation.

En enkelt redegørelse, nemlig *Uddannelsesredegørelse 2000*, skiller sig ud fra rækken ved dels at være skrevet af fagfolk, dels at diskutere de problemstillinger, der er forbundet med skismaet mellem traditionens videnskabsbaserede monofaglighed og de moderne krav om sagsorienteret tværfaglighed. Der er imidlertid tale om en enlig svale, hvorfor det næppe er forkert at konkludere, at den moderne uddannelsespolitik har sat konteksten for en revitalisering af dannelsese teoriens grundlæggende spørgsmål, men overladt spørgsmålet om svarene herpå til de decentrale niveauer.

- Og det tautologiske i forsøgene på at formulere dannelsens ledestjerne bliver ikke mindre af at erstatte det æstetiske begreb om kreativitet med det tekniske begreb om innovation.

IFPR ud af huset

Et udpluk af de skolebaserede kurser, som forskere fra IFPR holder i skoleåret 2009-10

Faglige kurser for team og skolens andre arbejdsgrupper

IFPR udbyder nu under sloganet *oplæg, udvikling, sparring* en række kurser rettet mod skolens team. På kurserne vil deltagerne få inspiration og sparring i forhold til et specifikt emne, et rum til at udvikle ny undervisning samt mulighed for erfaringsudveksling med kolleger.

Kurserne relaterer sig til et konkret stykke arbejde, som lærerne står overfor, og de giver et nyt teoretisk og/eller praktisk input samt tid og rum til at planlægge og viden-dele på en struktureret måde.

Gennemgående er, at deltagerne på disse kurser – ud over at få oplæg fra forskere eller udvalgte praktikere inden for området – skal arbejde med og indgå i sparring om de udfordringer, som den pågældende problemstilling rejser.

Nedenstående kurser retter sig mod deltagere i klasse- og studieretningsteam. Der er tale om dagkurser, kl. 10-16, og man kan tilmelde sig til ét eller flere af kurserne.

Principper for disse efteruddannelseskurser er:

- at kurserne retter sig mod samarbejdsgrupper på skolerne
- at der udvikles ny viden, ny undervis-

ning eller nye måder at løse konkrete opgaver på

- at lærerne er aktive og selvudviklende
- at lærerne undervejs i processen tilbydes faglige input samt coaching
- at lærerne samtidig får indblik i, hvordan andre løser tilsvarende opgaver

Kurser for klasseteamet

Faglig og pædagogisk progression

Undervisere: Efteruddannelseskonsulenter, cand. mag. Lisbeth Pedersen, IFPR, Syddansk Universitet og IBC Kolding samt cand. scient. Aase Munk, Dronninglund Gymnasium.

Tid og sted: Kursus 9243: Onsdag den 17. marts 2010, kl. 10-16, Quality Park Hotel, Middelfart.

Elevaktiverende arbejdsformer

Undervisere: Kirsten Vinstrup Jakobsen, lektor på Ørestad Gymnasium og Ellen Wiuff, lektor på Viborg Amtsgymnasium & hf, MIG, undervisere ved Pædagogikum 09.

Tid og sted: Kursus 9245: Torsdag den 25. marts 2010, kl. 10-16, Park Hotel, Middelfart.

Evaluerings af undervisning og af den enkelte elevs kompetenceudvikling

Undervisere: Poul Erik Mortensen, lektor, Randers Statsskole og Hanne-Grete Lund, lektor og studievejleder på Mulernes Legat-skole, undervisere ved Pædagogikum 09.

Tid og sted: Kursus 9247: Tirsdag den 20. april 2010, kl. 10-16, SDU, Odense.

Kurser for studieretningsteamet

Studieretningsteam – hvad er det egentlig vi er her for?

Underviser: Peter Hobel, lektor ved Johanneskolen, MIG og ph.d., IFPR.

I øvrigt deltager erfarne gymnasielærere, der fremlægger konkrete paradigmatisk faglige samspil.

Kursus for lærere der underviser på studieretningerne samfundsfag, engelsk og psykologi /samfundsfag, engelsk og psykologi og gerne vil udvikle samarbejdet mellem fagene i studieretningen.

Tid og sted: Kursus 9249: Tirsdag den 27. april 2010, kl. 10-16, Park Hotel, Middelfart.

Tilmelding til alle kurser sker på www.gi.org.

eller hos uddannelseskoordinator
Annette Kjærgaard, aekj@ifpr.sdu.dk