



FOLKEOPLYSNING, GLOBALISERING OG LIVSLANG LÆRING. HVORDAN HÆNGER DET SAMMEN?

SIDE 5



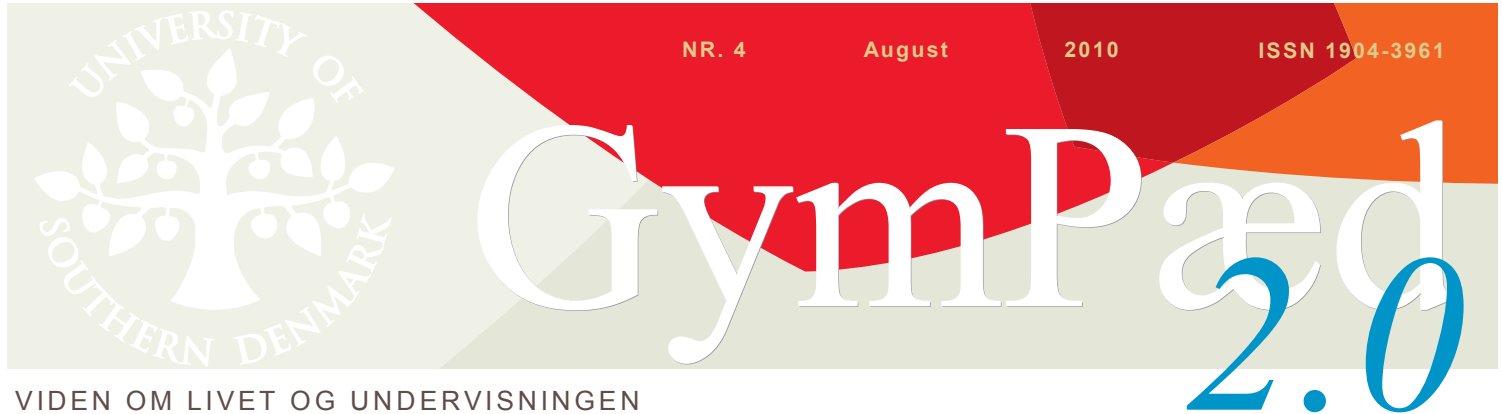
SOLIDARITET? HVORDAN HAR GYMNASIEREFORMEN INDVIRKET PÅ FORDELINGEN AF ELEVER?

SIDE 9



TEST AF ELEVER MØDER OFTE BRED KRITIK. I AUSTRALIEN BRUGER DE IKKE KUN MULTIPLE-CHOICE.

SIDE 12



VIDEN OM LIVET OG UNDERVISNINGEN
PÅ DE GYMNASIALE UDDANNELSER

www.sdu.dk/gp2

Hvordan kan man forstå litteraturundervisningens situation i gymnasiet, og hvordan man bidrage til at undervisningen kan fornyes?

Fra beskrivelse til fornyelse af litteraturundervisning

AF PETER KASPERSEN

Det er en drøm at kunne tilrettelægge sin forskning sådan at ens projekter hænger sammen. Hvert projekt stiller nye spørgsmål, som så tages op i det følgende. Der er mange realitetskrav som gør hvad de kan for at forstyrre den drøm, men en del af den forskning jeg har gennemført, har faktisk fulgt én bestemt strategi, besvarelsen af to overordnede spørgsmål: Hvordan kan man forstå litteraturundervisningens situation i gymnasiet, og hvordan man bidrage til at undervisningen kan fornyes?

Man kan for det første spørge om der overhovedet er et behov for at forny littera-

turundervisningen. Det kunne lyde som en temmelig arrogant dagsorden: dansklærerne kan ikke finde ud af det, og så må forskerne hjælpe dem. Men sådan skal det ikke forstås. Problemet stikker langt dybere.

Indvendinger mod strategien

Litteraturundervisningens storhedstid i den vestlige verdens skoler lå i første halvdel af 1900-tallet. Dansk var, i et parløb med historie, det danske dannelsesgymnasiums dannelsesbærende fag. Men senest i 1960'erne blev det klart at denne konstruktion ikke længere var selvindlysende. Lige siden har litteraturundervisningens legiti-

Fortsættes side 3

NYT FRA IFPR

28.-29. september: *Gymnasiedage*. Årets tema er Studieretninger. Læs hele programmet på www.gymnasiedage.dk. Frist 1. sept.

Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK) har bevilget over 8 millioner kroner til et forskningsprojekt om faglighed og skriftlighed ledet af professor Ellen Krogh, IFPR. Projektet går formelt i gang **1. august 2010** og løber fire år frem. Læs mere på FKKs hjemmeside.

Der er udkommet en række nye udgivelser i IFPRs skriftserie *Gymnasiepædagogik*. Udgivelserne er gratis og kan downloades via instituttets hjemmeside. Udgivelserne præsenteres bagest i dette nummer af *GymPæd 2.0*.



Lektor Kaspersens drøm – en leder

I en af de artikler vi bringer i dette nummer af *GymPæd 2.0*, drømmer afgående lektor Peter Kaspersen fra IFPR om de ideelle betingelser for pædagogisk forskning. Hans drøm handler om tre ting: At man som forsker har stor indflydelse på hvilken forskning man bedriver, at afslutningen på det ene forskningsprojekt rejser et spørgsmål som forsøges besvaret med det næste forskningsprojekt, og endelig at der er en dynamik mellem teori og praksis og mellem forskning og udvikling. Lektor Kaspersen

Fortsættes side 2

Fortsat fra side 1

tilføjer at det er en drøm der sjældent kan realiseres.

Guderne skal da også vide at det kan være svært at skabe de optimale betingelser for pædagogisk forskning, ikke mindst i disse omskiftelige tider for universiteter og pædagogisk forskning, ja, for det offentlige system i det hele taget.

Ikke desto mindre er vi mange på dette institut der deler lektor Peter Kaspersens drøm, og som også synes det lykkes at realisere den, i hvert fald engang imellem.

Senest har instituttet modtaget en større forskningsbevilling fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation til et projekt om faglighed og skriftlighed med professor Ellen Krogh som forskningsleder. Bevillingen vil give relativ god arbejdsro for en del forskere de kommende år frem, den vil være med til at rekruttere og udvikle nye forskere, bl.a. inden for naturfags- og matematikdidaktikken, og den vil kunne konsolidere skrive-didaktikken bredt på gymnasieniveau på tværs af fag og gymnasiale uddannelser. Det er vigtigt og godt.

Vi oplever også at mange lærere og ledere i gymnasieskolen har lyst til at medvirke til at lektor Kaspersens drøm kan leves ud. De stiller op til interview og observation af undervisning, hjælper med at åbne døre eller har lyst til at indgå i et udviklings- eller efteruddannelsesforløb. Uden den åbenhed var ingen pædagogisk forskning mulig – så tak for det!

Artiklerne i dette fjerde nummer af *GymPæd 2.0* afspejler ligeledes forsøg på at leve forskerdrømmen ud:

På forsiden præsenterer vi som sagt Peter

Kaspersens artikel ”Fra beskrivelse til fornyelse af litteraturundervisning”. Han giver et indblik i sin egen litteraturpædagogiske forskning som i et tiår har været knyttet til det fagdidaktiske forskningsprogram på IFPR (tidligere Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, DIG).

Det er et retrospektivt forskningsmæssigt *adieu*, men vi håber og tror at han fortsat vil blive i branchen og blandt andet vil gæste IFPRs masteruddannelsesprogram samt efteruddannelseskurser.

Dernæst præsenterer vi en artikel af Harry Haue, der også, som de fleste vil vide, opererer i det didaktiske forskningsfelt. Haue viser i dette nummer at der faktisk er en sammenhæng mellem folkeoplysning og globalisering.

Formålet med *GymPæd 2.0* er at formidle forskning, som fordeler sig på forskningsprogrammet for Fag, didaktik og læring og Forskningsprogrammet for Profession, organisation og ledelse.

Artiklerne af Kaspersen og Haue knytter sig selvsagt til Fagdidaktikprogrammet. To andre artikler knytter sig til Professionaliseringsprogrammet:

Som den tredje artikel – ”Fra frit skolevalg til frit elevvalg?” – præsenterer vi således ph.d.-stipendiat Maj-Britt Lundum Nørregaards resultater fra hendes næsten afsluttede ph.d.-projekt. Nørregaard analyserer hvordan nye markedsvilkår påvirker skolernes indbyrdes konkurrence om elever. Måske en og anden rektor vil være interesseret i at læse den artikel.

Vi byder også på en artikel af Steen Beck og Aase H.B. Ebbensgaard, der formidler resultater fra deres højaktuelle bog om udkantsunge, *Mellem Bagenkop og Harboøre – elevfortællinger*

fra danske udkanter, som er udkommet i IFPRs skriftserie Gymnasiepædagogik.

Som det sidste har vi Marianne Abrahamsens rejserapport fra Australien. Rapporten fortæller om diskussioner af nationale test fra landet *down under* og trækker linjer op til en dansk skolevirkelighed.

Ud over disse forskningsformidlende artikler rummer *GymPæd 2.0* som altid andre mere informative genrer: Vi fremhæver nogle af de vigtigste kommende begivenheder på instituttet i Kalenderen (se forsiden), og vi bringer en oversigt over de seneste udgivelser i *Gymnasiepædagogik*. *Gymnasiepædagogik* er en skriftserie fra instituttet der efterhånden tæller 78 udgivelser. Alle kan downloades gratis. Det lyder også næsten som en drøm.

Venlig hilsen, god læselyst og godt skoleår!

Redaktionen

PS. Tidligere numre af *GymPæd 2.0* kan læses/downloades på hjemmesiden www.sdu.dk/gp2. Her kan du også tilmelde dig en mailliste, så du får de nye numre tilsendt automatisk.

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

Fra beskrivelse til fornyelse...

meringsproblem stået højt på dagsordenen i en række lande.

For det andet kan man spørge om forskere skal arbejde på at forny undervisning. Er det ikke at blande forskning og udviklingsarbejde? Indvendingen er relevant. Hvis forskerne ureflekteret arbejder med på uddannelsespolitiske dagsordener og pædagogiske modebølger, sætter de positionen som kritiske iagttagere over styr. Den indvending bliver tit brugt mod pædagogisk forskning, der her ses som politikeres og embedsmænds forlængede arm.

Musikdidaktikeren Frede V. Nielsen har trukket en streg i sandet ved at skelne mellem didaktik og didaktologi. Den første betegnelse bruges om praktiske og normative refleksioner over undervisning. Den sidste reserveres til teoribaseret, beskrivende forskning. Men samtidig gør Nielsen opmærksom på at selv teoretiske beskrivelser i sidste instans skal kunne bruges til noget praktisk. Forskellen ligger altså mellem en direkte og en indirekte anvendelse (Nielsen 1994, 2004).

