

Den paradoksale undervisningskommunikation

En Luhmann-inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolioen, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasiereti

Ane Qvortrup

Ph.D.-afhandling - Oktober 2010

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet - Vejleder: Professor Ellen Krogh

Indholdsfortegnelse

1. Indledende iagttagelser	1
1.1 Portfolioens indførelse i uddannelsessystemet	3
1.2 Afhandlingens problemstilling	8
1.3 Formål	10
1.4 Afgrænsning	11
1.5 Afhandlingens opbygning	12
2. Afhandlingens systemteoretiske blik	14
2.1 Systemteorien – afhandlingens epistemologiske ramme	14
2.2 Luhmanns operative konstruktivisme – en universel teori	16
2.3 En teori om systemer	18
2.3.1 Det videnskabelige system, det politiske system og uddannelsessystemet – funktionelt uddifferentierede systemer	20
2.3.2 Gymnasiet – et organisationssystem	21
2.3.3 Undervisning – et interaktionssystem	22
2.3.4 Lærere og elever – psykiske systemer	22
2.3.5 Interpenetration og strukturel kobling	24
2.4 Kommunikation	25
2.5 Samfundets kompleksitet	28
2.6 En teori om anden ordens iagttagelse	30
2.7 Mening	33
3. Systemteoretisk uddannelsesforskning	35
3.1 Uddannelsesforskning og pædagogik i systemteoretisk forstand	35
3.2 Pædagogisk praksisviden, pædagogisk professionsviden og videnskabelig pædagogisk viden	39
3.3 Et uddannelsesforsknings-perspektiv	41
3.4 Uddannelsesforskning og pædagogik med portfolioen som tema	44

4. Portfoliolitteraturen iagttaget	50
4.1 Portfolioen som begreb	51
4.2 Portfolioen – (en del af) et moderne projekt	52
4.3 Ét analytisk blik på portfolioen	54
4.3.1 Portfoliolitteraturens forskelligheder	54
4.3.2 Forskellighedens centrale fællesnævner	56
4.4 To retninger i portfoliolitteraturen	58
4.4.1 Roger Ellmin	59
4.4.2 Olga Dysthe	64
4.5 Afhandlingens fokusering og bidrag	69
4.6 Valg af ledetråde	71
5. Empiri or not empiri?	73
5.1 Systemteori og empirisk forskning	73
5.2 Metodologiske og metodiske refleksioner	75
5.3 Hvad er empiri?	78
5.4 På vej mod en metode...	84
5.5 Mulige iagttagelser af mine iagttagelser	93
6. Selektion af strategi	95
6.1 Specificering af det empiriske blik	95
6.2 Den funktionelle metode	102
6.2.1 Kontekstafhængighed	106
6.2.2 Det arbitrære referencepunkt	108
6.3 Den funktionelle metode i projektet	110
6.4 Iagttagelser af kommunikation?	112
6.5 Mening som analytisk kategori	118
6.6 Illustration af samlede strategi	119
6.7 Refleksion over min samlede strategi	121

7. Tematiseret analyse af portfolioiagttagelser	123
7.1 Kapitlets iagttagelser	124
7.2 Portfolioen i et læringsteoretisk perspektiv	125
7.2.1 Den kognitivt konstruktivistiske tilgang	127
7.2.2 Den socialkonstruktivistisk orienterede tilgang	128
7.2.3 Tilgangenes ligheder og forskelligheder	130
7.3 Ekspliciterede udgangspunkt	132
7.3.1 Problemorienteret og projektorganiseret undervisning	133
7.3.2 Det skrivepædagogiske reformprojekt	134
7.4 Refleksion over refleksion	136
7.5 Evaluering	141
7.6 Fokuserethed	146
8. Iagttagelser af iagttagelser	153
8.1 Iagttagelsernes rettedhed	154
8.2 Den analytiske bevægelse	155
8.3 Analytiske iagttagelser	156
8.4 Læring – undervisning	157
8.4.1 Læring – undervisning iagttaget ud fra sagsdimensionen	158
8.4.2 Læring – undervisning iagttaget ud fra socialdimensionen	167
8.4.3 Læring – undervisning iagttaget ud fra tidsdimensionen	171
8.4.4 Opsamling: Læring – undervisning	174
8.5 Fag – uddannelse	175
8.5.1 Fag – uddannelse iagttaget ud fra sagsdimensionen	175
8.5.2 Fag – uddannelse iagttaget ud fra socialdimensionen	178
8.5.3 Fag – uddannelse iagttaget ud fra tidsdimensionen	181
8.5.4 Opsamling: Fag – uddannelse	182
8.6 Individ – fællesskab	183
8.6.1 Individ – fællesskab iagttaget ud fra sagsdimensionen	183
8.6.2 Individ – fællesskab iagttaget ud fra socialdimensionen	189
8.6.3 Individ – fællesskab iagttaget ud fra tidsdimensionen	191
8.6.4 Opsamling: Individ – fællesskab	192

8.7	Formativ evaluering – summativ evaluering	194
8.7.1	Formativ evaluering – summativ evaluering iagttaget ud fra sagsdimensionen	195
8.7.2	Formativ evaluering – summativ evaluering iagttaget ud fra socialdimensionen	197
8.7.3	Formativ evaluering – summativ evaluering iagttaget ud fra tidsdimensionen	199
8.7.4	Opsamling: Formativ evaluering – summativ evaluering	200
8.8	Samlende iagttagelser	201
9.	Én systemteoretisk iagttagelse af portfolioens forandringsaspekt	204
9.1	Undervisningsinteraktionens polykroni	204
9.2	Forandret kommunikation – (nye) forskelle aktualiseres	206
9.3	Blikkenes karakteristika	208
9.4	Portfolioens samtidige muliggørelse og umuliggørelse	219
10.	Perspektiverende konklusion	221
10.1	Afhandlingens spørgsmål	221
10.2	Afhandlingens valg af iagttagelsesstrategi	222
10.3	Afhandlingens svar	223
10.4	Er afhandlingens ambitioner indfriet?	226
11.	Dansk resume	232
12.	English summary	236
13.	Litteratur	240

1. Indledende iagttagelser

Emnet for denne afhandling er portfolioens funktion, hvor portfolioen iagttages bredt som *ide og arbejdsform*. Portfolioen kan i den pædagogiske litteratur ses beskrevet som et værktøj med mange forskellige anvendelsesmuligheder. Der knytter sig mange pædagogiske forventninger til portfolioen¹. Disse retter sig ifølge afhandlingens kondensering mod muligheden for at understøtte læring og undervisning samt mod muligheden for at håndtere det evalueringsproblem, som opstår, når man sætter fokus på den enkelte elev og på læring, på processer og ikke kun produkter. Portfolioen er imidlertid *ikke* et værktøj i traditionel forstand. Der er ikke én rigtig måde eller flere rigtige måder at arbejde med portfolio på, og det er ikke sådan, at en særlig anvendelse fører til et særligt resultat. Den beskrives som en ny måde at forholde sig til eleven og elevens læring på, der understøtter læringskravene i et senmoderne samfund; som et innovativt uddannelsesværktøj, et medie, en didaktik, og som et koncept eller en metafor for planlægning og organisering af læring, ikke bare *vertikalt*, men også *horisontalt*².

Der beskrives en række konkrete principper for design og håndtering af den mappe, *portfolioen som artefakt*³ udgør, og de arbejder, den rummer, samt en række konkrete forslag til aktiviteter knyttet hertil. Her kan nævnes processkrivning, refleksionskrivning og peer- eller kammeratevaluering. Disse principper og forslag er imidlertid ikke i sig selv målet⁴. Der gives også opmærksomhed til på noget *mere*, der beskrives som havende stor betydning for, hvordan portfolioens funktion bliver aktualiseret. Dette *Mere*⁵ beskrives som et særligt 'educational community', en 'common ground'⁶, et særligt 'fortolknings- og vurderingsfællesskab'⁷ eller en

¹ F.eks. opsummerer Lund (2003) den pædagogiske litteraturs forventninger til portfolioen ved at beskrive portfolioen som *et potentielt Columbusæg* (p. 107).

² Se Niguidula 1993; Arter 1995; Barchfeld-Venet 1997; Herman & Morrell 1999; Ellmin 2001; Tolsby 2002; Krogh 2007.

³ Artefakt-begrebet anvendes med inspiration fra Wittek (2007) for at undgå brugen af både 'redskab', der i for høj grad kan forbindes med et hjælpemiddel til at udføre en eller anden konkret handling, og 'metode', der ses anvendt i betydningen 'fremgangsmåde' eller 'opskrift'.

⁴ Jf. Arter 1995; Tolsby 2002.

⁵ Jeg vælger herfra at markere denne reference til noget *Mere* med versal for at undgå misforståelser i forskellige sætningskonstruktioner.

⁶ Tolsby 2002.

⁷ Dysthe 2003.

særlig 'culture of evidence'⁸, der beskrives som noget andet end 'det gamle paradigme'⁹, som også kan ses beskrevet som 'mangelparadigmet'¹⁰. Der synes at være tale om en særlig og *ny* ramme, som undervisningen udspiller sig indenfor. Man kan således spørge, om grænsen mellem uddannelsessystemet og dets omverden reguleres? Og om uddannelsessystemet følgende stilles under andre betingelser for sin fortsættelse? I indeværende afhandling vil netop dette *Mere* være centralt. Hvordan kan det forstås? Hvorvidt eller hvordan stiller dette særlige *Mere* mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen? Altså: Hvordan indrammes undervisningskommunikationen, og hvordan er den mulig, når der sættes fokus på de ideer, som synes centrale i forhold til portfolioens funktion?

Antagelsen er, at en rettet mod undervisningskommunikationens mulighedsbetingelser kan være med til at skabe viden om denne problemstilling. Indeværende afhandling lægger et *anderledes* perspektiv på et *andet* aspekt af portfolioens funktion, og tesen er, at dette udgangspunkt vil føre til *ny viden* om portfolioen og dens funktion – eller manglen på samme.

I afhandlingen rettes interessen altså mod det omtalte *Mere*. Dette emne er i størstedelen af litteraturen endnu kun behandlet på et konstaterende plan, og der findes derudover få eksempler på pædagogisk litteratur eller forskningslitteratur, der i forhold til denne specifikke problemstilling beskriver symptomer¹¹, kan man sige. Der findes *ingen* litteratur, som retter sig direkte mod dette *Mere*. Samtidig ses der i den pædagogiske praksis en række udtryk, der peger på, at forventningerne til portfolioen ikke altid bliver opfyldt¹².

Med udgangspunkt i afhandlingens interesse iagttages litteraturens beskrivelser af portfolioens funktion bredt. Blikket orienterer sig ikke snævert mod portfolioen som den beskrives som artefakt og med fokus på konkrete principper, men som *idé og arbejdsform*: Hvilke læringsteoretiske grundantagelser bygger beskrivelserne af portfolioens funktion på? Hvilke ideer

⁸ Barrett & Wilkerson 2004, som opstiller en formel for, hvad der skal til for, at en elevs arbejde kan betragtes som et vidnesbyrd om elevens læring og udvikling: Evidence = Artifacts + Reflection (Rationale) + Validation (Feedback).

⁹ Ellmin 2001.

¹⁰ Armstrong 1998.

¹¹ Der findes – som det fremgår af kapitel "3. Systemteoretisk uddannelsesforskning" – enkelte empiriske forskningsprojekter, som har undersøgt, hvordan portfolio-baseret undervisning eller læring, som der tales om, tager sig ud, og som således kan siges at præsentere eksempler på de forandringer, anvendelsen af portfolio kræver eller fører med sig.

¹² F.eks. er det i htx taget ud af bekendtgørelserne igen, efter afhandlingens undersøgelser er afsluttet.

ligger bag beskrivelserne? Hvilke distinktive træk indrammer hele portfolio-ideen og den særlige måde at organisere det pædagogiske arbejde på?

Når jeg anvender portfolio-begrebet i afhandlingen, refererer det således bredt til den særlige måde at tænke læring, undervisning og evaluering på, og ikke snævert til det artefakt, altså den mappe, hvori forskellige typer af arbejder samles.

1.1 Portfolioens indførelse i uddannelsessystemet

Portfolioen som ide og arbejdsform er de seneste år blevet givet øget interesse i hele uddannelsessystemet, herunder i gymnasiet. Portfolioen kan ses indført som en del af en større *reformning*¹³ af hele uddannelsessystemet, som på én gang kan ses som udtryk for en omstillingsvilje og et omstillingsbehov i forhold til samfundets ydre påvirkninger og forventninger. I gymnasiet skærpede Gymnasiereformen anno 2005¹⁴ kravene til elevernes og lærernes dokumentation *af* samt refleksion *i og over* læring og undervisning. Realiseringen af disse skærpede krav forudsætter en inddragelse af nye undervisningsformer centreret omkring disse elementer. Portfolioen et godt eksempel herpå. Således blev portfolioen med reformen heller ikke bare skrevet ind som metode i læreplanerne¹⁵, men den er også blevet tillagt stor opmærksomhed ved f.eks. at være omdrejningspunktet for en række udviklingsprojekter¹⁶, ligesom den – som den kan iagttages som ide og arbejdsform – indrammer en række af de begreber, som er blevet centrale med reformen¹⁷.

¹³ Her refererer jeg til ordet i dets bogstaveligste forstand, altså som 'tiltag for ændringer til det bedre', og henviser således bredt til både rækken af uddannelsesreformer, der er blevet vedtaget de seneste år, og de øvrige ændringstiltag, der kan iagttages gennem f.eks. et øget antal udviklingsprojekter.

¹⁴ Der er blevet beskrevet som "... den mest gennemgribende, og ambitiøse, gymnasiereform siden 1903" (Damberg 2006, p. 39).

¹⁵ Jf. læreplan Bilag 15 Dansk A – stx, juni 2008; læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

¹⁶ Se f.eks. på Danmarks Undervisningsportal (www.emu.dk), hvis overordnede formål er formidling og videndeling *af* samt debat *om* eksempler på undervisningsforløb, hvor en søgning på portfolio giver 1020 resultater [30. maj 2010], samt på undervisningsministeriets hjemmeside (www.uvm.dk), hvor en tilsvarende søgning giver 758 resultater [30. maj 2010].

¹⁷ Der fokuseres ikke kun på, hvad eleven lærer, men også på, at eleven selv dokumenterer og reflekterer over, hvorfor og hvordan hun/han lærer. Herudover tilsigtes ikke kun udvikling af faglige, men også almene, personlige og sociale kompetencer, som skal sikre, at eleverne lærer aktivt at koordinere og handle reflektivt i forhold til sin omverden. Det betyder, at eleven må opfattes som en reflekterende aktiv og medansvarlig deltager i undervisningen.

Én af de politiske intentioner med de seneste års *reformninger* af ungdomsuddannelserne i Danmark har været at motivere flere unge til at vælge at uddanne sig. Målet er, at mindst 85 procent skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2010 og mindst 95 procent i 2015¹⁸. De andre funktionssystemer i samfundet – f.eks. politik og økonomi – stiller i stigende grad øgede forventninger til uddannelsessystemets ydelser. Det er ikke bare et spørgsmål om at håndtere det stadig stigende antal unge, der skal frekventere gymnasiet, med en større diversitet i elevgruppen til følge. Der rettes også større opmærksomhed mod skolernes håndtering af den enkeltes forudsætninger og muligheder¹⁹, hvilket er meget udtalt i ungdomsuddannelserne, der indtager en særlig mellemposition i det individuelle uddannelsesforløb: Hvad bringer den enkelte med sig, og hvad forventer han/hun at bevæge sig ud til? Antallet af mulige uddannelses tilbud – herunder antallet af nye fagkombinationer inden for den enkelte uddannelse²⁰ – er øget for at matche de unges forskellige interesser²¹, hvilket for den enkelte skole stiller krav om øget selvbeskrivelse. Den må vise over for sin omverden, hvordan den er *anderledes* end andre skoler. De gymnasiale uddannelser skal samtidig lægge et anvendelsesorienteret fokus på fagligheden. De unge skal ikke *kun* have en særlig faglig viden – altså være kvalificerede. De skal *også* kunne anvende viden – altså være kompetente. Og de skal vide, hvordan den viden og kunnen, de har opnået, relaterer sig til samfundsmæssige krav og til deres egen udvikling – de skal være reflekterende.

Uddannelsessystemet reagerer på de øgede forventninger ved at øge sin egenkompleksitet, hvilket betyder, at uddannelsessystemet i dag – måske mere end noget andet – kan karakteriseres ved et overskud af muligheder, og ved det, jeg med et systemteoretisk begreb vil beskrive som en *selvfrembragt eller selvproduceret usikkerhed*²². Det øgede antal muligheder følger af internt definerede forventninger eller omstillingskrav. Samtidig er den usikkerhed, der følger heraf, blevet et normalitetsfænomen. Modernitetsteoretikere så forskellige som Giddens 1997 (p. 16) og Qvortrup 2004 (p. 37) peger på, at vi ingen forventning om genstabilisering har. Undervisningen kan ikke afgrænses til at handle om undervisning i traditionel forstand, faglighed er ikke blot

¹⁸ Jf. Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen, november 2006.