Det stadigt stigende krav om at forskning skal være anvendelsesorienteret, såkaldt Modus 2-forskning, har globalt medført stor interesse for først aktionsforskning og senere pædagogisk designforskning (van den Akker et al. 2006). I det første tilfælde medvirker forskeren i undervisningen i begrænset omfang uden at gribe ind i designet. I det sidste kan forskeren justere undervisningen undervejs og har ansvaret for at der er overensstemmelse mellem teori og praksis. Den sidste form er ikke ret udbredt i Danmark pga. lærernes metodefrihed, som er mest grundfæstet i gymnasiet.

Strategiens faser

Min forskning har gennemløbet følgende faser:

1. Beskrivelse af eksisterende praksis
2. Tilrettelæggelse og observation af et alternativ
3. Oparbejdelse af teoretisk basisviden
4. Gennemførelse af et design-baseret forsøg.

Hvis forskerne ureflekteret arbejder med på uddannelsespolitiske dagsordener og pædagogiske modebølger, sætter de positionen som kritiske iagttagere over styr.

Fase 1 bestod i en undersøgelse af eksisterende danskundervisning (Kaspersen 2005). Undersøgelsen pegede på at kompetent litteraturundervisning nok kan gennemføres på flere måder, fx med større eller mindre inddragelse af eleverfaringer, men at der ikke desto mindre eksisterer en udbredt og velprøvet model. Den bygger på en kombination af tre elementer: nykritisk analyse, hermeneutisk fortolkning og litteraturhistorisk perspektivering. Modellen forbereder effektivt eleverne til mundtlig

eksamen, men den har kun få ligheder med den måde litteratur bruges på uden for skolen. Man kunne vælge at sige at modellen er skolsk (Hetmar 2004). I min undersøgelse blev Luhmanns systemteori brugt til at karakterisere brugen af litteratur i forskellige samfundssystemer.

Forfattere underviste

Fase 2 bestod, som konsekvens af resultaterne af fase 1, i at undersøge hvad der sker hvis man bryder undervisningen fuldstændig op ved at lade forfattere overtage den (Kaspersen 2007, 2008. Kaspersen et al. 2008). Man kunne kalde en sådan didaktik for 'konfrontationsdidaktik'. Kunstsystemets idealer og fremgangsmåder føres ind i skolen. Forfatterne må dog også underkaste sig skolens regler i et vist omfang, og der sker uundgåeligt en, forhåbentlig frugtbar, konfrontation.

Ganske kort sagt viste forsøget at undervisningen blev gennemført med en anden balance mellem reception og produktivitet end i normal undervisning. Forfatterne bruger litteraturen produktivt og anvendelsesorienteret, både når de læser og skriver. Det er den omgang med litteratur man fx lærer på Forfatterskolen, og forfatternes undervisning blev derfor præget af kreativ læsning og skrivning. Opmærksomheden på sproglige virkemidler var udtalt. Derimod var undervisningen ikke særligt hermeneutisk. Forfatterne havde en tendens til at opfatte hermeneutisk fortolkning som en overflødig oversættelse af teksten til forskellige litteraturfjerne sprog.

Mens fase 2 blev gennemført som grounded forskning, stort set ateoretisk, blev fase 3 brugt til at søge efter teori der kunne bruges til at forstå resultaterne fra fase 2 (Kaspersen 2009,

Davidson & Kaspersen under udgivelse). Man kan hente teoretisk inspiration mange steder, men jeg tog udgangspunkt i den kognitive semantik.

Det fristende ved denne teori er at den oprindeligt udsprang af George Lakoffs analyser af metaforer og små narrativer, traditionelt litterære fænomener, som i følge Lakoff viste sig at gennemsyre alle former for sprog og kognition (Lakoff & Johnson 1980, 1999. Lakoff & Turner 1989). Litterært sprog adskiller sig blot fra andre former for sprog ved at arbejde systematisk, legende og kropsligt forankret med disse former. Sat på spidsen hævder teorien at tænkning generelt har en litterær karakter. Litteraturbrug bliver pludselig til et centralt fænomen i

Peter Kaspersen



Peter Kaspersen er forhenværende lektor ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (2000-2010), nu gæsteforsker samme sted.
peter.kaspersen@ifpr.sdu.dk

stedet for en specialitet.

Desuden åbner den kognitive semantik for en inddragelse af resultater fra hele kognitionsforskningen. Kognitionsforskningen er måske det mest udviklede eksempel på tværvidenskab, idet den berører en stadigt voksende række af fag, uden skelen til hvilket fakultet de traditionelt hører hjemme i. Et forhold der er yderst interessant set i lyset af det danske gymnasiums krav om fagligt samspil.

I fase 4 skal denne forskning bestå anvendelsesprøven. Kan den bruges i undervisningen i det reformerede gymnasium med dets ambitiøse mål om fagligt samspil? Projektet består i et samarbejde mellem forskere og lærere i matematik, dansk og religion på Midtsjællands Gymnasieskoler ('Ringstedforsøget') om et helt overfagligt integreret forløb om begrebet og fænomenet 'Uendelighed'.

Integrationen viser sig i at der ikke blot er tale om en 'sag' der skal undersøges, men i anvendelsen af et fælles teoretisk, metodisk og didaktisk begrebsapparat, som er inspireret af kognitiv semantik. Undervisningsforløbet er gennemført. Analysen af det vil forhåbentlig også blive det. Formålet er at undersøge hvad eleverne har lært af samarbejdet. Manglende forskningsbevillinger har dog foreløbig sat en stopper for denne fase.

Didaktikudvikling og efteruddannelse

Særligt den sidste fase peger på en anden og

mere generel problematik. Kan didaktisk designforskning bruges i efteruddannelsessammenhæng?

I sin artikel *Læg en strategi for efteruddannelse* dekonstruerer Peter Henrik Raas fænomenet efteruddannelse: At nogle peger på efteruddannelse som en løsning på noget, konstruerer i sig selv problemet efteruddannelse, snarere end omvendt (Raas 2010). En sådan betragtning er også relevant i denne sammenhæng. Er behovet for en bestemt form for udvikling og efteruddannelse (fase 4) i virkeligheden fremkaldt af, i dette tilfælde, en forskers (mit) behov for at markedsføre en bestemt løsning eller strategi?

Raas analyse er et eksempel på en velkendt postmodernistisk analysestrategi, som fremkalder en hærske af nye ubesvarede spørgsmål – som kræver endnu mere forskning!

På trods af sin fundamentale betænkelse ved efteruddannelse fortsætter Raas ret uanfægtet med at præsentere sin egen, måske problemfremkaldende, løsning: Læg en strategi for efteruddannelse. Jeg vil i det følgende hægte mig på hans betragtninger. Hvordan passer designbaseret forskning/udvikling ind i en udviklings-/efteruddannelsesstrategi for gymnasiet?

Raas opstiller fire analytisk konstruerede gymnasieinstitutioner og peger

på at der er en sammenhæng mellem dem og forskellige former for efteruddannelse:

Faggymnasiet og *dannelsesgymnasiet* er fuldt implementerede. Raas behandler ikke dannelsesgymnasiet. Men for de tre øvrige gælder denne efteruddannelsesstrategi:

Faggymnasiet: faglig opdateringsdidaktik.

Innovationsgymnasiet: strategisk didaktik: ”at opfinde nye mål for det lokale gymnasiums vision og omsætte dem til innovative initiativer”.

Implementeringsgymnasiet: taktisk didaktik: ”at oversætte de politisk givne mål til initiativer i den lokale sammenhæng”.

Hertil kunne man føje:

Dannelsesgymnasiet: dannelsesmæssig opdateringsdidaktik.

Kan man beskrive Ringstedforsøget (fase 4) ud fra disse kategorier? Der er ganske åbenbart tale om *faglig opdatering*. I projektet indgik forskeroplæg for

de berørte faggrupper. Man kan formentlig godt forudsætte kendskab til kognitiv semantik hos dansklærere der er uddannet inden for de senere år, men ikke hos ældre dansklærere og slet ikke hos religions- og matematiklærere. At der her snarere kan være tale om problemfremkaldelse end -løsning, bliver åbenbart når lærerne siger: Nej, det her vidste jeg ikke, og jeg har heller ikke behov for at vide det.

En *opdatering af dannelsesforestillinger* blev åbenbar efterhånden. Inddragelsen af matematik og af teorier med et vist naturvidenskabeligt indhold (kognitions- og hjerneforskning) peger på den videnskabeligt baserede dannelsesforestilling som ligger i stx efter 2005-reformen. I et større perspektiv er det måske den mest interessante del af forløbet, fordi ingen kunne stille med et færdigt svar på spørgsmålet: Leder denne undervisning til dannelse, og i bekræftende fald: hvilken? Hvad er videnskabelig dannelse? Er det bare kendskab til videnskabsteori? Forskere, lærere og elever var henvist til at lytte til hinandens bidrag i et dialogisk

forløb af 14 dages varighed. Innovationsgymnasiets *strategiske didaktik* var åbenbar fra starten. Midtsjællands Gymnasieskoler har fra Haslev Gymnasium overtaget en status som medlem af DASG, Danske Science Gymnasier. Den strategi man har forfulgt, er bl.a. resulteret i flere samspils-

forløb af typer som ikke tidligere er afprøvet. I det beskrevne projekt indgår ’innovation’ i to skikkelser. Dels skal man være innovativ når man designer nye typer af undervisningsforløb, dels handler en del af den kognitive semantik om hvad kreativitet og innovation er.

Implementeringsgymnasiets *taktiske didaktik*, som beskrevet af Raas, er stort set identisk med elev- og institutionsevaluering og benchmarking. Formålet er at kunne klare sig på markedet, både det lokale, men i nok så høj grad på det uddannelsespolitiske marked, hvor gymnasier bliver belønnet i forhold til i hvor høj grad de lever op til markedsorienterede politiske målsætninger og krav (se også Maj-Britt Lundum Nørregaards artikel i dette nummer af *GymPæd 2.0*). Pga. forskningsindslaget indgår der også eksternt evaluering i projektet. Om det lever op til den politiske drøm om evidensbaseret, bliver først åbenbart når forskningsprojektet er helt gennemført.

Er behovet for en bestemt form for udvikling og efteruddannelse (fase 4) i virkeligheden fremkaldt af, i dette tilfælde, en forskers (mit) behov for at markedsføre en bestemt løsning eller strategi?

LITTERATUR

Davidson, H.M. & Kaspersen, P. (i.p.). *Kognitiv litteraturanalyse*. København: Dansklærerforeningens forlag.

Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktisk kategori: Litteraturpædagogisk konkretiseret. Schnack, K (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: DPU.

Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer: en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danske undervisning*. Ph.D.-afhandling. IFPR. SDU.

Kaspersen, P. (2007) *Forfattere i gymnasiet*. København: Biblioteksstyrelsen.

Kaspersen, P. (2008). Gymnasial litteraturdidaktik. Damberg, E. & Haue, H. (red.) (2008). *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*. *Gymnasiepædagogik* nr. 71. Odense: Syddansk Universitet, IFPR.

Kaspersen, P., Abrahamsen, M., Kjertmann, K. & Sørensen, A.S. (2008). *Tre Læselystprojekter: En evaluerende undersøgelse*. www.bs.dk

Kaspersen, P. (2009). *Kognitiv litteraturdidaktik*. *Gymnasiepædagogik* 74. Odense: IFPR. Syddansk Universitet.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2005). *Hverdagens metaforer*. København: Hans Reitzel.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.

Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Nielsen, F.V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk.

Nielsen, F.V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: DPU.

Raas P.H. (2010). *Læg en strategi for efteruddannelse*. *GymPæd 2.0*. Odense: IFPR. Syddansk Universitet.

van den Akker, J. et al. (red.) (2006). *Educational design research*. London & New York: Routledge.

Folkeoplysning, livslang læring og globalisering

Folkeoplysning og globalisering synes at være et umage begrebspar, folkeoplysningen er vokset frem af den danske muld, mens globaliseringen kommer udefra. I denne artikel vil jeg se på folkeoplysning som en af mulighederne for at besvare globaliseringens udfordringer og knytte det til livslang læring.

AF HARRY HAUE

Globaliseringen er en aktuell udfordring. Den – eller måske rettere forestillingerne om den – tilskynder os til at tænke i nye baner og gøre os nye tanker om fremtiden. Vi har nemlig i dag langt flere valgmuligheder end tidligere, og vore valg er nok bestemt af forestillinger om fremtiden, men vore fremtidsforventninger er i høj grad bestemt af vores bevidsthed om fortiden, vor kollektive og individuelle erindring. Vor fortidsforståelse er således med til at præge vore valg. Det er derfor vigtigt at kende den arv, som vi har fået fra de foregående generationer. Et af disse arvestykker er folkeoplysningen. I det følgende vil jeg se på folkeoplysning som en af mulighederne for at besvare globaliseringens udfordringer.

Globalisering skaber nye og forstærker allerede kendte udfordringer. En af dem er udviklingen på skole- og uddannelsesområdet. Naturligvis har vi på dette område ladet os inspirere af udlandet, men har alligevel valgt en særlig dansk national form. En af de nye udfordringer er PISA, som sammenligner uddannelsessystemernes resultater. I modsætning til, hvad vi altid har troet og sagt, så klarede danske elever sig ikke specielt godt. Til at begynde med afviste vi at tage resultaterne højtideligt, og fremhævede, at vore elever nok kunne så meget andet, end det der blev spurgt om i undersøgelserne. Senere tog vi kritikken ad notam. Bl.a. blev der nedsat et globaliseringsråd, der besluttede at Danmark skulle have verdens bedste folkeskole.

Nyt grundvilkår

Globaliseringen skaber en ny forbindelse mellem tid og sted, den gør vore traditionelle institutioner utilstrækkelige og begge dele kræver refleksion for at vi kan komme videre. Globaliseringen giver os også flere muligheder, så mange, at vi kan siges at leve i en hyperkompleks tid med en høj grad af kontingens.

For at forholde os til globaliseringens påvirkninger, føler vi et behov for at styrke samfundets

sammenhængskraft ved at udvikle den enkeltes personlige myndighed og engagement.

Globaliseringen er kommet for at blive, og med dette nye grundvilkår for vore liv, må vi vælge intelligente måder at møde denne udfordring på. Det kan vi gøre ved at udnytte vore nationale traditioner for at løse problemer. Da den moderne verden udviklede sig i 1800-tallet skabte danske bønder højskolen og aftenskolen. Folkeoplysning blev en vigtig del af svaret på den moderne udfordring. Der er naturligvis mange svar på den globale udfordring, men de forudsætter alle ny viden og indsigt, ikke kun faglig viden og specifikke kompetencer, men almen viden og evnen til at reflektere. Det er det vi traditionelt kalder for almindelse, forstået som erhvervelse af de almene dele af ny videnskabelig og samfundsmæssig viden med henblik på at styrke den personlige myndighed til at reflektere over vort forhold til

medmennesker, natur og samfund. Almindelse er således evnen til at håndtere de mange kompetencer med ansvarlighed.

Livslang læring nødvendig

Naturligvis erhverver vi en væsentlig del af vor almindelse i skolen, hvor undervisningen jo ikke har noget erhvervsspecifikt sigte, og selv de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser må i stigende grad arbejde med almene problemstillinger, netop med henblik på at kunne håndtere kompetencer med ansvarlighed. Men i en globaliseret verden med hastige forandringer er den formaliserede skoleundervisning ikke en tilstrækkelig ballast. Behovet må tilgodeses ved en livslang læring, og netop her har vi nogle historiske erfaringer at trække på.

Tanken om et oplyst folk blev formuleret af den preussiske filosof, Immanuel Kant i 1783, med slagordet 'Sapere aude', dvs. hav mod til at træde ud af din selvforskyldte umyndighed ved at skaffe dig viden. I en dansk sammenhæng er det naturligt at fremhæve, teologen og folkeoplyseren Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). Han kritiserede Kant for kun at tænke på

Harry Haue



Harry Haue er professor, dr.fil.,
ved Institut for Filosofi, Pædagogik og
Religionsstudier.
E-mail: hh@ifpr.sdu.dk

oplysning som mekanisk videnstilegnelse. For Grundtvig, der var påvirket af romantikken, var det vigtigst først at oplive og dernæst oplyse. Følelserne måtte indgå i læreprocessen. Der var for ham ingen modsætning mellem det nationale folkelige og det universelt menneskelige. Han så altid det nationale i en universal sammenhæng, det som vi nu kalder en global sammenhæng. Vi skal dyrke vor egenart, men huske at den står i en vekselvirkning med verden udenfor. Denne vekselvirkning skulle ikke blot præge elitens, men hele folkets forestillingsverden. Folket behøvede derfor en institution, hvor de efter grundskolen kunne stifte bekendtskab med "folkelig Dannelse og praktisk duelighed i alle Hoved-fag."

Tænke-skole

Grundtvigs udgangspunkt var at mennesket var skabt i Guds billede og derfor var godt. Hele Menneske-Slægten er af eet Blod" og derfor indsat i både en universalhistorisk og en folkelig sammenhæng. Da mennesket pr. definition er godt, vil tugt være et uhensigtsmæssigt middel i opdragelse og uddannelse. I stedet skulle det ske med lyst og liv. Det gjaldt om at oplive eleverne inden de kunne oplyses og skabe en 'skole for livet', der skulle "udmærke sig ved hverken at være en Læseskole eller Skrive-Skole, men en Tænke-Skole, og hvad dermed hos levende Mennesker altid følger, en Tale-Skole."

Det levende ord skulle være midlet til oplysning, og undervisningen skulle bygge på frihed, fællesskab, samtale, ligeværdighed, munterhed og fornøjelighed – ja, også i et moderne perspektiv nogle spændende krav til undervisningen.

Tvang og udenadslære var med Grundtvigs

ord: "Moder til al vor Elendighed". Dermed kom han på kollisionskurs med statens skoler, hvor netop udenadslæren dominerede. Da Christen Kold ville følge Grundtvigs forestillinger i sin undervisning kunne han ikke få et embede, og skabte derfor sin egen friskole i 1852. Siden er den grundtvig-koldske pædagogik blevet en væsentlig del af den danske selvforståelse, f. eks. bekender halvdelen af Danmarks 260 efterskoler sig i dag til de grundtvig-koldske værdier. Også i en pædagogisk sammenhæng opfattes Grundtvig overvejende som en positiv og dansk måde at organisere læringen på. Men kritikken fæstner sig ved, at når de internationale undersøgelser viser, at grundskolen ikke formår at placere eleverne bedre, er det måske netop på grund af Grundtvigs indflydelse. Synspunktet er, at indlæring ikke altid kan være lystbetonet, og at elever også skal lære ting udenad.

Dannelsen - folk eller elite?

Modsætningen mellem elite og folk kom ofte til udtryk i Grundtvigs forestillingsverden. Elitens store viden om latin opfattede han som skadelig, og naturligvis ufolkelig, idet det krævede års studium og en betydelig udenadslære at tilegne sig dette døde sprog. Landets største latinere, J.N. Madvig var ligesom Grundtvig valgt til Folketinget i 1850, og her markerede de to deres syn på dannelse og folkeoplysning. Grundtvig havde foreslået, at der blev oprettet en folkelig højskole på Sorø Akademi, og under debatten herom i Folketinget gav Madvig udtryk for, at al dannelse kom fra de lærde og derefter sivede ned til folket. Grundtvig derimod mente, at det forholdt sig omvendt, at al dannelse kommer fra folket. Den store tiltro til folkets kvaliteter var i tiden ikke noget specielt dansk, bl.a. havde Grundtvig hentet inspiration fra Tyskland, hvor

Johann Friedrich Herder i den sene oplysnings-tid havde udformet forestillingen om, at ethvert folk var noget for sig.

Folkeuniversitetet dannes

Folkeoplysningen blev også dyrket i aftensko-ler. Med indførelsen af syv års undervisnings-pligt i 1814, havde regeringen bestemt, at lære-ren et par gange om ugen skulle samle den kon-firmerede ungdom til aftenskole. I 1882 oprette-de københavnske studenter aftenskoleundervis-ning for arbejdere, Hvor en af initiativtagerne, magister Herman Trier udtalte:

"Kom til os, saaledes som De gaar og staar. Lad Ar-bejdsdragten følge Dem ind i Læsestuen, hvis De ikke har nogen anden. ... Se, hvad vi har at byde, sig, hvad de selv ønsker, - og lad os saa arbej-de sammen, saa det kan blive til gavn og glæde for os alle."

I løbet af 14 dage havde 1500 arbejdere meldt sig og kunne vælge mellem dansk, regning, engelsk, tysk, histo-rie og samfundslære. Tilskyn-delsen til at melde sig var industrisamfundets udfordringer i form af både social og mental usikkerhed på den ene side og på den anden side nye muligheder for at forbed-re livsvilkårene. I 1898 blev til Folkeuniversite-tet oprettet, og siden har denne institution vare-taget formidlingen af forskningens resultater til folk, der ønsker at kvalificere deres almindan-nelse.