¹⁹ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

²⁰ Man kan også pege på, at gymnasireformen 2005 har bragt en række nye flerfaglige lektionskonstruktioner med sig: studieområdet del 1 og del 2 i erhvervsgymnasierne samt almen studieforberedelse, naturvidenskabeligt grundforløb og almen sprogforståelse i de almene gymnasier.

²¹ Efter 2005 skal gymnasierne udbyde forskellige *studieretninger*, som eleverne skal vælge imellem. De starter på et såkaldt *grundforløb* og beslutter sig efterfølgende endeligt for en studieretning.

²² Jf. Luhmann 2006, p. 216; se også Qvortrup 2004, p. 37ff.

faglighed, men også *ny faglighed* og *tværfaglighed*, metode er ikke blot metode, men en variation af og således gentagen og konstant selektion mellem metoder²³. Hertil kommer, at en lærer ikke blot er lærer, men også vejleder, konsulent og/eller coach, samt en del af et lærerteam²⁴, ligesom en elev ikke blot er elev som alle de andre elever, men også et unikt og specielt individ, der skal tages hensyn til. Det synes som om, en lang række af de træk, der er karakteristiske for uddannelsessystemet – ‘the basic grammar of schooling’²⁵ – er under konstant forandring. Der lægges op til, at der må brydes med en række forventningsstrukturer, hvilket ikke synes så nemt endda²⁶. Samfundet beskrives som komplekst, og hovedudfordringerne synes i generel forstand og for uddannelsessystemet i specifik forstand at knytte sig til det, der kan siges at have med et selvfølghedstab²⁷ og en tiltagende kontingens²⁸ at gøre. Følgende sker der det, at uddannelsessystemet synes at blive usikkert på sig selv – på den egenkompleksitet, som skal være svaret på den øgede omverdenskompleksitet. Hvad er skolens mål, skolens metode, skolens udgangspunkt? Uddannelsessystemet har meget at reflektere over; der søges konstant efter nye muligheder for succes. Usikkerhed bearbejdes gennem en søgen efter situationer, hvor ikke alting er muligt. Man kan sige, at der i den pædagogiske interaktion konstant må opretholdes forventninger om, at de beskrevne kompleksitets- og kontingensforhold kan håndteres. Således opstår der også skuffelser, når de høje forventninger ikke kan opfyldes²⁹. Og disse igen fører igen til ny refleksion og ny søgen efter muligheder.

²³ Der skal sikres “... progression og variation i brugen af forskellige arbejdsformer, herunder skriftligt arbejde, virtuelle forløb, projektarbejde og ekskursioner”, og “... Der gives større frihed for de enkelte skoler, lærere og elever inden for de centralt fastsatte rammer selv at bestemme, hvordan undervisningen – såvel indhold som form – skal gennemføres for bedst muligt at realisere målene” (Aftale af 28. maj 2003).

²⁴ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 10f; stx-bekendtgørelsen af 2008, §75; htx-bekendtgørelsen af 2008, §56.

²⁵ Jf. Tyack & Cuban 1995.

²⁶ Jf. f.eks. Tyack & Cuban 1995, p. 85: “The basic grammar of schooling, like the shape of classrooms, has remained remarkably stable over the decades. Little has changed in the ways that schools divide time and space, classify students, and allocate them to classrooms, splinter knowledge into “subjects”, and award grades and “credits” as evidence of learning”.

²⁷ Ziehe beskriver det sådan, at skolen tidligere havde en anderledes rygdækning i den kulturelle tradition og i den videnskabelige verden, de skulle videreformidle, og som der var forholdsvis klare forventninger til, mens det i dag er nødvendigt at “... producere undervisningsstoffets plausibilitet, etablere en personlig relation mellem sig selv og eleverne, inspirere til selvmotivation og arrangere indlæringsituationer” (Ziehe 2004); mens Beck (1997) taler om ‘risikosamfundet’; jf. også Giddens (f.eks. 1997, 2000); Luhmann 2000a.

²⁸ Jf. Luhmann 2000a, p. 62.

²⁹ Jf. Luhmann 2006, p. 171; for specifikke eksempler i gymnasiet: se f.eks. debatten i Gymnasieskolen.

På et overordnet niveau kan oplevelsen af usikkerhed som påpeget ses udtrykt gennem det udtalte behov for at *reformere*³⁰. Et systems *indre* kompleksitet søges ændret med henblik på at matche den *ydre* kompleksitet. Herudover kan man i *reformningen* se oplevelsen af usikkerhed udtrykt gennem det, der på ét niveau – et semantisk niveau – er blevet beskrevet som en selvbestemmelses-³¹ og egenaktivitetsretorik³², hvor begreber som *almendannelse, kompetencer, 'at-lære-at-lære'* og *livslang læring* ses genaktualiseret³³, og der sættes fokus på *refleksion* eller *refleksivitet*³⁴. På et konkret didaktisk og/eller metodisk niveau kommer det til udtryk gennem krav om *undervisnings- og metodedifferentiering*³⁵. Når man er usikker på, hvad eleverne skal lære og har lært, sættes der ikke fokus på, at eleverne skal lære dette eller hint, men i stedet på, at de må tilegne sig en læringsevne samt lære at tage ansvar for deres egen læring gennem hele livet etc. Man går – så at sige – fra perfektion til *perfektibilitet*, hvor det står åbent, hvad man når frem til³⁶. I undervisningskommunikationen sættes således fokus på at stimulere *læringslyst*, og *læreprocesser* gøres til omdrejningspunktet. Uddannelsessystemet reagerer altså, kan man sige, på den usikkerhed, som følger af selvfølgelighedstabet, ved at installere en række nye – men andre – selvfølgeligheder eller såkaldte *kontingensformler*³⁷. Det installerer en situation, hvor ikke alt er muligt³⁸. Samtidig synes det *paradoksalt*, at tendensen til, at uddannelsessystemet skal arbejde med uafgrænsede og dermed ikke-målbare størrelser, afleder et øget behov for

³⁰ Luhmann beskriver med den ironiske distance, som man ofte støder på i hans tekster, reformer som "... en slags erstatning for en evolution, som praktisk taget er udelukket på grund af den administrative centralisering af systemet og spidspositionernes politiske ansvarlighed" (Luhmann 2006, p. 187), og han tilføjer, at "... For os som iagttagere af anden orden er det dog let at se, at der her finder kompensatoriske manøvrer sted." (ibid., p. 190).

³¹ Jf. f.eks. Krejsler 2004b.

³² Luhmann 2006, p. 206.

³³ Det er ikke nye begreber, men begreber, som er blevet gen-aktualiseret i reform- og reformningsdiskurserne; f.eks. kan modstillingen mellem kvalifikationer og kompetencer samt undervisning og læring føres tilbage til Dewey (1859-1952).

³⁴ Jf. f.eks. Giddens 2000, p. 39-40: "Vi befinder os i en verden, som grundlæggende konstitueres gennem reflektivt anvendt viden, men det er samtidig en verden, hvor vi aldrig kan være sikre på, at et givent element af den viden ikke før eller siden revideres"; jf. også Luhmann 2006, p. 208.

³⁵ Man kunne fra Gymnasireformen yderligere fremtrække begreber som *kreativitet, innovation og kritisk sans*.

³⁶ Luhmann 2006, p. 207.

³⁷ Kontingensformler sikrer, "... at man ikke driver ud i det ubestemmelige, men at man kan opnå og benytte sig af bestemtheder i den samfundsmæssige kommunikation" (Luhmann 2006, p. 202); jf. også Luhmann 1997a, p. 470.

³⁸ Luhmann 2006, p. 205.

synliggørelse og måling³⁹. Her stilles der fornyede krav om både *løbende og afsluttende* evaluering⁴⁰.

Således ses en optagethed af at udvikle og anvende en række nye undervisnings- og evalueringsformer, hvorpå portfolioen er et eksempel. Flere af disse kan i deres forsøg på at håndtere kontingensen siges at sam-tænke forskellige fokuseringer, som ved en umiddelbar betragtning synes svært forenelige: det faglige og det personlige⁴¹, de 'intimiserede' vejledningssituationer og de mere autoritative samt hierarkisk organiserede undervisnings- og eksaminationssituationer⁴². Kvale (2004) beskriver eksempler på sådanne undervisningsformer som *regnbuekoalitioner*. Portfolioen som *idé og arbejdsform* kan altså siges at placere sig lige midt i et felt af usikkerhed, idet den er ét eksempel på en usikkerhedshåndteringsstrategi, der skal håndtere kompleksiteten af muligheder. Samtidig tematiserer den et forandringsperspektiv, som er centralt i forhold til den tendens til brud med uddannelsessystemets forventningsstrukturer eller 'the basic grammar of schooling', som jf. min beskrivelse ovenfor synes tematiseret i beskrivelser af uddannelsessystemet. Spørgsmålet er så, om denne usikkerhedshåndteringsstrategi opløser de problemer, som synes aktualiseret? Afhandlingen peger på, at portfolioen godt nok nedtoner opmærksomheden på de modstillinger og problemstillinger, som den formuleres som værende svaret på, men at den samtidig transformerer en usikkerhed eller i hvert fald medvirker til at skabe en usikkerhed i det, der med et Luhmann-begreb, som bliver centralt igennem afhandlingen, beskrives som *undervisningskommunikationen*. Spørgsmålet er så, hvordan undervisningskommunikationen er mulig inden for disse rammer.

Opsamlende kan man sige, at uddannelsessystemet i dag er karakteriseret ved et overskud af muligheder og en usikkerhed, som bl.a. portfolioen formuleres som løsningen på at håndtere. Portfolioen bliver en *pædagogisk problemløser*. Afhandlingens tilgang er at forholde sig analytisk til en problemstilling, som endnu ikke er berørt i litteraturen: Hvordan undervisningskommunikationen er mulig, når den indrammes af de ideer, som er centrale for

³⁹ Jf. f.eks.: "Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser" (2005).

⁴⁰ Der må gennemføres "... en mere systematisk intern evaluering af målopfyldelsen. Evalueringen skal sikre, at eleven får en klar tilbagemelding om egne styrker, svagheder og fremskridt, ligesom den giver læreren mulighed for at vurdere effekten af undervisningen" (Aftale af 28. maj 2003).

⁴¹ Jf. f.eks. Hultqvist 2004; Krejler 2004b.

⁴² Jf. f.eks. Saugstad 2004; Nielsen 2004; Kvale 2004.

portfolioens funktion. Afhandlingen baserer sig på den forståelse, at man, når man betegner noget, altid gør det inden for en *form* eller *forskel*⁴³. Afhandlingens mål er at forsøge at forstå, eller: at skabe *en* forståelse. På baggrund heraf er det muligt – på et *andet* niveau end den eksisterende forskning – at sætte operationelt ind, vel vidende, at forståelsen kunne være *anderledes*, og at der derfor altid vil være behov for yderligere viden.

1.2 Afhandlingens problemstilling

Afhandlingen præsenterer således sin problemformulering på følgende måde:

Hvordan er undervisningskommunikationen mulig, når den indrammes af de forskelle, som den pædagogiske iagttagelse af portfolioens funktion synes at basere sig på, og kan en Luhmann-inspireret analytisk iagttagelse heraf skabe *ny viden*, der kan være med til at kvalificere portfolio-iagttagelser?

De selvfølgheder eller kontingensformler, der installeres f.eks. med portfolioen, er nødvendige i hverdagens kommunikation, fordi de giver mulighed for at håndtere den kontingens, som følger af selvfølghedstabets, hvorved de får kommunikationen i skolerne og undervisningen til at fungere⁴⁴. De må imidlertid opløses, når den videnskabelige iagttagelses interesse retter sig mod, *hvordan* denne kommunikation er mulig. Selvfølghederne må *uselvfølgeliggøres*.

Afhandlingens forståelsesramme, som problemformuleringen sættes ind i, er systemteorien, som Niklas Luhmann formulerer den. Netop systemteorien er valgt, fordi den har stor forklaringskraft i forhold til afhandlingens interesse. Den tilbyder en særligt velegnet ramme for at *uselvfølgeliggøre*. Afhandlingen tager i sin diskussion af ovennævnte spørgsmål afsæt i iagttagelser i det danske gymnasium, der således kan beskrives som en eksemplificerende case.

⁴³ Jf. f.eks. Luhmann 2000b, p. 21: "Når noget er tilfældet, ligger der også noget bag – nemlig forskellen til det, der ikke betegnes, når noget betegnes".

⁴⁴ Som Luhmann (2006, p. 206) lidt ironiserende beskriver det med dannelses-begrebet som eksempel: "Ordet dannelse stiller et ubestrideligt smukt korpus af ord til rådighed for uddannelsessystemets kontingensformel. Det flyder let fra tungen."

For at besvare det formulerede spørgsmål må undersøgelsen tage udgangspunkt i iagttagelser af, hvilken funktion portfolioen tilskrives i den pædagogiske kommunikation, altså hvilke forskellige problemer portfolioen forventes at kunne løse i skolen. Således indbefatter undersøgelsen *også* en læsning af den type pædagogiske litteratur, der anbefaler bestemte måder at gribe arbejdet med portfolioen an på ved at levere 'praksisnære' beskrivelser af erfaringer med portfolioen. Her får vi fat i *idéen* bag portfolioen. Noget andet er *realiseringen* af denne idé. Hvordan synes idéen bag portfolioen at skabe rammer for undervisningskommunikationen? – eller omvendt: Hvordan synes undervisningskommunikationen *mulig* inden for disse rammer? Denne del af undersøgelsen retter sig mod at opnå en forståelse af den *mening*, som i skolerne skabes omkring den omtalte idé. Den baserer sig på analytiske iagttagelser af A) de centralt vedtagne politiske tekster, der tilsammen udgør 'gymnasiereformen'⁴⁵, og som med Luhmanns begrebs-apparatur, som vil blive bærende i afhandlingen, *irriterer* uddannelsessystemets selvreferentielle operationer, og af B) de decentralt vedtagne tekster⁴⁶, der herfra irriterer undervisningskommunikationens selvreferentielle operationer, samt af C) undervisningskommunikation. Formålet med iagttagelserne af undervisningskommunikationen samt iagttagelserne af disse iagttagelser er at udvikle en ramme for at diskutere og stille spørgsmål til de præmisser, som ideerne eller intentioner bag portfolioen bygger på. De skal *irritere* de analytiske og teoretiske iagttagelser. Således skal de *ikke* forstås som empiriske undersøgelser i den forstand, at de giver mulighed for at studere, hvilke hændelser, der *faktisk* foregår, og hvad de fører med sig. De 'data', som konstrueres i de empiriske undersøgelser, danner således heller ikke baggrund for at drage afhandlingens konklusioner.

Med dette udgangspunkt kan følgende tre forskningsspørgsmål formuleres:

- 1) Hvordan kan portfolioens funktion forstås?**
- 2) Hvordan synes den kommunikation *i og om* gymnasiet, der aktualiserer denne forståelse, at skabe undervisningens mulighedsrum?**

⁴⁵ Dvs. aftaledokument ("Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser"), uddannelsesbekendtgørelser ("Bekendtgørelse om uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen)" og "Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen)"), herunder læreplaner.

⁴⁶ Dvs. de såkaldte kompetenceplaner eller -oversigter.

3) Kan en *anderledes* iagttagelse baseret på Niklas Luhmanns systemteori generere ny og *berigende* viden om portfolioens funktion og dermed kvalificere portfolioiagttagelser?

1.3 Formål

Herfra er det relevant at klargøre, hvad formålet med afhandlingen er. På et overordnet niveau er formålet med afhandlingen gennem det, man kan beskrive som *redescription*⁴⁷, altså gennem samtidig gen- og ny-beskrivelse, at skabe en forståelse af de *mulighedsbetingelser*, som synes at opstå omkring de idéer, beskrivelsen af portfolioens funktion baserer sig på. Der er *ikke* tale om forsøg på at korrigere eksisterende beskrivelser eller at afsløre, om disse beskrivelser er sande eller falske, altså mere rigtige eller forkerte end andre beskrivelser, ligesom der ikke er tale om at afsløre forudindtagetheder for at erstatte dem med andre, f.eks. systemteoriens⁴⁸.

Uddannelsessystemets selvbeskrivelser og de beskrivelser, som spiller ind på uddannelsessystemet, nedvurderes ikke, idet de netop antages at have form af kontingensformler, hvor kompleksitet reduceres ved at lave en distinktion, dvs. fremhæve noget frem for noget andet.

Man kan tale om, at der bag projektet ligger tre del-ambitioner:

Analytisk ambition: Her er det projektets ambition på baggrund af irritationer fra empiriske iagttagelser på forskellige niveauer at skabe en forståelse af på den ene side den funktion, som portfolioen tilskrives i litteraturen, og på den anden side den meningstilskrivning, som denne funktion gives i undervisningskommunikationen.

Teoriafprøvende og teoriudviklende ambition: Her er det projektets ambition at undersøge, hvordan det med udgangspunkt i Luhmanns systemteori er muligt at gen- og ombeskrive bestemte iagttagelser af portfolioen. Udgangspunktet for denne ambition er, at det på et generelt plan er ganske let at pointere, at ting kunne have været anderledes. Derimod er det en ganske anden og større udfordring at gøre denne kontingens konkret. Det handler om at gøre selvfølgeligheder tydelige, så man kan forholde sig analytisk til dem.

⁴⁷ Luhmann 2006, p. 218.

⁴⁸ Luhmann 2006, p. 217.