I 1924 oprettede arbejderbevægelsen Arbej-dernes Oplysnings Forbund, som siden har stået for et omfattende folkeoplysende arbejde. Det var karakteristisk, at en del af undervisningen foregik i selvstyrende studiegrupper. Flere partier har efter 2. verdenskrig oprettet oplys-ningsforbund. I 1968 fik Danmark en ny lov om fritidsundervisning, der gjorde det muligt for interesserede at oprette interessegrupper på mindst 12 personer, og det offentlige gav tilsagn om at støtte til ethvert fag eller emne, hvortil der kunne udarbejdes undervisningsplan, skaffes kvalificerede lærere og fornødne undervisnings-midler. Det blev kaldt verdens bedste fritidslov, som byggede på en mere end 100-årig tradition for et folkeligt behov og engagement i oplys-ningsarbejdet.

Livslang læring bliver moderne

I 1970'erne blev det almindeligt at tale om livs-lang læring. Det var et svar på informationssam-fundets og senere videnssamfundets udvikling. Både på det almene og det faglige område var det påkrævet, at borgerne havde mulighed for

løbende at kvalificere sig. Udgangspunktet var for mange politikere og fagforeningsfolk økono-misk og lønmæssig begrundet, men sideløbende hermed fik denne læring også en bredere huma-nistisk orientering. Det egentlige gennembrud for livslang læring kom med den franske under-visningsminister Edgar Faure's rapport fra UNESCO i 1972 med titlen *Learning to be*. Heri blev begreberne 'livslang uddannelse' og 'det lærende samfund' formuleret. Disse begre-ber har løbende fået nyt indhold og i OECD-rapporten *Livslang læring for alle* fra 1996, sker det på tre områder: den personlige udvikling,

den økonomiske vækst og den sociale samhørighed. Disse tanker ligger i smuk forlængel-se af den danske højskoletradi-tion og folkeoplysningen i øvrigt. Undervisningsminister Ole Vig Jensen illustrerede i 1998 tankegangen med livslang læring således: "Giver man et menneske en fisk, kan han klare sig hele dagen. Giver man ham i stedet en fiskekøge, kan han klare sig hele livet."

Ganske vist var det en fransk undervisningsminister, der

formulerede princippet om livslang læring, men set fra en dansk synsvinkel, ser det ud som om OECD-landene har overtaget vor folkeoplys-ningstradition, og derfor er det også vigtigt at denne tradition fortsat bliver genbeskrevet og formidlet til både danskere og til 'den hele men-skehed', som Grundtvig ville have sagt.

Det er jo nemlig ikke nok at vi udvikler den nationale folkeoplysning, det er lige så vigtigt i et globalt fællesskab, at de andre folk kommer med. Måske skulle vi satse mere på at eksporte-re vores folkeoplysning, sådan at der kunne opbygges civilsamfund i f.eks. Afghanistan. Velfungerede civilsamfund er et godt udgangs-punkt for at udnytte globaliseringens mulighe-der.

Folkeoplysning i form af Livslang læring er således også blevet et svar på globaliseringens udfordringer. Det kræver viden at træde ud af sin selvforskyldte umyndighed, som Kant sag-de, og denne umyndighedsgrænse flytter sig i takt med de globale udfordringer. Umyndighed giver rum for angst og utryghed og dermed tab af demokratisk potentiale, og kan modvirkes ved at vi erhverver nye kompetencer, som vi må lære at bruge med ansvarlighed. En sådan ud-vikling bliver også aktualiseret af den globale klimatrussel, der er et momentum om, at også disse udfordringer er grænseløse, hvilket bety-der, at vi fortsat må leve med det vilkår, at vi er en del af et risikosamfund.

Referencer

Harry Haue "Grundtvig og globalisering" I: *Mellem kontinuitet og forandring. Fest-skrift til Jørgen Gleeup*, Odense 2007.

Marianne Horsdal "Livslang læring i en vidensøkonomi – en flydende betegnelse" I: *Mellem kontinuitet og forandring. Fest-skrift til Jørgen Gleeup*, Odense 2007.

Ove Korsgaard "Folkeoplysning, det civi-le samfund og velfærdsstaten" I: Søren Eigaard (red.) *Velfærd og folkeoplysning*, Odense 2002.

Udkantsunge og uddannelse

Forskningsprojektet om udkantsunge undersøgte, hvordan en opvækst i et yderområde påvirker de unges uddannelsesvalg og forventninger til fremtid og arbejdsliv, og samtidig hvordan de unges uddannelsesvalg indvirker på yderområdernes udvikling.

AF STEEN BECK OG AASE H. B. EBBENSGAARD

Rikke er en af de unge, som vi har talt med i forbindelse med et forskningsprojekt om unge i danske udkanter og deres uddannelsesvalg. Hun fortæller, at hun har en fornemmelse af, at hun ikke er helt ligesom de unge på gymnasiet, der kommer fra byen, og den fornemmelse deler hun med andre, som i lighed med hende kommer fra landet eller små byer i de såkaldte udkantsområder af Danmark: "Vi er jo sådan nogle totalt 'land-nogle'. I nogle situationer kan man godt tænke, at man er lidt bagud. Det er måske lidt ondt at sige, men jeg vil bare ikke ende ligesom min familie. De er alle sammen blevet det samme".

I projektet, som resulterede i bogen *Mellem Bagenkop og Harboøre – Elevfortællinger fra danske udkanter*, undersøgte vi, hvordan udkantsunges opvækst i et yderområde påvirker deres forestillinger om det gode liv og dermed deres uddannelses tanker. Har de specielle ressourcer, eller har de lokalt betingede forudsætninger imod sig?

Udkantsområder karakteriseres blandt andet ved lavere vækst og ringere uddannelsesniveau end i de store byområder (se faktaboks). Det er et officielt mål, at yderområderne skal opprioriteres, og at en større del af de unge i disse områder skal have et højere uddannelses- og dermed kompetenceniveau.

I denne artikel vil vi præsentere nogle resultater af forskningsprojektet. Udgangspunktet for undersøgelsen var, at skal man forbedre situationen for de unge og for udkanterne, må man lytte til de unge, der bor der. Det gjorde vi så. Vi interviewede omkring 75 unge mennesker fra Bagenkop over udkantsområder på Fyn til Tønder og op langs Vestkysten. De unge kom fra mere end 60 lokaliteter. Vi talte med unge fra folkeskolens ældste klasser, efterskolerne, med de lidt ældre på de gymnasiale uddannelser og enkelte unge på erhvervsuddannelserne. Kun et fåtal af vore interviewpersoner havde forældre med lang videregående uddannelse.

I krydspresstet mellem modernitet og tradition

At gå ind i en gymnasial ungdomsuddannelse er for nogle udkantsunge forbundet med en smertefuld oplevelse af at befinde sig i to kulturer, for netop valget af gymnasiet betyder ofte, at

man må bryde med lokalområdets erhvervstradition. En pige på gymnasiet fortæller således, at hun oplever at skulle være to personer. Én på skolen i byen og én derhjemme på gården. Det er helt forskellige emner og interesser, der er på spil i de to miljøer, fortæller hun. Udkantsunge kæmper således ligesom andre gymnasiefremmede med at forstå, hvad de gymnasiale uddannelser egentlig går ud på.

Udkantsunge har på papiret de samme valgmuligheder som andre, men de har flere konkrete barrierer at kæmpe med. Mie fra en landmandsfamilie på Sydfyn siger det ganske rammen-

de: "Man skal have en god psyke, når man er fra landet. Man skal i hvert tilfælde have viljestyrke for at ville uddannelse." Mie er den første i familien, der tager en gymnasial uddannelse, og hun må bruge flere timer hver dag for at komme til og fra handelsgymnasiet i Odense. Mie har været heldig og fået mental opbakning med hjemmefra og fra det friskole- og efterskolemiljø, hun har befundet sig i før hun valgte gymnasiet.

Her er vi ved den første afgørende konklusion: De ydre fysiske barrierer og indre mentale barrierer hos udkantsunge kan kun overvindes ved, at de medbringer eller får ekstra styrke. Men hvor får de unge den ballast fra, hvis baggrundsmiljøet ikke er stærkt? Man kan måske tvivle på, at Rikke i det indledende citat har megen styrke med hjemmefra. Men i så fald må andre ind og etablere den ballast gennem råd, rollemodeller og vejledning. Nogle gymnasier er gode til at socialisere de gymnasiefremmede ind i uddannelsen og dermed overvinde disse elevers problemer med at føle sig til rette. Men problemet er, at mange udkantsunge, ikke mindst en del drenge, måske slet ikke overvejer en gymnasial ungdomsuddannelse.

Fire slags udkantsunge

Vores undersøgelse har vist, at unge, der bor i udkantsområder, med fordel kan grupperes i fire kategorier, nemlig *selvbyggere*, *nomader*, *opdagere* og *hjemmefødninger*. Fælles for de fire grupper er, at de er optaget af "at styre selv".

Mange unge – mest drenge – er alvorligt trætte af stillesiddende skolearbejde, af bøger og ikke mindst af lektier. De vil ud og tjene egne penge og have et 'voksenarbejde'. Dem kalder vi *selvbyggerne*.

FAKTA

Hvad er udkantsområder?

"Udkantsområder eller yderområder [er] kendetegnet ved en erhvervsstruktur præget af mange små virksomheder inden for traditionelle erhverv som landbrug og fremstilling. Indbyggertallet i yderområderne er stagnerende eller ligefrem faldende, og udsigterne for de kommende år er ikke bedre. Uddannelsesniveauet er lavere – der er færre med en videregående uddannelse og flere uden en erhvervskompetencegivende uddannelse. Omvendt er der flere med en erhvervsfaglig grunduddannelse. Ledigheden er relativt højere end på landsplan, ligesom områderne er kendetegnet ved en højere andel uden for arbejdsstyrken."
"Yderområderne har fortsat den danske regerings særlige bevågenhed. Alle regionale Vækstfora skal udarbejde regionale erhvervsudviklingsstrategier med særligt fokus på yderområderne"

Kilde: EU's program for Den Sociale fond 2007-2013.

Nomaderne vil gerne rejse langt væk, men har planer om senere at vende tilbage til hjemegnen, fordi de på trods af udlængsel føler, at de bør holde fast på de gode værdier, de har fået med sig hjemmefra, bl.a. tætte sociale relationer inden for et overskueligt område og en barndom præget af frisk luft og udendørsaktiviteter. Det vil de gerne give videre til deres egne børn.

Hjemmefødningerne ønsker at bosætte sig der, hvor familien altid havde været. Det gælder i høj grad drenge, hvis fædre er fiskere, tømrere og landmænd – de vil helst det samme som deres fædre. De føler sig ikke tiltrukket af lang måske 'livslang' boglig uddannelse, men føler mere lyst til at gå i deres fædrenes fodspor, hvad angår erhvervsvalg.

Endelig er der den gruppe vi kalder *opdagere* –

ne. Det er de unge, som selvom de bor i udkantsområder er indstillet på at tage uddannelse og derfor også flytte til de større byer, hvor de kan fortsætte et videregående uddannelsesprojekt efter gymnasiet. I denne gruppe er der mange piger.

Det tilfældige valg

De unges valg af ungdomsuddannelse synes at være præget af en vis tilfældighed. En møsterkender en tømrer, der tilfældigvis har brug for en lærling, eller den unge har 'hørt', at man på det almene gymnasium har, som de siger, "gamle ubrugelige fag". Det er nok til, at mange fra uddannelsesfremmede hjem ikke føler tilskyndelse til at undersøge den ungdomsuddannelse nærmere. Helt grelt er det, at busruterne nogle gange afgør, hvilken skole eller uddannelse, man vælger.

En dreng fortalte, at han, da han skulle vælge ungdomsuddannelse kun hørte på de foredrag, som omhandlede den uddannelse, han allerede havde besluttet sig for. Det viste sig at være et helt forkert valg, så han droppede ud. Mange udkantsunge kommer derfor til at foretage en tidlig identitetslukning gennem deres valg. En pige siger: "Det er derfor, at der er så meget frafald på uddannelserne. De starter bare på et eller andet, som de måske ikke har lyst til. Så stopper de".

En dreng fra Sønderjylland siger ganske vist, at han af ægte interesse vælger tømrerfaget, men samtidig fortæller han, at han er dygtig til mange af skolens boglige fag. Måske kunne denne dreng have haft glæde af at bruge sine gode evner i en uddannelse, der åbner flere døre. Vi talte dog også med unge, der var blevet interesseret i gymnasiets faglige indhold og havde fremtidsforestillinger om lang videregående uddannelse – ja tilmed om forskning.

Uddannelse og identitet

Fædrene inspirerer i mange tilfælde drengene til at følge i deres erhvervsmønstre. Mødrene er generelt mere uddannelsesinteresserede end fædrene og inspirerer både pigerne og drengene.

En gymnasiedreng fra Marstal fortæller om seks familiemedlemmer, der er kaptajner. Han ved ikke, om han vil ende der, men hans mor har tilskyndet ham til at komme i det almene gymnasium og få indsigt i de mange uddannelsesmuligheder, og så vælge senere. Drengen fra den ressourcestærke familie har lært at foretage aktive valg.

At befinde sig på en ungdomsuddannelse er også at påtage sig en bestemt identitet. Hvis baggrundsmiljøets værdisæt peger i retningen af, at en slags arbejde er mere 'rigtigt arbejde' end andet, så overvejer den unge måske ikke alternativer, men går som hjemmefødninger i deres faders fodspor. Udkanterne fremviser ikke

altid så stor diversitet i erhverv og jobs, og de unge har derfor ikke som selvfølgelig kulturel og social kapital fået en nuanceret indsigt i, hvad det moderne samfund kan tilbyde af uddannelsesmuligheder. Oven i købet tvivler nogle unge på, at længere uddannelse kan betale sig, og til tider opleves de mange uddannelsesmuligheder som uddannelsestvang. En del drenge ser mest frem til de hurtige penge og det gode materielle liv.

Ideer til konkrete indsatsområder

Hvad kan uddannelsesinstitutionerne gøre for at få fat på de udkantsunge, som forholder sig skeptisk til uddannelse? Der kan peges på en række konkrete og kontante tiltag, som kan gøre ungdomsuddannelserne mere attraktive for de unge. Man kan pege på forbedrede transportforhold, på mere effektiv vejledning og formidling i forhold til unge og forældre fra uddannelsesfremmede miljøer. Det handler om at gøre de unge lydhøre over for, hvordan deres evner måske kunne udnyttes bedre – eller i det mindste bedst muligt. Det afgørende er, at de unge skal kunne bringes til at se fordelene ved en længere uddannelse, også økonomisk og i forhold til fremtidige arbejdsopgaver.

Det er også vigtigt, at der i områder, hvor unge bor et stykke vej fra skolen er muligheder for at give dem muligheder for at bo sammen i tilknytning til skolen. Man kan bl.a. inspireres af de unges glæde ved efterskolerne og deres lyst til at bo sammen under højskoleagtige forhold eller ved at knytte kollegielignende boliger til ungdomsuddannelsen.

En anden idé er, at man i visse udkantsområder, hvor der ellers hersker en gymnasial monokultur, kunne udvikle større og varierede skolemæssigt miljø, fx gennem tætte samarbejder mellem stx, htx og hhx, ligesom der er perspektiver i et tæt samarbejde mellem ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, således som man enkelte steder allerede har det. Vi konstaterede, at læringslyst og læringsvilje i høj grad kan fremmes gennem inspirerende samvær med ligestillede eller unge, der er længere fremme i uddannelsen.

Uddannelserne indhold

Men der skal ikke bare praktiske initiativer til. Også indholdet og læringsformerne på specielt de gymnasiale uddannelser kan måske justeres, så de virker mere tiltrækkende på unge fra udkanterne. Måske eksisterer der uudnyttede potentialer i læreprocesser, hvor skolens fag kombineres med "selvbyggermentalitet" i produktorienterede processer.

Kan man gøre elevopgaver og produkter mere anvendelsesorienterede i 'den virkelige verden', så de ikke kun værdsættes i skolen i form af bedømmelse eller karakter?

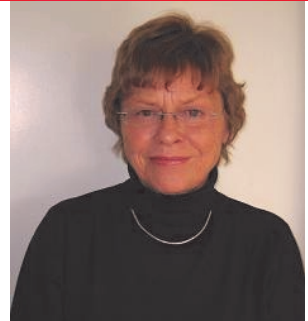
Steen Beck



Steen Beck er lektor, ph.d., ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved Syddansk Universitet. Har forsket i og skrevet om læring, undervisning, studiekompetencer lærerroller og ungdomskultur. Han har desuden skrevet artikler og bøger om kulturhistoriske og litteraturhistoriske emner.

E-mail: steen.beck@ifpr.sdu.dk

Aase Ebbensgaard



Aase H. Bitsch Ebbensgaard, ph.d. og cand. mag., er ekstern lektor ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved Syddansk Universitet. Har undervist i mange år i det almene gymnasium og skrevet om og forsket i gymnasieunges historiekultur, gymnasiefremmede og historiedidaktik og læring.

E-mail: aase.ebbensgaard@ifpr.sdu.dk

Kan en større del af undervisningen foregå uden for skolens mure?

Kan man i højere grad samarbejde med det lokale erhvervsliv eller invitere erhvervslivets folk ind i skolen?

Kan de gymnasiale fag vende op og ned på progressionen i fagene, så det praktiske og konkrete får større vægt i begyndelsen og det teore-

tiske og mere boglige kommer til sidst i forløbene?

Mellem forestillinger og viden

Udkantsunges fortællinger giver mange signaler om, hvad de unge bryder sig om og ikke bryder sig om, men de giver også et indblik i, hvilke ressourcer de unge besidder. Hvis der imidlertid er kollision mellem den unges *forestillinger* om en bestemt uddannelse og hans eller hendes mere principielle ønsker for det gode liv, bliver de latente ressourcer ikke gjort aktive. Det afgørende er derfor, at de unges forestillinger om uddannelserne erstattes af *viden* om disse. Det er vigtigt, at de unge indser, at de ikke nødvendigvis skal se frem til ti år på en skolebænk med en SU-indtægt, men at der er afstignings- og påstigningsmuligheder i mange uddannelser hen ad vejen. Måske skulle flere uddannelser indbygge tanker om, at hver fase i en uddannelse er både en fuld erhvervskompetencegivende uddannelse og trædesten for næste overbygningsuddannelse.

Den større helhed

Uddannelse er vigtig, også for unge i udkantsområder. Man skal imidlertid være opmærksom på, at mere uddannelse i områderne ikke nødvendigvis redder udkantsområderne fra den trængte situation, de befinder sig i.

Paradoksalt nok betyder mere uddannelse til udkantsområdernes unge, at disse med studentereksamensbevis i bagagen vil blive endnu mere motiverede til at flytte bort fra områder, hvor de vil have svært ved at bruge deres uddannelse og stort set ikke kan tage videregående uddannelse. Det gælder ikke mindst pigerne, som har lugtet luntet hvad angår nødvendigheden af uddannelse, og hvoraf mange ikke har nogen som helst planer om at vende tilbage til deres hjemegn senere. Hvorfor skulle de også det, hvis jobbene er i de store byer?

Hvis man skal diskutere udkantsunge og uddannelse i et perspektiv, der også inkluderer udkanternes fremtid, er det nødvendigt at se "mere" uddannelse i områderne i sammenhæng med områdernes økonomiske og sociale udvikling. Der skal flere attraktive arbejdspladser til områderne, hvis veluddannede skal blive boende eller ligefrem bosætte sig i disse områder. Og skal unge familier bosætte sig i områderne, skal der attraktive børneinstitutioner og skoler til.

I disse år går udviklingen i den modsatte retning. Der kommer ikke mange nye arbejdspladser til områderne, og landsbyerne tømmes for skoler og kulturinstitutioner. I denne situation betyder bedre og mere uddannelser til udkantsunge, at flere vil flytte bort fra områderne.

Hvis der er et politisk ønske om, at der skal ske noget andet, må uddannelse tænkes sammen med regionalpolitik i et mere omfattende perspektiv. Spørgsmålet er så, om der er politisk vilje til at vende udviklingen.

Læs mere i *Mellem Bagenkop og Harboøre. Elevfortællinger fra danske udkanter*. Gymnasiepædagogik 75. Odense: IFPR/SDU.

Fra frit skolevalg til frit elevvalg?

Gymnasierne er overgået til selveje – populært sagt er de blevet markedsført. Er det nu solidaritet eller konkurrence, der vejer tungest, når der skal fordeles ansøgere til de almengymnasiale uddannelser?

AF MAJ-BRITT LUNDUM NØRREGAARD

Når årets ansøgere til gymnasierne under de nye betingelser skal fordeles, er dette både en rektoropgave og en regional opgave. Skolerne stilles over for at skulle graduere mellem tre valgmuligheder: de må afveje, i hvilken grad det er 1) den samfundsmæssige interesse i optimal udnyttelse af den samlede skolekapacitet, 2) den enkelte skoles økonomiske overlevelse eller 3) brugerens frie valg, der først og fremmest skal tilgodeses.