Stabiliserende ambition⁴⁹: Målet med denne del er at ændre relationen mellem viden og ikke-viden⁵⁰ ved at etablere et nyt iagttagelsesperspektiv, altså skabe en forskel for iagttagelse, som kan *forstyrre* forståelser. Denne ambition retter sig primært mod det videnskabelige system, idet målet med afhandlingen *også* er at vise, at den optik eller analytiske ramme, som udvikles som en del af afhandlingens iagttagelser, er et nyt og yderligere grundlag for den fortsatte kommunikation om portfolioen. Samtidig retter denne tredje del-ambition sig også mod uddannelsessystemet, der kan gøre mine iagttagelser til genstand for iagttagelse, hvorved de kan irritere uddannelsessystemet, hvilket eventuelt kan føre til ændringer af praksis. Afhandlingen kan irritere med henblik på selvkorrektion. Man kan altså sige, at hensigten med den *anderledes* måde at iagttage på er at bidrage til at forbedre de nævnte systemers selvbeskrivelse og dermed selvforståelse⁵¹.

1.4 Afgrænsning

Som det fremgår af ovenstående, er temaet for indeværende afhandling portfolioens funktion, når den iagttages bredt som idé og arbejdsform. Man kan tale om dens funktion som pædagogisk problemløser. Det er altså dette tema inden for uddannelsesforskningen, som afhandlingen er et bidrag til. Undersøgelsen vil orientere sig særligt mod det *forandringsperspektiv*, som kan iagttages i de pædagogiske beskrivelser af portfolioens funktion, idet dette forandringsperspektiv dog ikke kan forstås uafhængigt af det *potentialeperspektiv*, som også fremstår som centralt. Afhandlingen er særligt interesseret i at iagttage, *hvordan* undervisningskommunikationen er mulig, når den indrammes af de forskelle, som beskrivelsen af portfolioens funktion baserer sig på. Afhandlingens teoretiske valg er faldet på Niklas Luhmanns systemteoretiske perspektiv. Empirisk er undersøgelsen afgrænset til at gennemføre iagttagelser af den pædagogiske teori og den pædagogiske praksis, herunder kommunikationen *om* og *i* det danske gymnasium. Dette drejer sig mere specifikt om de centralt og decentralt formulerede styringsdokumenter samt den egentlige undervisningskommunikation på to gymnasier (et stx og et htx) i fire klasser inden for to forskellige

⁴⁹ Hvor bestemte meningshorisonter (og ikke andre) bliver selvfølgelige.

⁵⁰ Jf. Luhmann 2000a, p. 417.

⁵¹ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 178ff.

fag (dansk og matematik) i sammenlagt 50 timer. Formålet med disse empiriske iagttagelser er at *forstyrre* de teoretiske iagttagelser. Disse valg vil alle blive begrundet i de efterfølgende kapitler.

1.5 Afhandlingens opbygning

I dette afsluttende afsnit af afhandlingens indledning præsenteres afhandlingens struktur. Det skal for en god ordens skyld være helt klart, at det forskningsforløb, som ligger til grund for afhandlingen, på mange måder har adskilt sig fra afhandlingens struktur. Afhandlingens monografiske og lineære opbygning er valgt for at øge læserens mulighed for at koble sig til kommunikationen og selektere forståelse og er altså på ingen måde et udtryk for, hvordan forskningsprocessen har udspillet sig.

Afhandlingens **kapitel 1** udgøres af indeværende kapitel, hvor afhandlingens problemformulering og forskningsspørgsmål er blevet fremskrevet med udgangspunkt i en præsentation af forskningsprojektets indledende iagttagelser og en heraf følgende problemafgrænsning. Yderligere er der formuleret tre delambitioner, som afhandlingen stiller som forventning til sig selv at indfri. Afslutningsvist præsenteres afhandlingens struktur. I **kapitel 2** præsenteres afhandlingens teoretiske ramme, som udgøres af Niklas Luhmanns systemteori. Dette kapitel er *ikke* en dækkende præsentation af Luhmanns teori i sin helhed, men tager udgangspunkt i en specificering af afhandlingens anvendelse af teorien, hvorefter kun de begreber, som er centrale for netop denne anvendelse, præsenteres. I kapitlet begrundes også valget af netop Luhmanns teoriapparat som ramme for projektet. Det følgende **kapitel 3** præsenterer forholdet mellem det, der i afhandlingen kategoriseres som henholdsvis uddannelsesforskning, pædagogisk teori og pædagogisk praksis. Den systematik, som præsentationen leder ud i, er efterfølgende udgangspunkt for en kategorisering af den eksisterende litteratur, der har portfolioen som tema, ligesom afhandlingen også placerer sig selv i forhold samme systematik. Efterfølgende præsenteres og diskuteres hovedlinjerne i den efterhånden omfangsrige litteratur med portfolioen som tema i **kapitel 4**. På baggrund heraf præsenteres de ledetråde, som ud fra iagttagelse af, hvad der beskrives som portfolioens centrale *potentialeaspekter*, blev selekteret som udgangspunkt for videre undersøgelse. Disse ledetråde dannede udgangspunkt for forskningsprojektets videre

iagttagelser. I **kapitel 5** vender jeg tilbage til den teoretiske ramme, idet jeg diskuterer, hvad det epistemologiske udgangspunkt betyder for afhandlingens forståelse af empiri og analyse. Kapitlet rummer en diskussion af en række overordnede metodologiske og metodiske problemstillinger og leder således over i det efterfølgende **kapitel 6**, hvor de konkrete metodiske valg og distinktioner udfoldes på mere detaljeret vis. Dernæst i **kapitel 7** fortsættes den analyse, som tog sine første skridt i kapitel 4. I kapitlet retter jeg blikket mod enheden af de forskelsdannelser, beskrivelserne af portfolioens funktion synes at basere sig på. Hvordan sættes den *form* for kommunikation, som omgærder disse beskrivelser eller iagttagelser, og som kan siges at udfolde den forståelse, som disse beskrivelser skaber sig igennem? I **kapitel 8** tages udgangspunkt i den gymnasiale praksis. På baggrund af iagttagelser af centralt og decentralt formulerede styringsdokumenter skabes en forståelse af de *mulighedsbetingelser* for undervisningsinteraktioner, som meningstilskrivning til de forskelle, der i følge min iagttagelse af portfolio-beskrivelser i kapitel 4 og kapitel 7 er centrale i forhold til portfolioens funktion, synes at skabe. Samtidig diskuteres og eksemplificeres på baggrund af iagttagelser af undervisningsinteraktion, hvordan undervisningsinteraktionen synes mulig, når den indrammes af disse betingelser. De i kapitel 8 samlede iagttagelser perspektiveres i **kapitel 9**. Målet er at trække hovedlinjerne frem og at gøre nogle overordnede teoretiske iagttagelser på baggrund heraf. Afhandlingen afsluttes med en konklusion og perspektivering i **kapitel 10**. Her vender jeg tilbage til afhandlingens indledning og besvarer problemformuleringens spørgsmål. Samtidig skitseres fremtidige forskningsbehov og/eller -muligheder.

2. Afhandlingens systemteoretiske blik

Afhandlingens teoretiske ramme er systemteorien, som den beskrives af Niklas Luhmann.

Luhmanns teorikompleks er uhyre omfangsrigt og komplekst; det kan, som Åkerstrøm Andersen peger på, løfte mange "... forskellige problemstillinger, giver den største spændvidde af teoretiske indgange og indeholder den største fleksibilitet m.h.t. udformning af projekter inden for teorien"

(Andersen 1999, p. 107). Luhmann selv beskriver den i en kommentar til fremstillingen i *Soziale Systeme* fra 1984 (udkommet på dansk med titlen *Sociale Systemer* i 2000) som en labyrint:

"Bogen må ganske vist læses i de kapitelsekvenser, den er udformet i, men kun fordi den er skrevet sådan. Teorien selv kunne også være fremstillet i andre sekvenser [...]. Teorianlægget ligner altså snarere en labyrint end en genvej til en lykkelig slutning" (Luhmann 2000a, p. 34-35).

Flere af hans læsere har fulgt op på denne beskrivelse⁵², idet der lægges vægt på, at der findes mange indgange til teorien⁵³, hvor "... det synes som om alle begreberne ændrer farve alt efter

hvilket begreb, man begynder med" (Andersen 1999, p. 108). Indeværende kapitel tager

udgangspunkt i en specificering af afhandlingens anvendelse af teorien, og efterfølgende bliver kun de begreber af Niklas Luhmanns teoriapparat, som er centrale netop for denne anvendelse, præsenteret. Der foretages altså en *kompleksitetsreducing* baseret på det specifikke blik, som

afhandlingen anlægges. Udover at præsentere de centrale begreber fra afhandlingens teoretiske ramme vil kapitlet begrunde valget af netop Luhmanns teoriapparat som ramme for at belyse afhandlingens problemstilling.

2.1 Systemteorien – afhandlingens epistemologiske ramme

Projektet retter sig mod et *hvordan* på forskellige niveauer. Det retter sig mod at undersøge, *hvordan* portfolioens funktion beskrives i den pædagogiske litteratur, og *hvordan* en meningstilskrivning til de forskelle, disse beskrivelser baserer sig på, synes at skabe præmisser eller mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen. Afhandlingen iagttager de pædagogiske beskrivelser af portfolioen som et udtryk for uddannelsessystemets

⁵² Jf. f.eks. Andersen 1999, p. 108.

⁵³ I "GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme" (Baraldi; Corsi; Esposito 1999) oplistes således f.eks. syv mulige såkaldte læseveje.

selvbeskrivelsesproblem, som *usikkerhedshåndteringsstrategier* relateret til uddannelsessystemets kontingensformel. De iagttages altså ikke som beskrivelser, der *gør* krav på at formulere en sandhed om læring, undervisning og/eller evaluering, men som forenklede – og *nødvendige* – konstruktioner, som er baseret på en oplevelse af behov for at skabe en forskel⁵⁴. Derfor retter afhandlingens interesse sig heller *ikke* mod at korrigere disse beskrivelser eller mod at afsløre, hvorvidt den ene beskrivelse er mere rigtig eller forkert end den anden. Interessen retter sig mod at skabe én videnskabeligt baseret iagttagelse eller forståelse af, hvordan disse konstruktioner er blevet konstrueret, og hvordan en aktualisering af disse synes at ville skabe mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen. Hensigten er altså at åbne for eksisterende beskrivelser, det *kendte*⁵⁵, og skabe blik for disse beskrivelseres *selvfølgeligheder*, *tilsyneladenheder*⁵⁶ eller *blindheder*⁵⁷ og herigennem at vise vej til en *anderledes*, en alternativ – og teoretisk produktiv – måde at anskue og forstå portfolioen på⁵⁸. Dette *kan* føre frem til "... en erkendelse, der er kritisk anderledes end den allerede givne meningsfuldhed" (Andersen 1999, p. 15). Her undersøger jeg en særlig *meningsdannelse* i min samtid. Når man *gør* det, bliver man selv let 'offer' for de aktuelle selvbeskrivelser og forestillinger, peger Åkerstrøm på⁵⁹. Derfor var der behov for en strategi, som gjorde mig i stand til at afdække meningsdannelse samtidig med, at jeg opretholdt en vis *distance* til undersøgelsens 'objekter'. Her er systemteorien valgt, da der til Luhmanns begrebsapparat – i særdeleshed til hans beskrivelser af andenordensagttagelser – knytter sig særlige refleksioner over analysestrategiske muligheder. Systemteorien er altså valgt som ramme ud fra den antagelse, at netop denne videnskabelige konstruktion kan føre til en interessant *ny* meningsfuldhed. Anvendelsen af teorien virker produktiv og konstruktivt berigende.

Systemteorien anvendes epistemologisk; som en videnskabelig *konstruktion*, der *gør* det muligt at iagttage systemer, kommunikation, strukturer⁶⁰ og herigennem forstå og beskrive særlige – endnu uberørte – aspekter ved den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioen. Luhmann siger selv, at

⁵⁴ Jf. Hagen 2006, p. 36.

⁵⁵ Jf. Luhmann 1997a, p. 42.

⁵⁶ Jf. Andersen 1999.

⁵⁷ Luhmann 2000a, p. 221; 1998a, p. 169.

⁵⁸ Vallentin 2005, p. 207.

⁵⁹ Jf. Andersen 1999, p. 7.

⁶⁰ Jf. Hagen 1997, p. 11.

hans teori: "... is a far-reaching, elegant and economical instrument for explaining the positive and negative aspects of modern society. Whether it is correct is an entirely different question" (Luhmann 1989, p. 35). Systemteorien anvendes som et særligt begrebssystem, som det fænomen, der er af interesse for afhandlingen, kan iagttages og artikuleres igennem. Man kan sige "... den sæk, i hvilken man kan fylde sine observationer" (Luhmann 2000a, p. 29) – vel vidende, at de fænomener, der gøres til genstand for iagttagelse, har indflydelse på sækkens udformning. I nedenstående præsentation af Luhmanns systemteori forholder jeg mig således kun til teorien som epistemologisk og metodisk ramme i forhold til den ovenfor beskrevne interesse, *ikke* til systemteorien i ontologisk forstand og *ikke* til teorien som alternativ til de teorirammer, de forskellige eksisterende beskrivelser af portfolioen baserer sig på, dvs. den *sociokulturelle* og den *kognitivt konstruktivistiske* teoriramme. Indeværende kapitel skal fungere som en indføring i det særlige – men helt nødvendige – begrebsapparat, som jeg henter i Luhmanns teori. Et begrebsapparat, som *alle* iagttagelser i afhandlingen er styret af.

2.2 Luhmanns operative konstruktivisme – en universel teori

Luhmanns erklærede mål er at formulere en universel sociologisk teori, der fordrer at behandle "... *alt* det sociale og ikke kun udsnit" (Luhmann 2000a, p. 31). Når han hævder, at hans teori kan gøre krav på universalitet, betyder det ikke, at den beskriver den absolutte sandhed om alt, men at den er overgribende i forhold til faget, den forsøger at beskrive sociologiens *samlede* genstandsområde. I 1971 formulerer Luhmann det sådan, at der med universalitet *kun* hævdes, at alle sagsforhold, og i sociologiens tilfælde alle sociale sagsforhold, kan interpreteres systemteoretisk. Dermed er det ikke sagt, at systemteorien er den eneste mulige eller den eneste rigtige sociologiske teori, og at andre sociologer er på galt spor, hvis de ikke tilslutter sig systemteorien⁶¹.

Begrundelsen for at formulere målet om universalitet finder han ifølge Rasmussen i samfundets kompleksitet: "Stillet over for det hyperkomplekse samfunds mangfoldighed kan en teori, der vil være denne kompleksitet voksen, ikke begrænse sig til teorier af middelrækkevidde for forskellige enkeltområder" (Rasmussen 2000, p. 13). Jeg vender tilbage til kompleksitetsbegrebet i afsnit 2.5

⁶¹ Habermas & Luhmann 1971, p. 378; se også Luhmann 2000a, p. 31.

nedenfor. I Sociale Systemer giver han sit svar på, hvordan social orden er mulig. Hans bud er, at social orden skabes ved, at en mangfoldighed af kommunikative systemer tilsammen skaber en uhyre kompleks og dynamisk stabilitet. Samfundet er ikke lagdelt med ét styrende centrum, men er funktionelt differentieret i den forstand, at det består af en lang række af funktionssystemer, som hver især begrunder sig selv.

Nielsen & Vallentin (2003) peger på, at systemteoriens universalisme-krav betyder, at den er formuleret på et højt abstraktionsniveau, hvilket videre betyder, at der ofte opleves en skepsis over for teorien som analytisk ramme⁶². Men netop teoriens universalisme og dens følgende opmærksomhed omkring hele samfundet og dets kompleksitet opleves i indeværende afhandling som ét af de karakteristika, der giver *særlige* analysemuligheder. Afhandlingens forståelse af portfolioen som en usikkerhedshåndteringsstrategi kræver blik for mere end uddannelsessystemet, selvom det er her, portfolioen aktualiseres. Det kræver, som jeg vil uddybe i det efterfølgende kapitel, blik for en *forskel* mellem pædagogisk teori, pædagogisk praksis og uddannelsesforskning, og det kræver blik for det politiske system. Det politiske systems synes som beskrevet i indledningen at øge sine forventninger til uddannelsessystemet, som synes at håndtere den usikkerhed, der opstår som følge heraf, ved bl.a. at træffe et valg om at anvende portfolio. Den form eller formel, som gør det muligt at administrere ubestemthed ved at kondensere selektioner til semantik, som kan anvendes flere gange, kalder Luhmann en *kontingensformel*⁶³. "En kontingensformel kondenserer og transformerer ubestemt kontingens til bestemt eller i hvert fald bestemmelig kontingens, altså til en slags normalforventning, som gør, at ikke alt kan forventes anderledes" (Rasmussen 2004, p. 52). Den kan "... ses som en forlegenhedsformel, der, tømt som den er for indholdsmæssige bestemmelser, med al tydelighed fremstår som et signifikant udtryk for uddannelsessystemets selvbeskrivelsesproblem" (ibid., p. 54). De øgede forventninger kan også forstås som problemer, der skal løses, og portfolioen kan netop ses beskrevet som en *pædagogisk problemløser*. Afhandlingen mener at kunne generere ny viden om portfolioen som pædagogisk problemløser ved at sætte fokus på relationerne mellem de problemer, portfolioen beskrives som løsningen på. Således må der *også* være blik for det politiske system, for de forskellige systemers særlige funktioner og deres særlige sprog, som Luhmann taler

⁶² Jf. Nielsen & Vallentin 2003, p. 165.