Spørgsmålet er blevet særdeles aktuelt efter Rektorforeningens og Gymnasiebestyrelsesforeningens udmelding om, at et helt frit optagelsesmarked ikke er hensigtsmæssigt lige nu. I og med at det er antallet af elever, som ligger til grund for tildelingen af midler, kan det risikere at stille en række skoler med lav søgning så økonomisk dårligt, at deres overlevelse vil blive truet.

De to foreninger foreslår en overgangsperiode, hvor der kan foregå en rolig kapacitetsudvikling eller tilpasning. Seks rektorer (Wissing, 2010) har protesteret mod denne udmelding, idet de ønsker fuld liberalisering i forhold til fastsættelse af kapacitet, dvs. det antal elever, som skolen kan rumme, samt af fordelingen af elever. Gymnasiebestyrelsesforeningen har siden trukket sin erklæring tilbage og foreslået, at evt. nedlæggelse af gymnasier er en politisk beslutning på et højere niveau, angiveligt for ikke at underminere den bestyrelsesopgave, der handler om at fastsætte den enkelte skoles kapacitet.

Interviewundersøgelse

En interviewundersøgelse om skolevalg har været med til at afdække, hvad det er, der er på spil lige i denne diskussion. Det er dels, at de ændrede økonomiske vilkår

har forårsaget en konkurrence skolerne imellem, modsat den solidaritet, der tidligere vejede tungest i fordelingen af ansøgere, og dels at bestyrelserne med selvejet har det overordnede økonomiske ansvar for den enkelte skole.

Artiklen omhandler især det første tema og er skrevet i forbindelse med et ph.d.-forskningsprojekt. Den er baseret på interviews med ledende og administrativt personale i regionernes sekretariater, som er foretaget i perioden juni-december 2008,

Ansøgerne til de almengymnasiale uddannelser optages på baggrund af skolernes indmeldte kapacitet. Denne blev "i en fjern fortid" fastlagt af de daværende amter, og i 2008 var det første gang, at skolerne selv skulle indmelde deres – bindende – kapacitet til Undervisningsministeriet.

dvs. lige efter selvejets ikrafttræden. I alle fem regioner har der deltaget en praktiker. Praktikerne er den ansatte, der konkret sidder med opgaven omkring fordelingen af ansøgere til landets almengymnasiale uddannelser, herunder varetagelsen af den sekretariatsfunktion, som regionerne er pålagt at yde til fordelingsudvalgene. I to af regionerne har uddannelseschefen også deltaget i interviewet, og i en enkelt har chefkonsulenten på uddannelsesområdet deltaget. Med undtagelse af en enkelt praktiker har alle de interviewede arbejdet med uddannelsesområdet under amtet, og de har alle været beskæftiget med gymnasieområdet de sidste to år under regionen.

Det er regionernes opgave at koordinere fordelingen af elever til de almengymnasiale uddannelser i samarbejde med skolerne. Fordelingen foregår i fordelingsudvalg, der er sammensat af skolernes ledere og 1-2 repræsentanter fra regionsrådet. Hermed er der nu en langt større repræsentation af skolernes ledere og en lang mindre politisk repræsentation i fordelingsudvalgene, end der var under amterne.

Det er regionernes opgave at koordinere fordelingen af elever til de almengymnasiale uddannelser i samarbejde med skolerne. Fordelingen foregår i fordelingsudvalg, der er sammensat af skolernes ledere og 1-2 repræsentanter fra regionsrådet. Hermed er der nu en langt større repræsentation af skolernes ledere og en lang mindre politisk repræsentation i fordelingsudvalgene, end der var under amterne.

Kapacitetsfastsættelse

Ansøgerne til de almengymnasiale uddannelser optages på baggrund af skolernes

Maj-Britt Lundum Nørregaard



Maj-Britt Lundum Nørregaard er ph.d.-studerende ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier ved Syddansk Universitet. Er i gang med en ph.d.-afhandling om rektors rolle i ledelsen af det almene gymnasium efter strukturreformen.
E-mail: mbln@ifpr.sdu.dk

indmeldte kapacitet. Denne blev ”i en fjern fortid” fastlagt af de daværende amter, og i 2008 var det første gang, at skolerne selv skulle indmelde deres – bindende – kapacitet til Undervisningsministeriet.

Efter de nye regler er der ikke længere grænser for, hvor mange klasser de enkelte institutioner må oprette. Det betyder, at institutionerne kan øge deres kapacitet, så længe de kan rumme eleverne inden for den eksisterende bygningsmasse.

Undersøgelsen viser, at ud fra den direkte relation mellem skolernes økonomi og antallet af elever, er der en langt større interesse i at få udnyttet den eksisterende kapacitet optimalt, fx ved at få placeret så mange elever i klasserne som muligt. Ifølge de interviewede har dette givet anledning til en øget økonomitænkning fra skolernes side:

”... der er nogle institutioner, der tidligere har meldt en lavere kapacitet ind, end de rent faktisk har haft, fordi det har været økonomisk rentabelt for dem. Under amterne handlede det om at have så få elever i klasserne som muligt for at oprette så mange klasser som muligt.” (*regional praktiker på uddannelsesområdet*)

Klassekvotienten er ikke ministerielt fastsat, og vurderingen af, hvor mange elever, klasserne kan rumme, er ligeledes overladt til den enkelte skole. Der er dog – ud fra en solidaritetstænkning – indgået aftaler inden for hver region om en fælles kvotient, der så vidt muligt søges overholdt.

Generelt for hele landet er der en klar tendens til, at der nu udmeldes højere kapacitet end tidligere, og der tages elever ind, således at den aftalte klassekvotient først opnås efter et eventuelt senere frafald.

Generelt for hele landet er der en klar tendens til, at der nu udmeldes højere kapacitet end tidligere, og der tages elever ind, således at den aftalte klassekvotient først opnås efter et eventuelt senere frafald. Tidligere var dette frafald indregnet i den fastsatte kvotient. Denne stigning ses også af Gymnasielærerforeningens undersøgelse af klassekvotienter 2008 (jf. Årsberetning 2008-2009).

Når skolerne ikke længere bliver belønnet for antallet af klasser, og når lærerlønningerne alt andet lige vejer tungest i budgettet, er der ikke noget forunderligt i, at det har haft særlig stor betydning for skolerne at få klasseværelserne fyldt op.

Fordelingskriterier

Fordelingen af elever er først aktuel i det øjeblik, at kapaciteten på den ansøgte skole overstiges. Herefter er det samtlige ansøgere til den pågældende skole, der skal fordeles. Eksempelvis kan en skole optage alle elever, hvis den fx modtager ansøgninger til 80% af kapaciteten. Hvis de modtager 120% ansøgere i forhold til kapaciteten, skal alle ansøgningerne afleveres til fordelingsvalget, som herefter fordeler dem på de øvrige gymnasier efter en række kriterier, såsom transportafstanden fra hjem til skole og ønsket om at komme på en skole med en særlig profil (jf. Optagelsesbekendtgørelsen, 2008)

Transportafstanden volder kvaler. Eksempelvis argumenterer en praktiker i en region, at vurderingen af afstand er relativ. Nogle elever bor 5 km væk fra et gymnasium, men har en

time med bus. Andre elever bor måske 10 km væk, men kan tage bussen på 7 min. Andre steder er der slet ikke mulighed for at komme til en skole med offentlige transportmidler, selvom man bor tæt på, fordi der ikke er nogen busrute.

Fordelingsudvalget kan tillige tage hensyn til den enkelte skoles særlige profil. Erfaringerne fra fordeling af ansøgere i 2008 viser, at det er ret forskelligt, hvordan denne mulighed søges anvendt i praksis.

For gymnasier med en særlig musisk eller idrætsmæssig profil var det i amterne en accepteret praksis, at elever, der kunne dokumentere særlige evner inden for disse områder, havde fortrinsret uafhængigt af bopælsafstanden. Undersøgelsen viser, at denne praksis stadig anvendes i visse af regionerne.

I en enkelt af regionerne har mangel på en klar definition af, hvad en særlig profil er, og

I de tilfælde, hvor gymnasiernes særlige profil anvendes af rektorerne som argument for, at de skal have en særlig gruppe af elever, bliver det grundet den manglende entydighed i definitionen ganske vanskeligt at gennemskue den egentlige begrundelse for, hvorfor netop en bestemt gruppe af elever ønskes optaget.

hvilke argumenter, der vægtes, givet anledning til en del diskussioner i visse af fordelingsudvalgene. Der er her uenighed om, hvor stor fortolkningsgraden er. Nogle af gymnasiernes har den opfattelse, at en særlig profil kan være et godt, dynamisk og lækkert gymnasium eller et godt ry og glade og tilfredse elever, og at ansøgere med disse præferencer bør gives fortrinsret.

I de tilfælde, hvor gymnasiernes særlige profil anvendes af rektorerne som argument for, at de skal

have en særlig gruppe af elever, bliver det grundet den manglende entydighed i definitionen ganske vanskeligt at gennemskue den egentlige begrundelse for, hvorfor netop en bestemt gruppe af elever ønskes optaget.

”Man kan argumentere for, at ens skole har lige den profil, som eleven søger. Der er en gråzone, som gør det svært at gennemskue, hvorfor en rektor ønsker en elev, der bor langt fra skolen frem for tæt på.” (*regional chefkonsulent på uddannelsesområdet*)

Regionen har ønsket at få forholdet ændret, således at det er enkelt og nemt for ansøgeren at se sin retsstilling, og at det er tydeligt, hvorfor man er endt på hvilken skole.

Solidaritet eller konkurrence?

Opfattelsen i alle regioner er den, at solidariteten mellem rektorerne har kunnet holde nogenlunde i det første års fordeling af ansøgere. Rektorerne har forsøgt at få fordelingen til at gå op, så alle skoler blev tilgodeset og den eksisterende kapacitet blev udnyttet.

Når der opstår sprækker i samarbejdet, er det regionen, der skal tage stilling til det.

”Hvis en institution kom og sagde, at de havde organiseret sig sådan, at de godt kunne optage fire klasser mere, så er jeg ikke sikker på andet, end at vi som administration ville sige, at det er i orden, fordi vores udgangspunkt er, at eleverne bliver tilfredse.” (*regional uddannelseschef*)

Sprækkerne i denne solidaritet vil – som forudsat af en praktiker – øges med udfasningen af tilskudsordningerne, fald i elevårgange og skolernes ”køb” af bygningerne, hvor prisen er sat efter fremtidig elevsøgning og bygningskapacitet.

”I det tilfælde økonomien ikke ser for godt ud, og der er faldende elevårgange, så tror jeg godt, man kan skyde en hvid pil efter solidariteten.” (*regional praktiker på uddannelsesområdet*)

Netop i den situation aktualiseres afvejningen af, hvorvidt det ved fordelingen er den samfunds-mæssige interesse i at få den eksisterende

kapacitet udnyttet, gymnasiernes interesse i at sikre sig den bedst mulige økonomi, eller om det er ansøgernes uddannelsesinteresse, der skal tilgodeses.

På den ene side taler fordelingen af elever til skoler med underskud for, at den eksisterende kapacitet udnyttes. På den anden side kan denne fordeling ses som værende i modstrid med interessen i at imødekomme elevernes ønsker.

På samme vis kan den øgede klassekvotient ses som tosidet. Fra skolerne argumenteres der for, at den øgede klassekvotient betyder, at de kan imødekomme flere ansøgers ønsker. For elever og lærere kan de høje klassekvotienter samtidig føre til en utilfredshed, som Danske Gymnasieelevers Sam-

menslutning allerede har været på banen med.

Erfaringerne fra det første års fordeling viser, at der er en række uklarheder forbundet med fordelingen af ansøgerne, samt at der er opstået nye problematikker efter

overgangen til selveje og taxameterordning. I nogle tilfælde er fortolkningsmulighederne så vide, at det giver anledning til uklarheder. I andre tilfælde er der nærmere tale om, at kriterierne ikke anvendes i overensstemmelse med hensigten, ikke mindst fordi skolerne har forskelligartede interesser.

Hvilke elever er der størst interesse i?

I disse forskelligartede interesser ligger der en særlig interessant problematik i det incitament, skolerne har for at sikre sig de elever, der udløser det højeste taxameter. Det vil sige de elever, der med størst sandsynlighed vil gennemføre. Her er det oplagt, at der er interesse i at tiltrække de dygtige elever.

Hf-elever udgør i forhold til stx-elever en gruppe, der er langt mere labil både med hensyn til ansøgerantallet og frafaldsprocent, og udgør dermed en mindre sikker indtægtskilde.

”En af måderne, rektorerne på det almene gymnasium kan optimere situationen på, er at drosle deres hf-afdeling ned og bruge kapaciteten på gymnasieområdet. Der er flere, der vælger at omlægge fra hf- til stx-klasser.” (*regional uddannelseschef*)

I andre af regionerne vælger man at øge fastholdelsesindsatsen i forhold til hf-eleverne, med intention om at leve op til de nationale strategier om at få flere igennem en ungdomsuddannelse.

”Der er nogle af regionens institutioner, der er enormt motiverede og engagerede i forhold til deres hf. De har sat udviklingsprojekter i gang med henblik på rekruttering og fastholdelse.” (*regional uddannelseschef*)

I en økonomisk trængt situation vil institutio-

nerne være nødsaget til at foretage en afvejning mellem omkostningerne til den ekstra indsats og de midler, man kan få til udviklingsprojekter i forhold til den økonomiske gevinst ved at kunne fastholde eleverne.

Skal dette problematiseres, kan det blive et problem at få institutioner til at udbyde uddannelser, der har lav frekvens og højt frafald. Reelt er det ministeriet muligt at pålægge institutioner at udbyde de uddannelser, der er behov for, og der er derved ikke risiko for mangel på udbud af uddannelser med lav gennemførelsesprocent, men strategien kan kun anvendes, så længe der er andre institutioner i området, der er villige til at overtage ansøgerne.

Hvis man teoretisk betragter dette inden for et kritisk realistisk perspektiv (Archer, 1998), er det eksempler på, hvordan en ændring af de strukturelle og kulturelle betingelser for en institution i et samspil med aktørerne sætter sig igennem i en ny

praksis. Mere konkret er det eksempler på, hvordan nye politiske og administrative styringslogikker og -redskaber for de almen gymnasiale uddannelser sætter særlige rammer for de handlinger, der udføres i praksis og har både tilsigtede og utilsigtede konsekvenser.

Det kan føre til overvejelser over, om der med den nuværende incitamentsstyring kan opstå en kvalitativ segmentering af institutionerne.

I forhold til interessen i at tiltrække de bedste elever er der fordele for de skoler, der har den bedste økonomi og rette beliggenhed, hvilket vil sige i byområderne. I første omgang har disse mulighed for at udbyde de mest interessante studieretninger og tilbyde de mest opdaterede faciliteter og måske udvide deres kapacitet ved udbygninger – og herved tiltrække flest og mest engagerede elever og de bedste lærere. Den påbegyndte løndifferentiering og fastholdelsestillæg underbygger denne tendens. Sandsynligvis vil de optimale forhold også give de bedste resultater i den anden ende.

For andre områder, fx i udkantsområderne, kan man forestille sig fusioner mellem flere gymnasiale uddannelser, oprettelse af uddannelsescampus'er eller andre typer af institutionelt samarbejde.

Men som jeg opridsede det i starten, går udviklingen hurtigt, og gymnasiet må nok besinde sig på at det er midt i et velfærdsstatsligt paradigmeskift, hvor markeds mekanismer og økonomitænkning er på vej til at afløse helheds- og solidaritetstænkningen omkring gymnasiet som institution. En fuldstændig liberalisering med et gennemført økonomisk selveje for den enkelte skole med de dilemmaer og den udvikling, som det kan

give, står over for en mere rolig udvikling og langsom tilpasning til disse ændrede vilkår.

Referencer

Bekendtgørelse nr. 43 af 29. januar 2008: [Bekendtgørelsen om optagelse til de gymnasiale uddannelser \(Optagelsesbekendtgørelsen\)](#)

[Gymnasielærerforeningens undersøgelse af klassekvotienter 2008.](#)

LBK. nr. 937 af 22-09-2008: [Bekendtgørelse af lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v.](#)

Archer, Margaret S. (1995): *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge University Press.

Wissing, L. (2010): ”Oprør i rektorforeningen” i *Gymnasieskolen*, 7-10

Rejserapport fra Australien

I Australien måler man bunden – og dog ? Om årets nationale tests af skolepræstationer i Australien. Og om hvad det danske skolesystem - måske - kan lære af dem.

AF MARIANNE ABRAHAMSEN

Med globaliseringen er skolesystemerne i det meste af verden blevet en vigtig faktor i landenes sikring af deres økonomiske udvikling. OECD-landene har eksempelvis anbefalet 95%-målsætningen for at højne det generelle uddannelsesniveau, og PISA-testene kan give landene grundlag for at benchmarke i forhold til deres præstationer inden for skolekundskaber.

Begge dele har skabt stor debat i medier og i skolekredse. 95%-målsætningen har sat fokus på problemer i udkantsområderne, PISA-testen angribes for ikke at være differentieret nok og ikke at måle det, som 'betyder noget' i en skolesammenhæng. Samtidig er der sat fokus på nogle af de pædagogiske grundtanker, som anses som bærende i det danske skolesystem, den elevstyret og individualiseret undervisning i forhold til andre landes mere lærer- og curricu-

lumstyret undervisning.

Disse – og lignende – debatter føres også i andre lande. I begyndelsen af maj i år, under en ferierejse til Australien, ramte jeg lige ind i startskuddet til en sådan debat. I samme øjeblik jeg steg ud af flyveren, blev jeg mødt af store avisforsideoverskrifter som "The nation's top 100 schools", "money still buys the best education in Australia". De kunne ikke undgå at vække min forsknysgerrighed, så jeg fulgte debatten i aviserne i løbet af den følgende uge. Dette gjorde jeg, vel vidende at jeg ikke kunne forvente af komme i dybden med problemstillingerne, som et 'ægte' forskningsprojekt. Men jeg brugte det som lejlighed til at følge en diskussion, der kunne ligne – og måske perspektivere – den aktuelle debat i Danmark.

Endelig kan man lære, at det må være i alles interesse at debatten ikke kun kører på mediernes præmisser

Som i Danmark er de kritiske røster især kommet fra lærerne. Der har været stor modstand imod testene, og nogle af lærernes fagforeninger har ligefrem truet deres medlemmer til ikke at gå vagt ved prøverne (1), således at nogle skoler har måttet indkalde pensionerede lærere og studenter som vagter. De er også blevet kritiseret for at være for lette og dermed ikke at 'fange' de gode elever, en diskussion som også kendes fra Danmark.

Men som den uafhængige uddannelseskonsulent Peter Knapp slår fast i en kommentar i *The Australian*: Selvom testene ikke er perfekte, er der alligevel nogle resultater, som giver stof til eftertanke og grundlag for handling, især i forhold til de lavest rangerede skoler.

Resultaterne

På trods heraf er det alligevel de højest rangerede skoler, der løber med alle overskrifterne, og medierne får sat en dagsorden med udpegningen af "vindere" og "tabere", der kan være med til at modvirke hensigten med testene.

Sådanne testresultater er altid et resultat af et komplekst samspil af flere faktorer, som spiller med og mod hinanden. Grundlæggende kan der udskilles tre: Uddannelsessystemets organisering, fx standardisering (centralisering) over for diversitet og fordelingen mellem private og offentlige skoler. Dernæst skolernes – ledelsens og lærernes – pædagogiske kapacitet. Og endelig elevernes personlige kapaciteter og deres sociale kontekst. Det er de tre dele, som testene i deres sigte bl.a. skulle være med at forbedre – eller få til at arbejde med hinanden og ikke udstille i forhold til hinanden og skolerne imellem.

Men alligevel, hvilke resultater har sat dagsordenen, og kan man se noget ud fra dem?

Skolesystemets organisering:

Australien har en lang række såkaldt uafhængige private skoler, der bl.a. er mere frit stillet end de offentlige curriculum-styrede skoler. Det er dels en økonomisk frihed (og tvang), men også en pædagogisk frihed, en diversificering, nemlig at måtte anvende varierede pædagogiske metoder, vælge lærere, ledere, osv. Det giver sig udslag på forskellig vis:

Inden for *primary school*-området var der flest offentlige skoler blandt de 100 bedste.

REFERENCER

NAPLAN:

NAPLAN, the National Assessment Program: Literacy and Numeracy, er et nationalt testprogram, der måler elevernes læse- og regnefærdigheder efter 3., 5., 7. og 9. skoleår, dvs. både *primary schools* (1.—7. skoleår) og *high schools* (fra 8.-12. skoleår). Testen er progressiv således at forstå, at de første tests er rettet mod at måle de basale stave-, læse- og regnefærdigheder, og efterhånden udvides de til at måle tekst- og regneforståelse og slutter med at måle elevernes fortolkningsevne. Selve prøverne kan efterfølgende ses på NAPLANs website - www.naplan.edu.au

The Weekend Australian,
1.-2. maj 2010

The Australian, 3. og 4. maj 2010

The Sydney Herald, 6. maj 2010

Test skal få de svage frem i lyset

Anledningen til avisdebatten var, at *The Weekend Australian* var gået på nettet og havde klikket sig ind på www.MySchool.edu.au. Her ligger undervisningsministeriets testresultater af den nationale test, NAPLAN fra hver enkelt skole. De er offentligt tilgængelige, og ud fra disse resultater havde avisen rangeret landets 100 bedste og 100 dårligste skoler.