⁶³ Luhmann & Schorr 1988, p. 58; Luhmann 1997a, p. 470.

om, og ikke mindst må der være blik for grænserne mellem de forskellige systemer, for systemers begrænsede resonansevn⁶⁴, men dog indbyrdes *strukturelle koblinger*, der fører til forstyrrelser eller *irritationer* de forskellige systemer imellem⁶⁵.

2.3 En teori om systemer

Luhmann bygger sin teori op omkring den antagelse, at der findes systemer⁶⁶. Luhmann skelner mellem maskiner, organismer, sociale systemer og psykiske systemer og opdeler videre de sociale systemer i interaktionssystemer, organisationssystemer og samfundssystemer⁶⁷.

Alle systemer er autopoietiske, hvilket vil sige, at de skaber sig selv og alt, hvad de består af. Med Luhmanns formulering producerer og reproducerer systemerne de elementer, som de består af, gennem de elementer, som de består af. Alt, som disse systemer anvender som enhed – deres elementer, deres processer, deres strukturer og systemet selv – bliver først bestemt gennem disse enheder i systemet. Eller sagt på en anden måde: der findes hverken input af enhed i systemet eller output af enhed fra systemet⁶⁸. Således opererer de autopoietiske systemer rekursivt i den forstand, at systemets operationer er betinget af forudgående operationer. Systemet er *selvreferentielt*; det forholder sig til sig selv, når det skaber sine elementer. Dette betyder, at omverdenen ikke kan bidrage direkte til systemets produktion og reproduktion, ligesom systemer heller ikke kan operere i sin omverden⁶⁹; de er operationelt lukkede. Systemer kan optage information fra omverdenen, men kun på basis af selektionsprocesser, som altid er internt determinerede:

Alle systemets operationer er helt og holdent interne operationer. Alle informationer, som bliver bearbejdet, er udelukkende internt producerede selektioner af et udelukkende internt produceret område af muligheder og

⁶⁴ Jf. Andersen 1999, p. 12.

⁶⁵ Denne fordel trækker Åkerstrøm frem i beskrivelsen af sin systemteoretisk inspirerede analysestrategiske tilgang (Andersen 1999, p. 11-12).

⁶⁶ Luhmann 2000a, p. 37 & 48.

⁶⁷ Luhmann 2000a, p. 37 & 467.

⁶⁸ Luhmann 1985, p. 402.

⁶⁹ Luhmann 1992b, p. 14; se evt. også Qvortrup 1998, p. 46 & 156.

forskelle

(Luhmann 1992b, p. 14)

Alle sociale systemer består af kommunikation. De dannes ved, at der kommunikativt sættes en grænse mellem system og omverden⁷⁰. Således er f.eks. skolen eller gymnasiet som organisationsystem ikke afgrænset ved en bestemt lokalitet eller en bestemt bygning, men gennem den *sociale mening*, som tildeles gennem kommunikation. Systemgrænserne sættes kommunikativt i det enkelte system – som systemets selv- og fremmedreference – hvilket betyder, at det, der er omverden for ét system, ikke er omverden for et andet system. Man kan også sige det sådan, at omverdensbegrebet ikke er et entydigt, men et systemrelativt begreb:

Ethvert system tager kun sig selv ud af sin omverden. Derfor er ethvert systems omverden forskellig fra alle andres. Og således er også omverdenens enhed konstitueret gennem systemet. Omverdenen er kun et negativt korrelat til systemet

(Luhmann 2000a, p. 224)

Systemer er altid *mindre* komplekse end deres omverden⁷¹, hvilket i Luhmanns teori vil sige, at der altid er flere tilknytningsmuligheder i systemets omverden, end det kan knytte an til. Komplexitet er et udtryk for "... den information, som systemet mangler for fuldstændig at kunne begribe og beskrive sin omverden (omverdenskompleksitet) eller sig selv (systemkompleksitet)" (Luhmann 2000a, p. 65). Systemet kan reducere omverdenens kompleksitet ved gennem øgning af systemets egenkompleksitet – f.eks. gennem vidensopbygning – at gøre sig mere 'følsom' over for omverdenskompleksiteten: "Kun kompleksitet kan reducere kompleksitet" (Luhmann 2000a, p. 64). Når uddannelsessystemet reducerer sin omverdens kompleksitet, øger det altså samtidig sin egenkompleksitet. Måske er det netop denne øgning af egenkompleksiteten, der i beskrivelserne af portfolio-litteraturen beskrives som noget *Mere*, et *særligt fællesskab*, en *særlig enighed* eller en *særlig kultur*⁷². I hvert fald er det her, afhandlingen som sagt lægger sit fokus.

⁷⁰ Luhmann 2000a, p. 52 & 219.

⁷¹ Luhmann 2000a, p. 225.

⁷² Jf. afhandlingens kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

2.3.1 Det videnskabelige system, det politiske system og uddannelsessystemet – funktionelt uddifferentierede systemer

Samfundet beskrives videre som *funktionelt uddifferentieret* i den forstand, at der i samfundet har udviklet sig en række af funktionelle delsystemer, som hver især varetager en afgrænset del af de samfundsmæssige funktioner⁷³. Eksempler på sådanne funktionssystemer er *uddannelsessystemet* og *det videnskabelige system*, som jeg diskuterer relationerne imellem i det umiddelbart efterfølgende kapitel "3. Systemteoretisk uddannelsesforskning".

Luhmann beskriver kimcellen for uddifferentieringen af uddannelsessystemet som det *at ville undervise*⁷⁴. Det er således ikke uddannelsessystemet, der konstituerer undervisning, men undervisningens *intention*, der konstituerer uddannelsessystemet, idet det differentieres fra socialisering. Forskellen mellem socialisering og undervisning er netop, at førstnævnte udvikles gennem menneskets uspecificerede deltagelse i verden, mens undervisning er en intentionel handling. Valget af at indføre portfolio som metode i uddannelsessystemet må – med det systemteoretiske blik – ansues i forhold til denne forståelse af undervisningen. Den er indført med henblik på at opnå noget særligt⁷⁵. Det betyder ikke, at der ikke kan træffes valg af indhold og beslutninger om dens anvendelse i samarbejde mellem elever og lærere i en given situation, men at disse valg må ses som indrammet af uddannelsens og undervisningens mål. Heroverfor er det videnskabelige systems funktion at frembringe ny viden, mens det politiske system funktion er at muliggøre kollektivt bindende afgørelser⁷⁶.

Funktionssystemer er ifølge Luhmann organiseret gennem *symbolsk generaliserede kommunikationsmedier* som 'livsforløbet'⁷⁷ for uddannelsessystemet, 'sandhed' for det

⁷³ Luhmann 1997a, p. 745f.; se evt. også Qvortrup 1998, p. 175.

⁷⁴ Luhmann 2006, p. 87.

⁷⁵ Jeg gør dette forhold til genstand for nærmere iagttagelse i afhandlingens kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

⁷⁶ Jf. f.eks. Qvortrup 1998, p. 176-177.

⁷⁷ Luhmann beskrev oprindeligt det symbolsk generaliserede medie for uddannelsessystemet som *barnet*, men ændrede det senere til *livsforløbet*. Denne ændring begrundede han i den samfundsmæssige udvikling, der har betydet, at det ikke længere alene er barnet, der er reference for uddannelsessystemet. Undervisning er blevet et livsprojekt (Jf. f.eks. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 31f.). Denne tendens ses også aktualiseret i beskrivelserne af portfolioen, hvor begrundelsen for metoden med reference til parolen *livslang læring* anføres som et behov for *at lære at lære*.

videnskabelige system og 'magt' for det politiske system. Medierne strukturerer den systemiske kommunikation gennem *binære koder*, som deler verden i to værdier. Der er ikke enighed om, hvordan uddannelsessystemets kode skal beskrives. Luhmann gik selv fra koden *bedre/værre* til at tale om en dobbelt kodning, hvor han med det udgangspunkt, at "... uddannelsesaktiviteten kan beskrives som "formidling" af viden og kunnen" (Luhmann 2006, p. 69) iagttager *formiddelbart/ikke-formiddelbart* som den primære kode og *bedre/værre* som en sekundær kode. Det videnskabelige systems kode er *sand/falsk*⁷⁸ og det politiske systems kode *magt/ikke-magt*. Den binære kodificering kan siges at etablere systemets meningsgrænser ved at forme systemets kommunikation og lukke systemet om sig selv. Man kan også sige, at den reducerer, hvad der fremstår som information for systemet. Her beskrives *programmer* som en form for regler, der bestemmer, under hvilke betingelser den positive henholdsvis negative værdi er anvendt på en korrekt eller forkert måde⁷⁹. Eksempler på programmer er teorier og metoder inden for det videnskabelige system, mens det er læreplaner og didaktikker inden for uddannelsessystemet og regerings- og partiprogrammer inden for det politiske system.

2.3.2 Gymnasiet – et organisationssystem

Organisationssystemer betegner ifølge Luhmann den særlige form for sociale systemer, der træffer beslutninger for deres medlemmer, hvorfor der til medlemskab er knyttet bestemte betingelser. Samtidig er de særlige i den forstand, at de som det eneste sociale system kan kommunikere med andre sociale systemer i deres omverden⁸⁰. Visse organisationssystemer beskrives ligefrem som *polyfone*, hvilket vil sige, at de ikke orienterer sig efter én primær kode, mens andre – hvilket som allerede nævnt gælder skolen eller gymnasiet – beskrives som *homofone*, hvilket vil sige, at de orienterer sig efter en primær kode, der således regulerer, hvornår andre koder er relevante⁸¹. Gymnasiet iagttages i afhandlingen som en organisation, hvortil der er knyttet forskellige medlemmer eller medlemskaber: ledelse, lærere, elever, osv. Gennem forskellige programmer – vejledninger, uddannelsesplaner, etc. – fastlægges betingelser

⁷⁸ Det videnskabelige systems sandhedsbegreb er ikke i Luhmanns forståelse relateret til overensstemmelse med en given virkelighed. Det er videnskaben selv, der må etablere kriterier for sand viden. Hvad sandhed er, kan kun afgøres gennem videnskabelig refleksion.

⁷⁹ Luhmann 1997a, p. 750.

⁸⁰ Luhmann 1997a, p. 834.

⁸¹ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 31f.

for medlemskab samt for organisationens ydelser. Gymnasiet som organisationssystem skal ikke forveksles med uddannelse som funktionssystem⁸², selvom det primært kobler sig hertil. Gymnasiet lader sig også irritere af andre systemer, f.eks. det politiske system, hvilket gymnasireformen er et godt eksempel på, og det økonomiske system, hvilket ikke er blevet mindre udtalt efter indførelsen af taxameterordning⁸³.

2.3.3 Undervisning – et interaktionssystem

Interaktionssystemer er hos Luhmann ikke en sum af mennesker. De er karakteriseret ved, at de "... tilstedeværende gensidigt iagttager hinanden" (Luhmann 1975, p. 10), og er således baseret på nærvær⁸⁴. Således ophører de – i modsætning til f.eks. organisationssystemer – når nærværet brydes. I mine iagttagelser i gymnasiet har jeg været orienteret mod såvel klasseundervisning, samtaler både mellem lærere indbyrdes samt mellem lærere og elever i forbindelse med gruppearbejde. Dette er alle eksempler på interaktionssystemer.

2.3.4 Lærer og elev – psykiske systemer, personer, roller

Psykiske systemer beskriver Luhmann som systemer, hvis mindste bestanddel består af tanker, følelser, forestillinger⁸⁵, idet han dog tager et forbehold:

Det drejer sig givetvis om en processeren af opmærksomhed, men hvilket ord skal man vælge for at betegne den? Jeg har foreslået, at man taler om tænken, men er ikke særlig godt tilfreds med det. Husserl talte om intentionale (rettede) akter, og det ville være en anden kandidat, som må tages alvorligt
(Luhmann 1992; her citeret fra Kneer & Nassehi 1997, p. 64)

⁸² Beskrives nedenfor.

⁸³ Jf. Undervisningsministeriet 2006: "Overgang til selveje – håndbog til de midlertidige bestyrelser på gymnasier og hf-kurser" (<http://pub.uvm.dk/2006/gymhfselveje/>); se evt. også SFs Nanna Westerby's udtalelse til Berlingske efter en undersøgelse udført af Rambøll har vist, at fraværet i gymnasiet er steget efter reformens indførelse: "På mange skoler tænker man for kortsigtet, fordi budgetterne ikke hænger sammen. Gymnasierne er blevet små virksomheder, som skal have biksen til at løbe rundt, og så tænker de mere på at få overskud på bundlinjen end på det pædagogisk forsvarlige". Daværende undervisningsminister Bertel Haarders udtalte i den forbindelse: "Taksametersystemet kan få svage sjæle til at undlade at dumpe elever. Det er i givet fald et meget alvorligt svigt og meget kritisabelt. De skal ikke kun tænke på gesjæften" (Berlingske Tidende, torsdag d. 25. juni 2009: <http://www.berlingske.dk/danmark/fravaer-eksploderer-i-gymnasiet>).

⁸⁴ Luhmann 2000a, p. 474.

⁸⁵ Luhmann 2000a, p. 138, 309.

De psykiske systemer opererer i mediet bevidsthed, hvilket *ikke* vil sige "... noget substantielt forhåndenværende (hvilket sproget stadig forfører os til), men udelukkende psykiske systemers specifikke operationsmodus" (Luhmann 2000a, p. 309). Et psykisk system er ligesom alle andre systemer operationelt lukket, hvorfor ingen andre systemer har adgang til det, ligesom de som nævnt heller aldrig er en del af et interaktionssystem (f.eks. undervisningen). Systemerne befinder sig i hinandens omverden. Undervisning og læring må således forstås som to adskilte aktiviteter, hvor operationer i undervisningssystemet ikke kan antages at føre til ændringer i de psykiske systemer, ligesom ændringer i psykiske systemer (erkendelse/læring) ikke kan gøres til genstand for undervisningen – heller ikke gennem portfolioen.

Psykiske systemer *er* ikke det samme som mennesket, men snarere et aspekt ved mennesket. Mennesket er "... en flerhed af selvstændige systemer – f.eks. det organiske system, immunsystemet, det neurofysiologiske system og psykiske system, som opererer helt uden at overlappe hinanden" (Kneer & Nassehi 1997, p. 70). I relation hertil er Luhmanns skelnen mellem *person* og *rolle* ligeledes væsentlig. Personbegrebet refererer til "... den sociale identifikation af et kompleks af forventninger, som rettes mod det enkelte menneske" (Luhmann 2000a, p. 254). Der er tale om sociale tilskrivninger, attributioner, hvor det er den konkrete kontekst, den "miljøspecifikke" sammenhæng, der tilskriver personen kendetegn⁸⁶. Personbegrebet knyttes sammen med iagttagelse, det "... involverer et iagttagerperspektiv, hvori selviagttagelsen (så at sige selvpersonaliseringen) skal inddrages" (Luhmann 2000a, p. 149). Det har *ikke* et psykologiserende aspekt, "Vi taler ikke om »psykisering«, men om 'personalisering' af sociale systemer, når det drejer sig om at udtrykke, at det kommunikative socialsystems reproduktion er afhængig af de impliceredes personale attributioner" (Luhmann 2000a, p. 149). Man kan således tale om, at personen er den del af det psykiske system, der kan kædes sammen med egne eller andres forventninger. Personer kan f.eks. være *den reflekterende elev* eller *den innovative lærer*. Heroverfor står begrebet *rolle*, som kan separeres fra den enkelte person. Roller kan "... tjene som mere abstrakte synsvinkler for identifikation af erfaringsammenhænge" (Luhmann 2000a, p. 370). Eksempler på roller er lærer og elev. Rollen som eksempelvis elev er en rolle, der varetages af

⁸⁶ Luhmann 2000a, 369.

mange. Samtidig er den udskiftelig i den forstand, at det enkelte menneske kun indtager rollen som *elev* i et vist udsnit af dagen, hvorefter andre roller som f.eks. *håndboldspiller* eller *datter* indtages.

Begreberne *person* og *rolle* har stor relevans for mine analyser, hvor roller iagttages som *symbolske generaliseringer*, der, ligesom uddannelsessystemets kode *god/dårlig* i øvrigt, fungerer som kompleksitetsreducerende mekanismer ved at "... en flerhed tilordnes en enhed og bliver symboliseret igennem den" (Luhmann 2000a, p. 133). De relaterer sig til de tre *meningsdimensioner*, sag, tid og social, som Luhmann skelner imellem, idet de har "... den meningsspecifikke funktion at bygge bro mellem flerheden af meningsdimensionerne" (Luhmann 2000a, p. 135). For eksempel virker det kompleksitetsreducerende, når eleverne *ved*, at de får en god årskaraktter, hvis de deltager aktivt i undervisningen ved f.eks. at række hånden op og svare, når læreren stiller et spørgsmål. Man kan i den forstand sige, at de symbolske generaliseringer *indpræger identiteter*, hvorved de, som Luhmann formulerer det, kan "... løse alle logiske problemer i praksis (Luhmann 2000a, p. 135). De er en "... forudsætning for mulig kommunikation" (Luhmann 2000a, p. 134).

2.3.5 Interpenetration og strukturel kobling

Som nævnt har de forskellige systemer ikke adgang til hinanden og er således heller ikke determineret af hinanden, men de er ikke autarkiske⁸⁷ og kan således godt indvirke på eller *irritere* hinanden, hvilket beskrives gennem begreberne *interpenetration* og *strukturel kobling*. Med begrebet *interpenetration* betegner Luhmann psykiske og sociale systemers relationelle 'omgang' med hinanden⁸⁸. Strukturelle koblinger finder sted, når et eller flere psykiske medvirker til dannelsen af et socialt system⁸⁹, f.eks. når systemer iagttager hinanden, eller når "... Sociale systemer opstår på grund af den støj, som psykiske systemer frembringer ved deres forsøg på at kommunikere" (Luhmann 2000a, p. 258). Kobligen finder sted via et *medie*. For f.eks. psykiske og sociale systemer gælder det, at de begge opererer i mediet *mening*⁹⁰, og at muligheden for

⁸⁷ Luhmann 2000a, p. 185

⁸⁸ Luhmann 2000a, kap. 6.

⁸⁹ Luhmann 2000a, p. 258.

⁹⁰ Luhmann 2000a, p. 98.

gensidig forstyrrelse gennem det fælles medium⁹¹ er knyttet til *sprog*. Sproget kommer således til at tjene som den strukturelle kobling, hvorigennem interpenetrationen finder sted⁹².

Systemteorien giver med sin opdeling af samfundet i systemer, som er lukkede og dermed omverden for hinanden, mulighed for at tematisere forholdet mellem det *videnskabelige system*, *uddannelsessystemet* og det *politiske system* på en anderledes måde, som synes hensigtsmæssig i forhold til at generere *ny viden* om portfolioen, i særdeleshed om det forandringsperspektiv, som tematiseres på et konstaterende niveau i det, der i afhandlingen beskrives som den pædagogiske teori⁹³. Teoriens forståelse af systemer har naturligvis samtidig betydning for, hvordan relationen mellem indeværende afhandling, som er produceret inden for det videnskabelige system, og uddannelsessystemet, der er genstand for mine iagttagelser og evt. også kan gøre afhandlingen til genstand for deres iagttagelser, må forstås. Alle elementer i indeværende afhandling og i den forskningsproces, som ligger til grund herfor, må betragtes som konstruktioner i det videnskabelige system. Empiri – det vil her sige iagttagelser af pædagogisk teori tematiserende portfolioen og pædagogisk praksis – forstås således også som en særlig måde at konstruere realitet på i det videnskabelige system. Disse overvejelser gøres til genstand for nærmere præsentation og diskussion i afhandlingens kapitel ”5. Empiri or not empiri?”.

2.4 Kommunikation

Luhmann beskriver en kommunikationsenhed som en hændelse bestående af tre selektioner:

1. Valg af *information*
2. Valg af *meddelelse*
3. Valg af *forståelse* (inkl. valg af ikke-forståelse eller ’forkert’ forståelse)⁹⁴

Kommunikation er ikke kommunikation, før alle tre selektioner eller valg har fundet sted⁹⁵, hvilket betyder, at man heller ikke kan tale om et socialt system, før alle tre selektioner er til stede. Ifølge

⁹¹ Luhmann 2000a, p. 263.

⁹² Keiding 2005, p. 113.

⁹³ Se det efterfølgende kapitel ”3. Systemteoretisk uddannelsesforskning”.

⁹⁴ Luhmann 2000a, p. 182-184.

⁹⁵ Jf. f.eks. Andersen 1999, p. 126.

Luhmann er det valget af forståelse, der er det konstituerende valg, hvilket afspejler sig i, at han betegner det, man traditionelt ville beskrive som modtageren i en kommunikationsproces, som *ego*, mens 'afsenderen' omtales som *alter*⁹⁶. Disse begreber, skal det være klart, refererer ikke til mennesker, men til "... Sonderhorizonte, die sinnhafte Verweisungen aggregieren und bündeln" (Luhmann 1987, p. 119). Luhmanns beskrivelse af kommunikation betyder, at meddelelsen af information, f.eks. 'Jeg har ikke læst til i dag', først er kommunikation, når den bliver forstået, dvs. når alters intention med meddelelsen, f.eks. 'Jeg vil ikke op til tavlen og løse opgaven', og informationen 'Jeg har ikke læst til i dag', forstås som to adskilte selektioner.

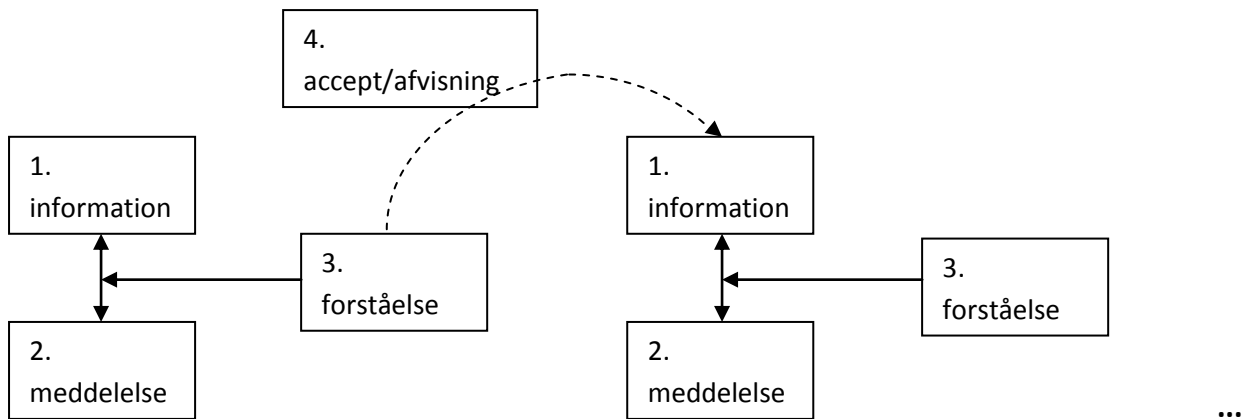
Et socialt system bestående af én kommunikationsenhed er et system med kort levetid, men det kan få en vis varighed – og en vis kompleksitet – hvis flere kommunikationsenheder følger efter hinanden⁹⁷. Dette forklarer Luhmann ved – til de tre allerede præsenterede selektioner – at føje en fjerde selektion: *accept* eller *afvisning*⁹⁸. Både valg af accept og valg af afvisning kan føre til såvel opretholdelse som ophør af det sociale system. Accepten eller afvisningen kan komme til udtryk som information eller meddelelse i en ny kommunikationsenhed, eller den kan komme til 'udtryk' gennem en stiltiende accept eller afvisning. Når den 4. selektion kommer til udtryk, er den samtidig en ny selektion af information og meddelelse, altså indledningen til en ny kommunikationsenhed. Eksempliceret ud fra mulige undervisningssituationer kan man forestille sig, at accept eller afvisning kan komme til udtryk gennem et spørgsmål som "Ja! Så ser løsningen jo lidt ud som det integral-bevis, vi lavede i går?", "Jeg er ikke med – kan du ikke forklare det igen?" eller det kan komme til udtryk stiltiende ved, at der ikke indvendes noget.

De nævnte forhold ved kommunikation kan illustreres på følgende måde:

⁹⁶ Luhmann 2000a, p. 181.

⁹⁷ Jf. Keiding 2005, p. 87.

⁹⁸ Luhmann 2000a, p. 188.



Som følge af den præsenterede beskrivelse af kommunikation er *alle* sociale systemer karakteriseret ved at være *dobbeltkontingente* – eller mere præcist ligger betingelsen for, at der overhovedet kan opstå kommunikation, i den dobbelt kontingens, siger Luhmann⁹⁹. Som følge af kommunikationens dobbeltkontingens anfører Luhmann, at kommunikationen i sit udgangspunkt er *usandsynlig*. Alter og ego forbliver lukkede for hinanden, men over tid er det muligt at reducere kompleksitet og dermed gøre den usandsynlige kommunikation mere sandsynlig ved f.eks. – jf. rollebegrebet ovenfor¹⁰⁰ – at tilskrive hinanden attributioner.

De sorte kasser frembringer så at sige hvidhed [...], i hvert fald frembringer de tilstrækkelig transparens til, at de kan have med hinanden at gøre. De frembringer vished om realiteten *gennem deres blotte antagen*, fordi denne antagelse fører til en antagelse af det antagede hos alter ego (Luhmann 2000a, p. 150)

Udover rollebegrebet er de tre meningsdimensioner – sagsdimensionen, tidsdimensionen og socialdimensionen – som jeg vender tilbage til nedenfor, vigtige parametre for *sandsynliggørelse* af kommunikationen. Luhmann taler om *kultur* eller *semantik* for denne "... meningsfastlæggelse (reduktion), som gør det muligt at skelne mellem passende og ikke passende bidrag, eller korrekt og ikke korrekt temabrug i temarelateret kommunikation" (Luhmann 2000a, p. 205).

⁹⁹ Luhmann 2000a, p. 149-154.

¹⁰⁰ Jf. afhandlingens side 23-24.

Opsamlende på Luhmanns kommunikationsbegreb kan jeg fremhæve, at information ikke overføres, men *konstrueres* i kommunikation. Alter meddeler den, og ego forstår den. Den forståelse, der selekteres, er ikke (nødvendigvis) overensstemmende med den information, der blev selekteret – den er altså ikke 'rigtig' ift. alters motiver. Når jeg i mine undersøgelser iagttager et socialt system, kobler jeg mig på dette systems kommunikation, idet jeg – gennem mine selektioner af forståelse – skaber et nyt socialt system. Man kan således ikke tale om, at jeg får kendskab til det sociale system, undervisningen udgør, men måske et ukendskab kan reduceres? Disse overvejelser udbygges i afhandlingens kapitel "5. Empiri or not empiri?" og kapitel "6. Selektion af strategi".

2.5 Samfundets kompleksitet

En yderligere styrke ved Luhmanns systemteori er dens beskrivelse af samfundets *kompleksitet* og *kompleksitetsproblemer*, der – som allerede nævnt flere gange – synes at have væsentlig betydning for uddannelsessystemets selvforståelse og -beskrivelse i dag. Det forstås i afhandlingen som baggrunden for aktualisering af portfolioen i samme system. Systemteorien begynder ikke med enkeltelementer, som bygges sammen i stadig mere komplekse relationer, men med kompleksitet som et forhold, hvor der er flere mulige relationer mellem elementerne end de, som lader sig realisere samtidigt. Som følge heraf er selektion nødvendig. Således opleves teorien som givende mulighed for meget detaljerede analyser af komplekse forhold og – ikke mindst – af samspillet mellem kompleksitets*reduktion* og kompleksitets*forøgelse*. I denne forbindelse skal det samtidig nævnes, at Luhmanns teori gennem en konsekvent forskelstænkning og en præcision i forståelsen af videnskab og videnskabelige iagttagelser muliggør på den ene side en klar og præcis konstruktion af min 'analysegenstand', som qua dens karakter af ikke at 'findes' som 'empirisk fænomen', men kun som konstrueret begreb, ellers ville være svært afgrænset. På den anden side giver teorien mig mulighed for at lave klart afgrænsede – og dermed kompleksitetsreducerende – analytiske iagttagelser af det komplekse genstandsfelt.

Mere specifikt beskriver Luhmann samfundet som komplekst, idet han beskriver en sammenhængende mængde af elementer som kompleks, når hvert element pga. begrænsninger i

tilslutningskapaciteten ikke til enhver tid kan sammenknyttes med ethvert andet¹⁰¹. Luhmanns kompleksitetsbegreb er altså ikke et absolut, men et *relativt* begreb. Om en mængde betegnes som kompleks, afhænger ikke kun af antallet af tilslutningsmuligheder, altså ydre-kompleksitet, men også af tilslutningskapaciteten, som er et udtryk for indre-kompleksiteten. Når der f.eks. tales om undervisningssituationen som kompleks, handler det ikke kun om, at individualiseringstendensen eller kravet om metodediversitet har skabt flere berøringspunkter (elev-gruppen udgør ikke bare en gruppe eller klasse, men en række af individer, ligesom der ikke bare findes én undervisningsmetode, men en lang række af mulige metoder), men også om muligheden for inden for undervisningssituationens rammer at håndtere og rumme den lange række af elev-individer eller om forudsætningen for i den enkelte situation at træffe valg af metode.

Kompleksitet reduceres ved at udelukke en række tilkoblingsmuligheder gennem selektion: "Kompleksitet [...] betyder selektionstvang, selektionstvang betyder kontingens, og kontingens betyder risiko" (Luhmann 2000a, p. 62). Ifølge Luhmann består systemer af operationer. At operere vil netop sige at markere en *forskel*, dvs. foretage et valg eller gennemføre en iagttagelse, hvor noget aktualiseres og noget andet udelades, dvs. står tilbage som muligt. Systemer er altså tvunget til at *selektere*, og denne selektion er kendetegnet ved *kontingens* i den forstand, at noget hverken er nødvendigt eller umuligt, men altid kunne være anderledes: "Dette, at 'noget andet kunne være muligt', betegner vi med den traditionsrige term kontingens. Den henviser samtidig til muligheden for ikke at ramme den mest gunstige udformning" (Luhmann 2000a, p. 62). Risikoen er altså, at de selektioner, der foretages – de valg, der træffes – ikke er de mest hensigtsmæssige. Refererende tilbage til eksemplet om metodediversitet ovenfor vil det sige, at der som følge af den øgede kompleksitet må træffes et valg om én metode frem for en anden, hvilket fører til en risikosituation forstået sådan, at en anden metode måske kunne vise sig at være mere hensigtsmæssig. Hvis det ved afslutningen af et undervisningsforløb viser sig, at eleverne klarer sig mindre godt end forventet, kan valget af metode bebrejdes. Man kan således tale om denne risiko som en bevidst eller selvfrebracht fare¹⁰². En kontingens og følgende risiko gør sig også gældende i forhold til alle de valg, der er truffet og træffes i indeværende projekt og afhandling. Et eksempel

¹⁰¹ Luhmann 2000a, p. 61.

¹⁰² Jf. Luhmann 2006, p. 216; se også Qvortrup 2004, p. 37ff.

herpå er, at jeg har valgt at iagttage undervisning i fagene dansk og matematik på et stx-gymnasium og på et hhx-gymnasium. Jeg kunne også have valgt mange andre fag og klasser, hvilket havde ført til andre – og måske mere interessante – 'resultater'.

Afhandlingens iagttagelse og beskrivelse af undervisningens betingelser, når den indrammes af de ideer, som den pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioen fremhæver, synes som nævnt hensigtsmæssigt at kunne tage udgangspunkt i Luhmanns beskrivelse af kompleksitet, fordi uddannelsessystemet – som fremskrevet i indledning – har udviklet sig til at være et komplekst, refleksivt system, hvilket afhandlingen ser som baggrunden for generering af portfolio-beskrivelser. Det, at Luhmann i sin teori ikke tager udgangspunkt i enkeltelementer, men i kompleksitet som et forhold ved samfundet og samfundsmæssige fænomener, er et væsentligt argument for valget af teorien. Teorien giver mulighed for at håndtere kompleksiteten analytisk, hvor det ikke er nødvendigt at gå på kompromis med kompleksiteten. Således er jeg altså enig med Clam i hans påpegning af, at "... the specific conatus of Luhmann's enterprise is to conceive complex objects by means of an adequate equally complex theory capable of accounting for the emergence of complexity as a specific mode of reality or givenness of the real" (Clam 2000).

2.6 En teori om anden ordens iagttagelse

Som allerede nævnt er et af de træk ved Niklas Luhmanns systemteori, som jeg har begrundet valget af den ud fra, at den opererer på et *anden ordens niveau*; den er en teori om anden ordens iagttagelse. Teorien beskriver en iagttagelse som en forskelssættende operation, hvor én side af en forskel markeres til forskel fra en anden. Denne forskelsmarkering gør det muligt at beskrive en genstand. Iagttagelsesoperationen består af to elementer, *skelnen* og *betegnen*, som altid optræder samlet, hvilket dog fremstår skjult, idet det kun er den ene side af den grænse, der trækkes ved en skelnen, som betegnes¹⁰³.

Evnen til iagttagelse fordrer ikke en bevidsthed:

Iagttagelse vil i denne sammenhæng (altså på den almene systemteoris niveau) blot sige håndteringen af forskelle. Kun for psykiske systemers

¹⁰³ Luhmann 1998a, p. 166-167.

vedkommende forudsættes bevidsthedsbegrebet (man kunne også sige, at iagttagelser giver anledning til fremkomsten af systemets eget medium, bevidsthed). Andre systemer må erhverve deres egne muligheder for iagttagelse. Selviagttagelse er altså følgelig indføringen af system/omverdensdifferencen i systemet...

(Luhmann 2000a, p. 75)

Også sociale systemer kan altså iagttage. Relateret til afhandlingen kan f.eks. gymnasireformen ses som eksempel på det politiske systems iagttagelser, mens f.eks. kompetenceplaner kan ses som eksempler på uddannelsessystemets iagttagelser.