NAPLAN-testene gik i gang i 2007 på foranledning af undervisningsminister Julia Gillard, som ved sin tiltræden ønskede at se en liste over de resultatmæssigt lavest rangerede skoler i landet, for at kunne sætte ind overfor disse. En sådan viden var ikke til stede i undervisningssystemet, og NAPLAN blev udformet som et måleinstrument til at måle læse-, skrive- og regnefærdigheder op gennem hele skolesystemet.

Målet er, at testen skal kunne vise elevernes – og skolernes – udvikling inden for de målte færdigheder på lang sigt. Ud fra den tankegang slår resultaterne først rigtigt igennem i 2014, når de samme elever og samme skoler har været hele test-programmet fra 3.-9. skoleår igennem.

Et andet mål med testen er, at åbenhed om resultaterne skal give elever og forældre en indsigt, der kan gøre det nemmere at vælge skole. At MySchool er særdeles populært, kan aflæses af, at den har haft 3 millioner besøgende i de seks måneder, som den har eksisteret. Australiens befolkning er på 20 millioner.

Inden for *high-school*-området var der flest private skoler blandt de 100 bedste skoler. Det var baggrunden for overskrifterne ”money still buys the best education”, i hvert tilfælde når eleverne kommer ud over grundskoleniveauet.

Skolernes pædagogiske kapacitet:

Kønsopdelte skoler er godt for piger, men det modsatte for drenge, altså pigeskoler er gode for piger, mens drengeskoler er dårlige for drenge. En konklusion der i avisernes kommentarer udsprang af, at der figurerede flest pigeskoler i top-5 listen. Men når man går ned i resultaterne, gælder det faktisk over en kam – hele systemet igen – at piger i pigeskoler præsterer bedst både i læse-, skrive- og regnefærdigheder

De *uafhængige (private)* skoler, med større frihed til at vælge pædagogiske metoder, dvs. de pædagogisk diversificerede, dominerer i toppen

Elevernes personlige kapaciteter og deres sociale kontekst:

De '*indfødte*' skoler (defineret som skoler med over 25% indfødte) er overrepræsenteret blandt Australiens 100 dårligste skoler. Tages disse ud af listen, er det skolerne i de socialt dårligst stillede forstæder i Sydney, som ligger i bunden.

Udkantsskolerne, og det er her de tyndt befolkede områder i nord-øst (specielt Queensland), som er underrepræsenteret blandt de 100 bedste. Men det er faktisk ikke udkantsområderne, der har det værst, hvilket man kunne få indtryk af ved at læse aviserne, men nogle af de store byers forstæder, der har de største problemer, jf. ovenfor.

Private byskoler, nærmere betegnet de private uafhængige *high schools* i Sydney dominerer i den øvre ende af de 100 bedste skoler. Dette kan bedst forklares ud fra skolernes elevsammensætning og elevernes sociale kontekst, og her gør to specielle forhold sig gældende: de gode elever fra landet, vi ville i Danmark sige udkantsområder, søger væk fra disse områder efter grundskolen og vælger at afslutte deres skolegang på de private *high schools* i Sydney. Dernæst består deres elevklientel af en meget høj procent af ambitiøse indvandrerfamilier fra Asien, især Kina og Malaysia. Det er familier, der satser på deres børns uddannelse, gerne betaler for den og har i konsekvens heraf meget høje forventninger til deres børns resultater.

Perspektiver for skolerne

Konkurrencemomentet har det med også i Australien at gribe aktørerne og brugerne ved at udråbe vindere og tabere. Det kan ikke undgå at påvirke skolernes selvforståelse og trække skolerne i retning af det, som kritikere af undersø-

gelsen fik frem, nemlig at de gode bliver bedre og de dårlige bliver dårligere. Offentliggørelsen og åbenheden om testresultaterne kan i den offentlige debat – mod intentionerne – skubbe til denne udvikling. De tendenser har vi også set i Danmark.

Men åbenheden er også med til at afdække nogle uhensigtsmæssigheder og nogle uligheder, som der rent faktisk kan gøres noget ved, jf. Knapp:

Bedre fordeling af midler til skolerne:

Her kan NAPLAN kan være et nyttigt redskab til, at undervisningsafdelingerne i Australiens forskellige *departments* allokerer midler til de lavest rangerede skoler, det være sig både økonomiske midler og 'humane', dvs. gode lærerkræfter, ud fra det faktum at det er lærernes ansvar at følge den enkelte elevs fremgang i klassen. Og i denne optik påpeger han, at lærerne i øvrigt også selv kan bruge test-resultaterne.

Forbedring af pædagogiske metoder:

Dette fører over i, at det er det, som foregår i klassen mellem lærer og elev, som er afgørende, og pædagogik er en nøglefaktor i enhver form for skoleuddannelse.

Der er forskningsmæssig evidens for at god undervisning gør en forskel, og et håb i NAPLAN-projektet er naturligvis at få skabt basis for, at 'dårlige' skoler kan lære af 'gode' skoler. En kommentator i *The Australian* henviser her til uddannelsesforskeren Megan Watkins, University af Western Sydney, som har undersøgt undervisningspraksis i klasseværelser i Sydneys nordlige, vestlige og sydvestlige del.

Hun kommer frem til, at den evige enten/eller-diskussion mellem traditionel, såkaldt lærerstyret undervisning og den mere elevstyrede undervisning, baseret på elevens ansvar for egen læring, er fejlagtig. Det drejer sig om et både/og. Hendes undersøgelse viser klart, at den mest effektive læring finder sted, når der anvendes *lærerstyrede* tilgange. Lærere skal artikulere og forklare viden og begreber tydeligt for eleverne. De skal være i stand til at guide eleverne, kunne gribe ind, hvor det er nødvendigt, så eleverne i denne proces kan forstå og udvikle deres færdigheder og *eventuelt* efterhånden blive ansvarlige for deres egen læring – og det gælder for alle niveauer.

Ledelse:

Aviserne trækker lederne frem i store billeder på forsiderne, hvor de ses sammen med glade elever. Der er imidlertid ingen af NAPLANs resultater, der relaterer sig direkte til skolernes ledelse – men kommentarerne henviser mange steder til, at der må være en sammenhæng, og at det i hvert tilfælde er noget, der skal undersøges

Marianne Abrahamsen



Ph.d. i ledelse og organisation i gymnasiet. Tidligere rektor ved Marselisborg Gymnasium.

Ekstern lektor ved masteruddannelsen i ledelse ved IFPR.

E-mail:

marianne.abrahamsen@ifpr.sdu.dk

nærmere.

Vi får inspiration

Man vil altid kunne hævde, at australske skoleforhold ikke er som de danske, men der er dog ligheder, som gør, at man i Danmark nok kunne lade sig inspirere i forhold til den aktuelle debat – både på folkeskole- og gymnasieområdet. Debatten om udkantsdanmark, de små gymnasiers overlevelse, sænkningen af uddannelsesniveaue, kan måske vendes fra at det kun drejer sig om penge til at fokusere mere på selve undervisningen og pædagogiske metoder.

Fordelingen af midler kunne være relateret til en mere præcis kortlægning af, hvilke områder der skal sættes ind med ekstra midler og ikke mindst hvordan, fx i visse storbyområder. Ledelsens betydning for elevernes resultater kunne undersøges nærmere, og sidst men ikke mindst – undgå berøringsangst i forhold til tests. Der kan arbejdes med dem, de kan – som i Australien – gøres bedre og mere bredspektrede end de rene *multiple choice*-tests.

Endelig kan man lære, at det må være i alles interesse at debatten ikke kun kører på mediernes præmisser, men også på de professionelle, som – helt banalt – udmærket ved, at en test ikke siger hele sandheden om skoler, lærere og elever, men at de kan være et dynamisk redskab til at måle et afgrænset del af deres virke, som aktørerne kan handle i forhold til.

¹ "You should be aware that if you superwise the tests, you may quickly find yourself in a hostile environment" (NSW Teachers Federation website)

IFPR orienterer

Seneste udgivelser i skriftserien Gymnasiepædagogik

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 78 **Sporskifte i gymnasiet**

Reform og handlemuligheder

Af Lilli Zeuner, Steen Beck, Lars Frode
Frederiksen, Michael Paulsen, Erik Kruse
Sørensen

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 77 **Videnskabsretorik og skrivedi- daktik**

Rapport om et forsknings- og udviklingspro-
jekt med deltagelse af Avedøre Gymnasi-
um, Kongsholm Gymnasium & HF samt
Syddansk Universitet
Redigeret af Ellen Krogh

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 76 **Ret og gyldighed i gymnasiet**

Fjerde delrapport fra forskningsprojektet om
nye lærerroller efter 2005-reformen
Af Lilli Zeuner, Steen Beck, Lars Frode
Frederiksen, Michael Paulsen, Erik Kruse
Sørensen

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 75 **Mellem Bagenkop og Harbøre - elevfortællinger fra danske ud- kanter**

Af Steen Beck og Aase B. Ebbensgaard

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 74 **Litteraturredidaktik på kognitivt grundlag**

Af Peter Kaspersen

GYMNASIEPÆDAGOGIK nr. 73 **Ny skriftlighed?**

Evaluerings af det skriftlige arbejde efter
gymnasireformen

Af Ellen Krogh, Torben Spanget Christen-
sen, Kirsten Hjemsted

Abonnement på skriftserien kan opnås ved
henvendelse til Bettina Ross på betti-
na.ross@ifpr.sdu.dk eller telefon 6550
3659.

Abonnementet tegnes for fire numre ad
gangen, og prisen for abonnementet på kr.
240 pr. fire numre dækker instituttets udgif-
ter til administration og forsendelse.

Det er muligt at få tilsendt en enkelt publi-
kation (pris kr. 60), men man kan også få
det enkelte nummer ved at downloade det
gratis fra IFPRs hjemmeside, [www.sdu.dk/
ifpr](http://www.sdu.dk/ifpr)., eller ved at afhente det på instituttet.

EFTERUDDANNELSE

IFPR udbyder en række
efteruddannelseskurser knyttet til
forskningen. Kontakt Annette Kjærgaard,
aekj@ifpr.sdu.dk, tlf: 6550 3907.