Som nævnt betegnes kun den ene side af grænsen og ikke selve grænsen eller enheden i den skelnen, som blev foretaget. At der tales om en enhed af en forskel, betyder ikke, at det forskellige, altså det, der adskilles i distinktionen, er modsætninger, men at det forskellige knyttes sammen i en enhed, der gensidigt betinger de to sider af forskellen. Enheden, der også beskrives som *iagttagelsens form*, udgør iagttagelsens *blinde plet*¹⁰⁴. Luhmann siger, at der i iagttagelsen opstår en *asymmetri*, hvilket dækker over, " ... at et system vælger referencepunkter for at gøre sine operationer mulige, punkter, som der ikke bliver stillet spørgsmålstegn ved i disse operationer, men må tages for givne" (Luhmann 2000a, p. 531). Man kan således også sige, at systemet håndterer den kontingente skelnen som ikke-kontingent. I den forstand beskriver Luhmann 'blindheden' som en nødvendig forudsætning for at kunne iagttage. Det er altså ikke muligt at betegne begge sider af en forskel samtidigt, men det er i en efterfølgende iagttagelse muligt at betegne den anden side og derfor også muligt at veksle mellem de to sider, som grænsen kreerer¹⁰⁵. Luhmann siger ligefrem, at " ... Kreuzen ist kreativ" (Luhmann 1997a, p. 61).

Således er det heller ikke muligt i en iagttagelse at iagttage den anvendte forskel, men det er det gennem en efterfølgende iagttagelse af den pågældende iagttagelse. Luhmann beskriver en sådan iagttagelse som en *andenordensiagttagelse*¹⁰⁶. Luhmann skelner mellem tre typer af andenordensiagttagelser: refleksivitet, refleksion og basal selvreference. Mens *refleksivitet*

¹⁰⁴ Luhmann 2000a, p. 221; 1998a, p. 169.

¹⁰⁵ Luhmann 2000a, p. 66ff; 1997a, p. 60ff.

¹⁰⁶ Luhmann 1998a; 1999a.

baserer sig på forskellen før/efter og således er en tidsligt forskudt iagttagelse¹⁰⁷, baserer *refleksion* sig på forskellen system/omverden og er således den type af iagttagelse, der ligger til grund for selvbeskrivelser¹⁰⁸. Den sidste type af andenordensiagttagelser, *basal selvreference*, henviser til en iagttagelsestype, hvor genstanden for iagttagelse er iagttagelsens form/skelnen¹⁰⁹. Det skal bemærkes, at andenordensiagttagelser ikke fører til en mere 'rigtig' sandhed end førsteordensiagttagelser i den forstand, at de opløser blindheden. Andenordensiagttagelsen er i sig selv en ny førsteordensiagttagelse¹¹⁰ og er således selv baseret på en forskel og dermed en blindhed; den er kun af *anden orden* forstået sådan, at genstanden for iagttagelse er iagttagelser. Samtidig er det væsentligt, at iagttageren i luhmannsk forstand ikke eksisterer forud, men konstitueres i iagttagelsen¹¹¹. Således er iagttageren altså ikke det samme som et system – om det være sig et psykisk eller et socialt system – og en iagttagelse henviser aldrig til et psykisk eller socialt system, men kun til den iagttager, der træder frem gennem den forskel, som iagttagelsen baserer sig på. Alligevel kan man godt på baggrund af gentagne iagttagelser med samme forskel, opbygge forventninger til et systems iagttagelser¹¹².

Som beskrevet indledningsvist i kapitlet opfattes den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioen som kompleksitetsreducerende konstruktioner genereret som følge af oplevelsen af et behov for at håndtere en usikkerhed, og min interesse retter jeg mod at undersøge det *Mere*, som bliver beskrevet som en forudsætning for eller en nødvendig følge af realiseringen af de ideer, der beskrives i disse konstruktioner. Dette undersøger jeg ved at rette blikket mod, hvordan teoriernes beskrivelser af portfolioens potentiale synes at skabe rammer eller mulighedsbetingelser for undervisningen. Dette betyder, at jeg i afhandlingen er interesseret i at iagttage *hvordan* disse teorier er konstrueret, eller man kan også sige, *hvordan* der i disse teorier er erkendt eller iagttaget. Her har jeg brug for en teori netop om andenordensiagttagelse, hvorfor Luhmanns teori også er et hensigtsmæssigt valg i denne henseende.

¹⁰⁷ Luhmann 2000a, p. 507.

¹⁰⁸ Luhmann 2000a, p. 508.

¹⁰⁹ Luhmann 2000a, p. 507.

¹¹⁰ Luhmann 1999a, p. 20.

¹¹¹ Luhmann 1990, p. 231.

¹¹² Luhmann 2000a, p. 168.

2.7 Mening

Mening beskrives i Luhmanns teori som et medie for iagttagelser, og derfor indtager meningsbegrebet også en central placering i afhandlingen. Iagttagelser er *aktualiseret* mening til forskel fra anden *potentiel* mening. Mening beskrives således som forholdet mellem det aktuelle og det potentielle. Mening knyttes altså direkte sammen med iagttagelsesbegrebet og kan således forstås som ”... en repræsentation af kompleksitet. [...] Det er simpelthen en ny og virkningsfuld måde at håndtere kompleksitet på i lyset af det vilkår, som den tvungne selektion udgør” (Luhmann 2000a, p. 84).

I sine meningsanalyser – andenordensiagttagelser – foretager Luhmann sædvanligvis en opdeling i tre meningsdimensioner: *sagsdimensionen*, *tidsdimensionen* og *socialdimensionen*. Det er også denne opdeling, jeg ordner mine analytiske iagttagelser efter¹¹³. Sagsdimensionen ordner iagttagelserne efter forskellen mellem ’dette’ og ’noget andet’. Tidsdimensionen ordner iagttagelserne efter forskellen mellem ’før’ og ’efter’ eller mellem ’fortid’ og ’fremtid’, hvor det drejer sig om forskellige *tidshorisonter*, fordi man kun kan opleve i nutiden, hverken i fortiden eller fremtiden ifølge Luhmann: ”Fremtider og fortider kan kun intenderes eller tematiseres; de kan ikke opleves eller håndteres” (Luhmann 2000a, p. 118). Endelig ordner socialdimensionen iagttagelser efter forskellen mellem ’ego’ og ’alter ego’. Her drejer det sig, om forskellen mellem forskellige oplevelser af mening, alter og ego imellem, idet man ”... i forhold til al mening kan spørge, om en anden oplever den nøjagtig som jeg eller på en anden måde” (Luhmann 2000a, p. 120).

Som allerede nævnt knytter meningsdimensionerne sig til begrebet *symbolske generaliseringer*, som er centrale i forhold til systemers processer af mening¹¹⁴ og som ”... indbygges i den meningsmæssige verden ved hjælp af sprog” (Luhmann 2000a, p. 134). Sproget er ikke kun sammenknytning af tegn, for ”... dets funktion er ikke kun, ikke engang overvejende, at henvise til et eller andet eksisterende. Sprog er heller ikke blot et kommunikationsmiddel, for det fungerer også i psykiske systemer uden kommunikation. Dets egentlige funktion ligger i generaliseringen af

¹¹³ Se afhandlingens kapitel ”6. Selektion af strategi” for en beskrivelse af afhandlingens analysestrategi.

¹¹⁴ Luhmann 2000a, p. 133.

mening ved hjælp af symboler, som – til forskel fra at betegne *noget andet* – *selv er*, hvad de yder” (Luhmann 2000a, p. 134).

I indeværende kapitel har jeg med udgangspunkt i afhandlingens problemstilling begrundet valget af Luhmanns teori som epistemologisk ramme for projektet, og jeg har præsenteret de begreber, som vil være centrale igennem afhandlingen: systemer, kompleksitet, kommunikation, iagttagelser og andenordensiagttagelser, meningsdimensioner, irritationer eller forstyrrelser samt generaliseringer. Disse begreber vil løbende blive aktualiseret i de efterfølgende kapitler, hvor jeg vil referere til præsentationen i indeværende kapitel.

3. Systemteoretisk uddannelsesforskning

Denne afhandling kategoriseres som uddannelsesforskning. Luhmann siger om relationen mellem forskning og uddannelse, at ”... Videnskaben er måske den vigtigste ressource for uddannelsen. Den gode hensigt om at uddanne rigtigt kan bedst støttes på sand viden, og i den moderne verden er videnskab ansvarlig for sandhed” (Luhmann 2006, p. 155).

Indeværende kapitel vil specificere, hvordan kategorien ’uddannelsesforskning’ forstås i afhandlingen, hvilket sker med udgangspunkt i en præsentation af, hvordan de *to* discipliner uddannelsesforskning og pædagogik kan ses beskrevet med et systemteoretisk blik. Jeg samler op på denne præsentation ved at specificere afhandlingens rettet, hvilket også fører til, at jeg placerer afhandlingen i relation til den eksisterende litteratur, der har portfolioen som tema, idet jeg kategoriserer denne samt indeværende afhandling i forhold til den systematik, den forudgående del af kapitlet har præsenteret.

3.1 Uddannelsesforskning og pædagogik i systemteoretisk forstand

Luhmann beskæftiger sig – som en del af sit store projekt med at beskrive samfundets lange række af uddifferentierede funktionssystemer – med uddannelsessystemet, hvilket har ført til en række udgivelser omhandlende dette tema specifikt¹¹⁵. I flere af disse udgivelser beskæftiger han sig med forholdet mellem pædagogik og uddannelsesvidenskab, som i følge ham tilhører *forskellige* funktionssystemer og dermed besidder væsensforskellige karakteristika¹¹⁶. Jeg bygger i nedenstående præsentation primært på hans og Karl Eberhard Schorrs udgivelse fra 1979, ”Reflexionsprobleme im Erziehungssystem”¹¹⁷, samt hans posthumt udkomne værk ”Das Erziehungssystem der Gesellschaft” fra 2002, der i 2006 udkom i en dansk udgave med titlen ”Samfundets uddannelsessystem”.

Som en del af sin analyse af samfundets uddannelsessystem sætter Luhmann et skarpt skel mellem uddannelsesvidenskab og pædagogik, hvor: ”... pædagogikken betegnes som

¹¹⁵ Se evt. Qvortrup 2006 for en gennemgang af disse.

¹¹⁶ Jf. forrige kapitel ”2. Afhandlingens systemteoretiske blik”.

¹¹⁷ I det følgende refereres til 2.-udgaven, som udkom første gang i 1988.

uddannelsessystemets refleksionsteori” (Luhmann 2006, p. 219) og således ikke, i modsætning til uddannelsesvidenskaben, er videnskab¹¹⁸. Det karakteristiske for pædagogikken er, at:

... den identificerer sig med uddannelsessystemets mål og institutioner og ikke stiller sig indifferent over for dem. Dette udelukker ikke en kritisk indstilling til det forefundne. Tværtimod: Engagementet viser sig i kritikken. Men en pædagogik kunne ikke begynde at arbejde, hvis det var underforstået, at uddannelse var meningsløs og håbløs, eller at det ikke lønnede sig som genstand for videnskabelig beskæftigelse. Og heller ikke, hvis den kun opfattede uddannelse ”uddannelsesvidenskabeligt”, som et af mange handlingsområder i samfundet – et genstandsfelt, hvor forskeren kan gøre interessante opdagelser og gennemføre sammenlignende analyser...

(Luhmann 2006, p. 219)

Sidst i citatet referer Luhmann til ’uddannelsesvidenskaben’, der opfatter uddannelse som et *genstandsfelt*, et handlingsområde i samfundet, altså som en *kendsgerning*, der skal analyseres. Hvor pædagogikken ser uddannelse som en opgave, og ”... Sie wird nach Erfolgsbedingungen suchen und wird alarmiert sein, wenn anderswo die Erziehung besser gelingt” (Luhmann & Schorr 1988, p. 377), opfatter uddannelsesvidenskaben altså uddannelse som en kendsgerning, der skal analyseres, hvilket sker gennem *redescription*, som dækker over samtidig genbeskrivelse og nybeskrivelse¹¹⁹, dvs. at: ”... man har at gøre med noget, der allerede er beskrevet” (Luhmann 2006, p. 218). Uddannelsesvidenskaben anlægger et *distanceret iagttagelsesperspektiv* på sin genstand for undersøgelse, som er uddannelsessystemet og dets selvbeskrivelser, dvs. systemets egen iagttagelse og betegnelse af sig selv¹²⁰, der forklarer de problemer, et system slås med, på en sådan måde, at det forekommer muligt for systemet at gøre noget ved problemerne. Disse selvbeskrivelser betegner Luhmann også som *refleksionsteorier*¹²¹. Når man gør disse

¹¹⁸ ”Pädagogik [ist] gerade wenn sie sich als Reflexionstheorie der Erziehungssystem versteht und gerade wenn sie dies gut macht, keine Wissenschaft” (Luhmann & Schorr 1988, p. 378).

¹¹⁹ Luhmann 2006, 218.

¹²⁰ Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 29.

¹²¹ Luhmann 2006, p. 217.

refleksionsteorier til genstand for iagttagelse, må man være sig bevidst, at de *ikke* svarer til det, der sker i uddannelsessystemet. Man må være opmærksom på, "... at selvbeskrivelser kun er selvbeskrivelser, kun "talk", og at undervisningsinteraktionens virkelighed bestemmes af andre kræfter" (Luhmann 2006, p. 190). Selvbeskrivelserne orienteres typisk efter de høje ideer, som uddannelsessystemet lader sig inspirere af¹²². Luhmann laver altså en klar skelnen mellem på den ene side uddannelsesvidenskab¹²³, der tilhører det videnskabelige system, og på den anden side pædagogik, der tilhører uddannelsessystemet, idet han samtidig inden for den sidste kategori peger på en forskel mellem 'selvbeskrivelser' og 'undervisningsinteraktionens virkelighed'.

Den forskel mellem uddannelsesvidenskab og pædagogik, som Luhmann beskriver, kendes fra mange diskussioner inden for det pædagogiske forskningsfelt, hvor der tales om en forskel mellem *deskriptiv* og *normativ* pædagogik, som retter sig mod forskellige erkendelsesinteresser. På den ene side er erkendelsesinteressen rettet mod at beskrive, analysere og evt. forklare uddannelse som *en kendsgerning*, mens den på den anden side er rettet mod at forstå og foreskrive, hvor uddannelse ansues som *en opgave*, der skal løses bedst muligt, hvorfor der må udvikles fornuftige regler, forskrifter og råd, som Grue-Sørensen formulerer det¹²⁴. Den tredeling mellem uddannelsesvidenskab, pædagogik og 'undervisningsinteraktionens virkelighed', som jeg lagde op til ovenfor, kan også ses hos Durkheim, idet han i relation til *opdragelsen* i form af handlinger skelner mellem på den ene side *opdragelsesvidenskab*, der har til formål at opnå kendskab til opdragelsen, som den forekommer, samt de forskellige betingelser, den er afhængig af, og på den anden side *pædagogik*, der i følge Durkheim kan beskrives som en praktisk teori eller en refleksionsteori forstået som "... måder at opfatte opdragelsen på" (Durkheim 1975, p. 60). Pædagogikken tjener ikke til at forstå eller forklare praksis, men til at bedømme, hvad opdragelse

¹²² Luhmann 2006, p. 190.

¹²³ Det skal samtidig nævnes, at Luhmann i f.eks. Luhmann & Schorr 1988 udtrykker en vis skepsis over for at betegne uddannelsesvidenskaben som en selvstændig disciplin, idet han påpeger, at "...wenn sich eine Erziehungswissenschaft etabliert, dann als *interdisziplinäres* (oder besser transdisziplinäres) *Fach*, wie zum Beispiel Verwaltungswissenschaft oder (so sollte man wünschen) Sprachwissenschaft, aber nicht als wissenschaftliche Disziplin" (Luhmann & Schorr 1988, p. 378), hvorfor uddannelsesvidenskaben altså må forstås som en referencedisciplin (jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 33), hvor man så må tale om f.eks. 'uddannelsesfilosofi', 'uddannelsespsykologi' eller 'uddannelsessociologi', men det ændrer ikke ved det, at uddannelsesvidenskaben under alle omstændigheder må forstås som en videnskabelig disciplin, der betjener sig af koden sand/usand, i modsætning til pædagogikken, der ikke er en videnskabelig disciplin og betjener sig af koden værre/bedre eller brugbar/ikke-brugbar henholdsvis vejledende/ikke-vejledende (jf. nedenfor side 41).

¹²⁴ Grue-Sørensen 1975, p. 271.

ideelt set bør være med henblik på "... at kunne forsyne lærerens aktivitet med ideer til at lede den" (Durkheim 1975, p. 70).

Alligevel opleves Luhmanns opdeling byggende på hans påpegning af både de forskellige discipliners skarpe adskilthed som følge af, at de tilhører forskellige systemer, hvis grænser ikke kan overskrides, og systemernes og dermed disciplinernes forskellige funktioner, som særligt velegnet til at kategorisere portfolio-litteraturen samt belyse og forklare den heterogenitet, som feltet præges af. Jeg vender således tilbage til disse kategorier, som jeg med udgangspunkt i Rasmussen, Kruse & Holms diskussion af forskellige typer af viden om uddannelse vil diskutere, men lad mig først dvæle lidt ved Luhmanns beskrivelse af uddannelsesvidenskaben som disciplin.

Hensigten med de gen- og nybeskrivelser, som uddannelsesvidenskaben altså konstruerer, er ikke korrektion, hvilket – som Luhmann (2006, p. 218) påpeger – ville knytte sig til en antagelse om, at der findes én sandhed. De såkaldte *redeskriptioner* kan kun frembringe et tilbud, som adressaterne – f.eks. andre forskere – kan vælge at betjene sig af. Således er uddannelsesvidenskabens ambition heller ikke at skabe forbedringer i uddannelsessystemet eller at legitimere en bestemt pædagogik eller uddannelsespraksis. Ambitionen er højest at *irritere*¹²⁵ ved at stille spørgsmål til en pædagogik eller praksis, hvilket indirekte kan være med til at *berige* denne pædagogik eller praksis. Denne mulighed for *irritation*¹²⁶ er gensidig i den forstand, at ikke bare uddannelsesvidenskaben kan irritere pædagogikken, pædagogikken kan også irritere uddannelsesvidenskaben. Det sker i begge tilfælde gennem de i forrige kapitel præsenterede strukturelle koblinger ved, at: "... man skaber en direkte kommunikativ kontakt, altså når den sociologiske samfundsteori søger kommunikativ kontakt med pædagogerne og præsenterer sig for dem" (Luhmann 2006, p. 221). Her: "... finder samfundsteorien og pædagogikken hinanden i samme kontekst, og resultatet vil være stærkere indflydelser – enten ved at samfundsteorien korrigerer eller beriger sin forståelse af pædagogikken eller ved at pædagogikken ikke længere kan skubbe samfundsteoriens selvbeskrivelseskoncept til side" (ibid.). Strukturelle koblinger fører ikke

¹²⁵ Luhmann & Schorr 1996, p. 11.

¹²⁶ Se kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik".

til, at de systemer, der er strukturelt koblede, overskrider systemgrænserne imellem dem eller blander deres funktioner; de forbliver strukturelt koblede¹²⁷.

3.2 Pædagogisk praksisviden, pædagogisk professionsviden og videnskabelig pædagogisk viden

Rasmussen, Kruse og Holm (2007) specificerer Luhmanns skelnen mellem uddannelsesvidenskab, som de dog betegner *uddannelsesforskning*¹²⁸, og pædagogik, hvor Luhmann som nævnt pegede på en skelnen mellem 'selvbeskrivelser' og 'undervisningsinteraktionens virkelighed', idet de i deres beskrivelse af *viden om uddannelse* laver en opdeling mellem tre former for pædagogisk viden:

- 1) *pædagogisk praksisviden*, der dækker over uddannelsessystemets selvfrebragte subjektive erfaringsviden om, hvordan undervisning med rimelighed kan gennemføres¹²⁹,
- 2) *pædagogisk professionsviden eller uddannelsessystemets refleksionsviden*, som er optaget af at forklare de problemer, uddannelsessystemet slås med på en sådan måde, at det forekommer muligt for systemet at gøre noget ved dem¹³⁰, og
- 3) *videnskabelig pædagogisk viden*, der er produceret med et ønske om at genere ny viden, der kan generaliseres¹³¹.

De to første typer af viden, pædagogisk praksisviden og pædagogisk professionsviden, generes inden for uddannelsessystemet, mens den sidste type af viden, videnskabelig pædagogisk viden, generes inden for det videnskabelige system. Rasmussen, Kruse & Holm (2007) taler herfra om, at der findes to veje til generering af teoretisk viden om pædagogikken. Den ene, som knytter sig til uddannelsessystemet, fører til generering af pædagogisk professionsviden, mens den anden knytter sig til det videnskabelige system og fører til videnskabelig pædagogisk viden. Selvom begge former beskrives som teoretisk, er de stadig *funktionelt adskilte* i den forstand, at der er tale om to

¹²⁷ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 170.

¹²⁸ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 11; det skal nævnes, at Rasmussen, Kruse og Holm selv udtrykker utilfredshed med betegnelsen, som, de mener, er både for snæver og for bred.

¹²⁹ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 11.

¹³⁰ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 29.

¹³¹ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 37.

fundamentalt forskellige aktiviteter, der varetager forskellige funktioner i samfundet og forventes at levere forskellige ydelser, hvilket indebærer vidt forskellige orienteringer¹³².

Den beskrevne specificering af helt grundlæggende forskelle mellem uddannelsesforskning og pædagogik kan – som Rasmussen, Kruse og Holm påpeger¹³³ på et generelt niveau – forklare nogle af de misforståelser, der til tider synes at opstå i diskussioner af teori om uddannelse og specifikt om portfolio. På den ene side beskrives de beskrivelser, der ifølge Rasmussen, Kruse og Holms kategorisering må betegne som pædagogik, af uddannelsesforskningen som simplificerede eller overdrevet affirmative. På den anden side føler pædagogikken sig truet af uddannelsesforskningen og anklager de videnskabelige iagttagelser for manglende relevans. Muligheden for misforståelser bunder måske i en forvirring gående på, at de to discipliner i flere tilfælde kommunikerer om det samme, f.eks. pædagogisk praksis, pædagogiske problemstillinger og pædagogiske metoder, og at de gør det samme til genstand for iagttagelse, f.eks. uddannelse og undervisning. Samtidig synes muligheden for forvirring at blive forstærket af, at der er visse typer af aktiviteter, som ud fra deres benævnelse kan synes at have til hensigt at overskride grænsen mellem disciplinerne, f.eks. *forsøgs- og udviklingsarbejder, aktionsforskning, design based research, anvendt forskning* og den såkaldte *'mode 2'-forskning*¹³⁴. Med systemteoretiske briller på må man adskille de to discipliner, hvilket altså ikke sker ud fra tema, genstandsfelt eller aktivitets-type, men udelukkende ud fra de kriterier, som ligger til grund for iagttagelse. Uddannelsesforskningen iagttager ud fra videnskabelige kriterier og pædagogikken ud fra kriterier knyttet til praksis. Dette betyder samtidig, at man ikke kan afgrænse de to discipliner på baggrund af institutionstilknytning, da begge de nævnte former for teoretisk viden f.eks. genereres i forskningsinstitutioner. Det videnskabelige system består altså ikke af forskningsinstitutioner som f.eks. universiteter eller af forskere, ligesom uddannelsessystemet ikke består af skoler. Tilsvarende består det videnskabelige system heller ikke af teorier eller metoder. Teorier og metoder kan gøres til tema i det

¹³² Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 21.

¹³³ Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 38

¹³⁴ Gibbons m.fl. (1994) introducerer begrebet "mode 2"-forskning som en ny måde at producere viden på, der adskiller sig fra den traditionelle forskning, den såkaldte "mode 1"-forskning, ved at være anvendelsesorienteret og ved at involvere både forskere og praktikere i forskningsprocessen. Dette gør den ifølge Gibbons m.fl. i bedre overensstemmelse med det moderne samfunds, det såkaldte "mode-2"-samfunds, krav til videnproduktion.

videnskabelige system, ligesom de kan gøres til tema i andre systemer, f.eks. uddannelsessystemet¹³⁵.

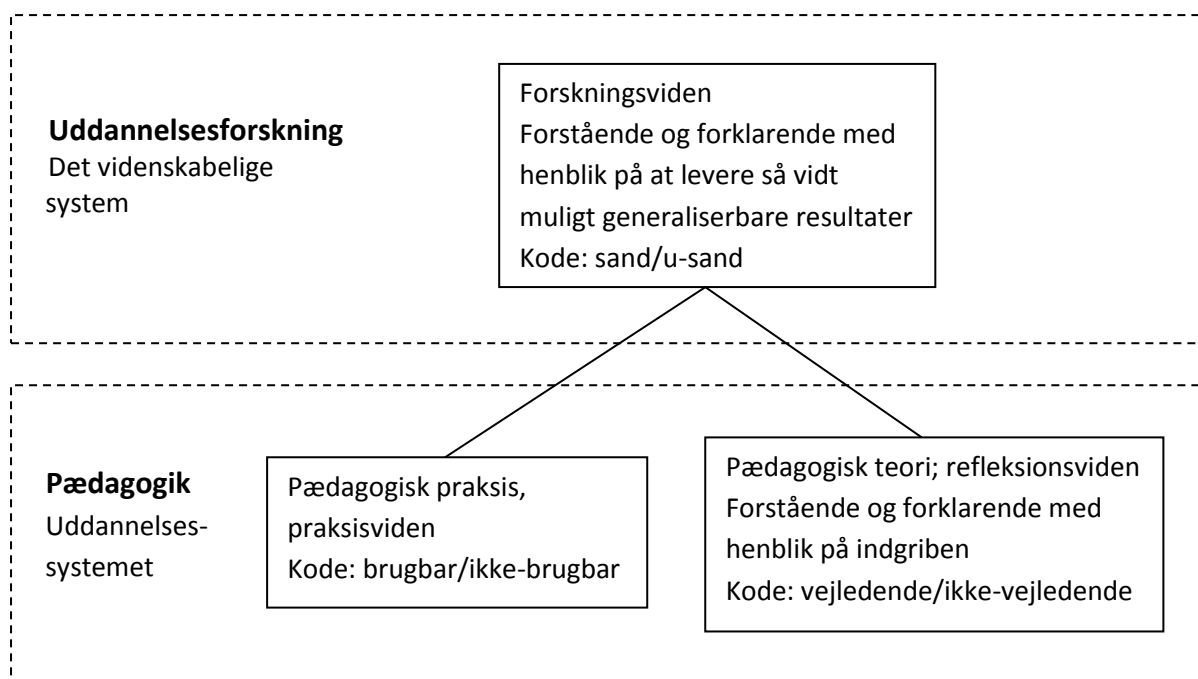
Heraf følger ikke – hvilket jeg jo også fremhævede i min præsentation af Luhmanns beskrivelser ovenfor – at de forskellige aktiviteter er helt uafhængige af hinanden. Pædagogikken er henvist til og afhænger af den videnskabeligt frembragte viden i den forstand, at den kan søge at reducere sin egen usikkerhed gennem reference til uddannelsesforskning. Og uddannelsesforskningen kan gennemføre forskning relateret til pædagogikken – både den pædagogiske praksis og den pædagogiske refleksionsteori – ved at iagttage på den ene side, hvad der sker i uddannelsessystemet, og på den anden side, hvordan uddannelsessystemet iagttager sig selv¹³⁶.

3.3 Et uddannelsesforsknings-perspektiv

Med uddannelsesforskningen som udgangspunkt for iagttagelse kan relationen mellem de tre former for viden illustreres, som jeg har valgt at gøre det nedenfor. Inden for det systemteoretiske perspektiv må det være klart, at de forskellige former for viden ikke skal forstås i et hierarkisk forhold. Uddannelsessystemet og det videnskabelige system opfattes som gensidige omverdener for hinanden, og de forskellige former for viden genereres som beskrevet ovenfor med forskellige funktioner for øje. De er og kan noget forskelligt og er således værdifulde i hver deres betydning. Når jeg vælger at placere uddannelsesvidenskaben øverst i min illustration, skyldes det udelukkende, at indeværende afhandling anlægger et *uddannelsesvidenskabeligt perspektiv*, og at jeg er interesseret i at illustrere, hvorledes den form for viden, der udvikles inden for denne disciplin, relaterer sig til de to andre former for viden.

¹³⁵ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 52.

¹³⁶ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 47.



Afhandlingen placerer sig som et bidrag til uddannelsesforskningen, der – som en del af det videnskabelige funktionssystem – baserer sig på koden sand/u-sand. Hvor denne kode sikrer det videnskabelige systems stabilitet, den er konstant, er systemets programmer (teorier, forskningsdesign og videnskabelige metoder) kontingente, de kan altid være anderledes. Herfra er det afhandlingens opfattelse, at det er de spørgsmål, forskningen ønsker svar på, der bør være bestemmende for valg af teori, forskningsdesign og metode.

Afhandlingens funktion er at producere *ny viden* inden for det pædagogiske område, nærmere bestemt det område, der har portfolioen som tema. Afhandlingens tema er overordnet set *portfolioens funktion*, eller man kan¹³⁷ tale om *portfolioen som pædagogisk problemløser*. Dette tema har de seneste år i stadigt stigende grad været aktualiseret i såvel pædagogikken (herunder i både pædagogisk praksis og pædagogiske teori) som uddannelsesforskningen¹³⁸. Afhandlingen indsnævrer sit fokus ved at rette det mod det danske gymnasium, hvor den øgede aktualisering i praksis i høj grad har knyttet sig til Gymnasireformen anno 2005, hvilket *også* har afstedkommet en øget aktualisering i den pædagogiske teori. Inden for det overordnede tema søger afhandlingen

¹³⁷ Jf. mine indledende iagttagelser i kapitel "1. Indledende iagttagelser".

¹³⁸ Jeg kategoriserer i det efterfølgende afsnit "2.4 Uddannelsesforskning og pædagogik med portfolioen som tema" disse bidrag i forhold til den i indeværende kapitel præsenterede skematik over forskellige discipliner.

– ud fra det videnskabelige perspektiv – at forstå og forklare en specifik problemstilling, som ikke hidtil har været behandlet i uddannelsesforskningen. Denne problemstilling knytter sig til et *forandringsperspektiv*, der i både pædagogikken og uddannelsesforskningen tematiseres som en nødvendig forudsætning for eller en uundgåelig følge af at realisere et flerspektret potentialeperspektiv, som portfolioens særlige funktion ifølge min kondensering beskrives i forhold til¹³⁹. Dette forandringsperspektiv er hidtil kun set aktualiseret som denne nødvendige eller uundgåelige forandring af den kultur eller kontekst¹⁴⁰, som portfolioen anvendes i, hen imod noget *Mere, en særlig kultur* eller *et særligt fællesskab*, og er således endnu ikke gjort til genstand for nærmere analyse. Antagelsen er, at forandringsperspektivet må forstås på den ene side i relation til det, der inden for forandringsperspektivet fremstår som 'tilstanden' *før* forandring og 'tilstanden' *efter* forandring, altså mellem det forgangne eller det nutidige og det fremtidige og på den anden side i relation til det flerspektrede potentialeperspektiv. Afhandlingens udgangspunkt er således, at der kan opnås *ny* indsigt i dette specifikke område, hvis forandringsperspektivet forstås *i tilknytning til* de enkelte aspekter af det flerspektrede potentialeperspektiv. Således vil jeg ikke bare rette mit fokus mod forandringsperspektivet i sig selv, og jeg vil heller ikke rette mit fokus mod forandringsperspektivet i relation til hvert aspekt af potentialeperspektivet i sig selv. Jeg behandler ikke disse relationer adskilt, men i samlet forstand. For at vende tilbage til afhandlingens overordnede tema – *portfolioen som pædagogisk problemløser* – behandler jeg ikke den enkelte relation mellem problem og problemløsning adskilt, idet min hensigt er at forstå en kompleksitet af problemer og portfolioen som problemløser som en helhed.

Afhandlingen søger svaret på sine forskningsspørgsmål gennem videnskabeligt baserede iagttagelser af såvel pædagogisk teori som pædagogisk praksis. Her søges kommunikativ kontakt med pædagogikken med henblik på irritation. I forhold til førstnævnte, den pædagogiske teori, undersøges det, om der i litteraturen tematiserende portfolioen synes at afgrænse sig en særlig *form* for kommunikationen. Afhandlingens blik retter sig mod de *forskelle*, der synes at ligge bag den pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioens potentiale. Den videre undersøgelse retter sig mod, *hvordan* en aktualisering af netop disse forskelle i forskellige former for kommunikation *om* og *i* undervisningen i gymnasiet (1. *den politiske kommunikation*, 2. *kommunikationen mellem*

¹³⁹ Se kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

¹⁴⁰ Jf. kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

lærere i gymnasiet samt 3. undervisningskommunikationen) synes at skabe mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen. Hvordan kan kommunikationen inden for de rammer, som den pædagogiske teori beskriver, udfoldes? Afhandlingen baserer sig altså – som det også er illustreret i figuren ovenfor – på iagttagelser af pædagogiske iagttagelser, herunder såvel refleksionsviden som praksisviden.

I afhandlingen spørges der altså ikke til et *hvad*, men til, *hvordan* det kendte, de givne kategorier, er blevet til. Her baserer afhandlingen sig – ligesom systemteorien – på en *forskelstænkning*, hvilket vil sige, at: "... alt, hvad der produceres eller reproduceres som erkendelse, skal føres tilbage til en skelnen mellem skel (til forskel fra at føre det tilbage til en grund)" (Luhmann 1998a, p. 171)¹⁴¹. Det er således hensigten gennem iagttagelser af den pædagogiske iagttagelse af portfolioen som problemløser at iagttage de forskelle, som disse iagttagelser baserer sig på, idet hensigten videre er at rette blikket mod den pædagogiske praksis for at generere viden om, hvordan undervisningskommunikationen er mulig, når den indrammes af disse forskelle. Antagelsen er, at det hermed er muligt at skabe en forståelse af det forandringsperspektiv, som endnu ikke er gjort til genstand for nærmere analyse.

3.4 Uddannelsesforskning og pædagogisk teori med portfolioen som tema

Som det fremgår af den på et generelt niveau orienterede diskussion og illustration ovenfor, skelnes i indeværende afhandlingen mellem forskellige former for videnproduktion. Disse forskellige former finder sted inden for forskellige funktionssystemer, der netop i kraft af deres forskellighed kan iagttage verden på forskellige måder. Den præsenterede skelnen vil i indeværende afsnit danne udgangspunkt for en kategorisering af den eksisterende portfolio-litteratur, dvs. beskrivelser, der har portfolioen som tema. Som jeg gjorde det klart ovenfor, er kategoriseringen i uddannelsesforskningen henholdsvis pædagogikken ikke baseret på person- eller institutionskriterier, men på, hvilken kode der synes at ligge til grund for en given videnproduktion.

¹⁴¹ Det betyder for mig som forsker – som Luhmann fortsætter – at jeg selv bliver "... en rotte i labyrinten og er nødt til at reflektere over, fra hvilken han kan iagttage de andre rotter" (Luhmann 1998a, p. 172). Disse refleksioner udspilles løbende i afhandlingen.

Langt størstedelen af de hidtil producerede portfolio-beskrivelser falder under kategorien professionsviden, hvilket vil sige, at de identificerer sig med uddannelsessystemets mål og institutioner – den stiller sig ikke indifferent over for dem¹⁴². De ser uddannelse som en opgave, idet de herfra er optagede af, hvordan der kan træffes bindende beslutninger om, hvad der kan accepteres som videnbaseret professionel pædagogisk praksis¹⁴³. Denne form for viden er kendetegnet ved at være orienteret mod både uddannelsesforskning og pædagogisk praksis, hvilket betyder, at den må håndtere *to* sæt af koder, nemlig videnskabens sand/usand-kode og uddannelsessystemet brugbar/ikke-brugbar, som den koordinerer i en tredje kode: *vejledende/ikke-vejledende*¹⁴⁴. Den *oversætter* ikke videnskabelige teorier og resultater til en form, der er tilgængelig for den pædagogiske praksis, men *søger* gennem koordinering af de to sæt af koder at generere vejledende forskrifter for brugbar pædagogisk praksis¹⁴⁵ ved bl.a. at levere undervisningsmæssige interventioner¹⁴⁶. Dette er portfolioen et glimrende eksempel på. Man kan således sige, at den pædagogiske teori reflekterer over såvel uddannelsesforskningen som den pædagogiske praksis med henblik på at generere viden om de problemer, den pædagogiske praksis rent faktisk står med, og videre at forsyne den pædagogiske praksis med ideer til at organisere arbejdet¹⁴⁷. Udover at have karakter af ideer til vellykket praksis har portfolio-beskrivelserne ofte karakter af mere eller mindre systematisk beskrevne erfaringer fra pædagogisk praksis¹⁴⁸.

Eksempler på typisk professionsviden, der har portfolioen som tema, er inden for en nordisk sammenhæng de to svenskeres, Roger Ellmins og Karin Taubes, arbejder, som er meget refereret i dansk pædagogisk praksis. Ellmin tager i sit hovedværk "Portfolio-modellen. En måde at lære og tænke på" udgangspunkt i en blanding af forskningsviden og erfaringer fra pædagogisk praksis, idet han sætter sig for at "... belyse portfoliomethodikkens muligheder og fortrin" (Ellmin 2001, p. 19) ud fra "... forskellige perspektiver: lærerens, elevens, forældrenes og – i en vis udstrækning – skoleledelsens" (ibid.), altså ud fra uddannelsessystemets perspektiv. Tilsvarende baserer Taubes

¹⁴² Luhmann 2006, p. 219.

¹⁴³ Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 175.

¹⁴⁴ Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 183.

¹⁴⁵ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 175.

¹⁴⁶ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 94.

¹⁴⁷ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 111.

¹⁴⁸ Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 111.

bog "PortfolioMetoden – undervisningsstrategi og evalueringsværktøj" sig på en række læreres erfaringer med portfolioarbejde i nordisk miljø¹⁴⁹ samt på viden indhentet på "... seminarer og forelæsninger, som direkte behandlede portfoliometoden" (Taube 1999, p. 9), idet hun herfra har til hensigt at præsentere metoden for "... erhvervsaktive lærere af alle kategorier samt til lærerstuderende og skolepsykologer" (ibid.). Vigtigt er det desuden at nævne Olga Dysthe, som har generet såvel professions- som forskningsviden, hvor et eksempel på førstnævnte er artiklen "Mappemetodikk med sosiokulturell forankring", hvor hendes hovedbudskab er, at portfolioen "... er et nyttig redskab som jeg sterkt vil anbefale" (Dysthe 2001, p. 345), og hvor hun herfra rettet mod lærere, som vil anvende portfolio, formulerer for det første en række spørgsmål, som må besvares forud for arbejdet, og for det andet retningslinjer for selve arbejdet.

Samtidig ses en række forsøgs- og udviklingsarbejder, der også falder under kategorien professionsviden. Også her er Dysthe central at nævne, idet hun har deltaget i det første større forsøg med portfolioevaluering i Norge¹⁵⁰. I forhold til en dansk gymnasiesammenhæng drejer det sig i særdeleshed om en række arbejder af Juul Jensen (f.eks. 2000; 2003), herunder i samarbejde med Krogh (Krogh & Juul Jensen 2003), hvor målet ud fra en "... grundig beskrivelse af portfoliomodellen som den anvendes i undervisning og andre sammenhænge" (ibid., p. 4) og ved at trække "... linjer ud til den vigtigste internationale forskning på område" (ibid.) er at give værdifuld inspiration til at udvikle portfolio-evaluering som arbejds- og evalueringsform på gymnasialt niveau¹⁵¹.

Alle ovennævnte eksempler, der kategoriseres som *professionsviden*, er – i forskellig grad – *polyfone* i sin organisering, men har den pædagogiske kode som den primære. De er tæt relaterede til problemstillinger i pædagogisk praksis og søger at bidrage til besvarelse af disse.

Den viden, der i indeværende afhandling kategoriseres som *forskningsviden*, er kendetegnet ved at frembringe ny og sand viden, hvor vurderingen af, hvorvidt noget er sandt eller ej, baserer sig på specifikke programmer i form af teorier og forskningsmetoder¹⁵². En del af denne forskningsviden peger på, hvad der ift. pædagogikkens formulering af portfolioen som problemløser virker, og

¹⁴⁹ Taube 1999, p. 12.

¹⁵⁰ Dysthe m.fl 1996a; 1996b.

¹⁵¹ Krogh & Juul Jensen 2003, p. 5.

¹⁵² Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 59.

hvad der ikke virker¹⁵³. Af denne form for viden ses der igen med blikket rettet mod Norden centrale bidrag fra Olga Dysthe, Knut Steinar Engelsen, Laila Aase, og Anne Line Wittek, alle fra Norge. I Danmark centrerer en række centrale miljøer sig omkring Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi på Aalborg Universitet med Annie Aarup Jensen, Kirsten Jæger, Lone Krogh, Annette Lorentsen og Birthe Lund (jf. f.eks. Lund (red.) 2008), som orienterer sig mod universitetsniveauet, og Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet med Ellen Krogh (jf. f.eks. Krogh 2007a & 2008), som retter sig mod gymnasiet. Også John Benedicto Krejsler fra Danmarks Pædagogisk Universitetsskole, Aarhus Universitet, har ydet væsentlige bidrag til feltet.

Dysthe, Engelsen, Aase, Wittek og Krogh anlægger alle et *sociokulturelt perspektiv* på portfolioens muligheder¹⁵⁴. Dysthe (2005) diskuterer, hvad dette perspektiv betyder for forståelsen af læring og evaluering generelt samt portfolioen og portfoliodokumentationsprocesser specifikt og udvikler, anvender samt diskuterer i samarbejde med Engelsen (Dysthe & Engelsen 2005b) en analysemodel for mappeprocesser¹⁵⁵. Wittek (2007) undersøger med udgangspunkt i interaktionsanalyser af empiriske undersøgelser af portfolioanvendelsen hos sygeplejerske-studerende, hvordan portfolioen kan bidrage til at strukturere personlige læringsaktiviteter og deltagelsesbaner¹⁵⁶. Hun argumenterer for, at portfolioen må forstås både som redskab og som repræsentationer af redskabet, og hun skelner videre mellem tre forskellige fremtrædelsesformer: portfolioen som *pædagogisk redskab*, portfolioen som *struktur for aktivitet* og portfolioen som *struktur for ny kundskab*¹⁵⁷.

Krogh (2007a; 2008) undersøger portfolioen som arbejds- og evalueringsform i fagligt arbejde på gymnasialt niveau i Danmark med udgangspunkt i analyser af et konkret portfolio-design, herunder en række elevportfolioer og interviews. Herfra udvikler hun med fokus på tre aspekter – *evaluering, læring og fagdidaktik* – kvalificerede og dokumenterede hypoteser om elevers læring gennem arbejdet med portfolio. Krogh (2007a) konkluderer på sit studie, at eleverne i den klasse, der var omdrejningspunkt for undersøgelsen, klarede sig bedre til den afsluttende eksamen end

¹⁵³ Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 95.

¹⁵⁴ Dysthe, Aase og Wittek anvender alle den norske betegnelse 'mappe', men jeg vælger at oversætte dette til portfolio for at opnå en stringens i kapitlet specifikt og afhandlingen som helhed.

¹⁵⁵ Jf. Dysthe & Engelsen 2005b, p. 193.

¹⁵⁶ Wittek 2007, p. 9.

¹⁵⁷ Wittek 2007, p. 281.

forventet¹⁵⁸, hvilket begrundes i, at eleverne syntes godt klædt på til at klare de faglige krav, der stilledes til eksamen. Portfolioens absolutte styrkesider beskrives således som liggende i en omfattende integration af evaluering med undervisning og læring, og i en udvidelse af kompetencemål, som også omsatte sig i en ændret praksis. Videre iagttager Krogh ændringer i den faglige diskurs og i fagkulturen, som ifølge hendes iagttagelser bundede i en samtidig udvidelse af det *sociale* og det *individuelle* læringsrum. Udvidelsen forbandt sig med refleksion og evaluering som et metaniveau på faget samt med elevernes aktive medvirken i den forstand, at de var medansvarlige ikke blot for egne læreprocesser, men også for andres læreprocesser samt for faget og fagligheden¹⁵⁹.

Krejsler (2004a; 2007; 2009) argumenterer med sine Foucault-inspirerede iagttagelser og med udgangspunkt i et miks af empirisk materiale fra styringsdokumenter over avisartikler til casemateriale fra udvalgte skoler i Danmark for, at portfolioen – eller elevplanen/elev-journalen, som han også taler om – kiler sig ind mellem to dominerende diskurser i en række politiske og kulturelle kampe, som udspiller sig¹⁶⁰. Disse diskurser er på den ene side en individualiseringsdiskurs centrerende omkring muligheden for at imødekomme den enkelte elevs personlige udvikling og på den anden side en akademisk resultatorienteret diskurs, hvor fokus ligger på at udvikle en forbedret evalueringskultur, hvor det er muligt at vise, at eleverne faktisk lærer det, de skal lære¹⁶¹.

Som ovenstående gennemgang viser, findes der flere bidrag til forskningsviden om det, jeg i afhandlingen beskriver som potentialeperspektivet af portfolioens funktion. Derimod findes der – selvom flere, som jeg viser i kapitel ”4. Portfoliolitteraturen iagttaget”, peger på nødvendigheden af det – endnu ingen forskning rettet mod det forandringsperspektiv, som også syntes centralt, altså mod at skabe en forståelse af det *Mere*, som synes at indramme arbejdet med portfolioen. Der findes, som min gennemgang ovenfor viser, casebaseret forskning, som belyser, hvordan arbejdet med portfolioen i en given sammenhæng former sig, og som således herigennem må siges i et eller andet omfang at indramme dette *Mere*. Men ingen forskning har endnu med et analytisk fokus rettet sig mod at skabe *en forståelse* af det.

¹⁵⁸ Jf. Krogh 2007a, p. 249.

¹⁵⁹ Jf. Krogh 2007a, p. 252.

¹⁶⁰ Krejsler 2009, p. 94; p. 102.

¹⁶¹ Krejsler 2009, p. 97.

I indeværende kapitel har jeg præsenteret, hvordan relationen mellem uddannelsesforskning og pædagogik forstås i afhandlingen, og jeg har præsenteret en systematik, der illustrerer, at såvel pædagogiske teori som pædagogiske praksis er genstand for iagttagelse i indeværende afhandling, der placerer sig som et bidrag til uddannelsesforskningen. Herfra vil jeg i det efterfølgende kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget" gøre litteraturen tematiserende portfolioen til genstand for iagttagelse, idet jeg efter en kort introduktion vil indsnævre blikket til at rette sig imod pædagogisk teori. Her vil jeg give opmærksomhed til den del af litteraturen, der i særlig grad er set aktualiseret i det danske gymnasium.

4. Portfoliolitteraturen iagttaget

I dette kapitel vil jeg præsentere og diskutere hovedlinjerne i den efterhånden meget omfangsrige litteratur om portfolioen udsprunget af det, der med Elbow's & Belanoff's (1997) formulering kan beskrives som "the portfolio explosion". Portfolio-begrebet er ikke et entydigt, men *mangesidet* begreb. Det dækker over et antal værktøjer, teknologier, metoder samt lærings-, undervisnings- og evalueringspraksisser og kan ses placeret i spændingsfeltet mellem teori og praksis, undervisning og læring samt mellem forskellige lærings- og evalueringsteorier. Således kan portfoliolitteraturen også karakteriseres eller klassificeres på baggrund af en lang række forskellige kriterier eller *forskelle* for iagttagelse. Kapitlet vil forholde sig til dette spændingsfelt, idet målet med kapitlet på baggrund af en fokusering på den pædagogiske teori, altså den del af litteraturen, der beskriver portfolioens funktion med udgangspunkt i *uddannelsesfeltet*, vil være at udpege et antal centrale *ledetråde* for den videre undersøgelse. Kapitlet vil således *også* tage form af en fremskrivning af afhandlingens 'genstandsfelt'. Helt centralt er det, at det vil danne rammen om de analytiske iagttagelser, der udspiller sig i kapitel "7. Tematiseret analyse af portfolioiagttagelser", hvor jeg vil supplere indeværende kapitels iagttagelser ved at rette blikket mod enheden i de forskelsdannelser, som portfoliolitteraturens beskrivelser af portfolioens funktion baserer sig på.

Udgangspunktet for indeværende kapitel vil blive taget i en kort specificering af selve begrebet 'portfolio', hvorefter jeg vil gå over til at iagttage, hvordan portfolioen tager sig ud i en udvalgt del af den eksisterende litteratur. Jeg anlægger et helt overordnet blik i afsnit 4.2, hvorefter jeg i afsnit "4.3 Ét analytisk blik på portfolioen" vil specificere kapitlets – og afhandlingens – interesse. Herefter vil jeg i afsnit "4.4 To retninger i portfoliolitteraturen" anlægge dette analytiske blik på de hovedmiljøer, der synes at tegne sig inden for portfolio-litteraturen. Med dette udgangspunkt afslutter jeg kapitlet ved i afsnit "4.5 Afhandlingens fokusering og bidrag" at samle op på kapitlets iagttagelser og specificere afhandlingens videre fokusering gennem udpegning af et antal centrale ledetråde.

4.1 Portfolioen som begreb

Helt basalt er en portfolio, som ordet (*port* ~ 'at bære' og *folio* ~ 'papir') angiver, en mappe med papirer eller dokumenter. Begrebet kendes fra mange forskellige faglige sammenhænge, hvor det knyttes til forskellige betydninger af det at samle eller opbevare forskellige dokumenter eller materialer over en længere tidsperiode. Inden for banksektoren er det forskellige værdipapirer som f.eks. aktier og obligationer, og inden for mange kreative fag og modelbranchen er begrebet i mange år brugt om den mappe med billeder, projekter eller udmærkelser, der synes at kunne give en fornemmelse af en persons potentiale. Her er portfolioen altså en måde at præsentere sine frembringelser og sine evner på. Samtidig ses begrebet brugt som et udtryk for en tilkendegivelse af autoritet eller status. Helt tilbage i middelalderen blev det anvendt om den mappe, gesandten bragte med sig for at dokumentere, at han var fyrstens rette udsending. I dag anvendes begrebet med modsat fortegn i både den politiske og militære sektor i forbindelse med titler, hvortil der ikke er knyttet de almindelige ansvarsområder. Vi kender det således fra formuleringerne 'minister uden portefølje' og 'general uden portefølje'. I pædagogiske sammenhænge har man importeret begrebet som en ny metode, en ny arbejdsform, eller et nyt pædagogisk medie, en ny måde at organisere og håndtere læring, undervisning og evaluering på. Her refererer portfolioen som artefakt til en elevs¹⁶² mappe, som både kan være fysisk eller elektronisk (ved sidstnævnte taler man om 'digital portfolio' eller 'e-portfolio'), hvor eleven løbende samler sit materiale knyttet til læring og undervisning.

Trods den store diversitet i begrebsanvendelsen relateret til forskellige historiske perioder og faglige sammenhænge er min pointe med at fremhæve de forskellige aktualiseringer af begrebet, at de alle relaterer til en grundlæggende forestilling eller en grundlæggende præmis, som synes central *også* for begrebets anvendelse i det pædagogiske felt. Dette vil danne udgangspunkt for mit videre arbejde. Denne forestilling eller præmis relaterer sig til det, at selve begrebets betydningsindhold ikke så meget handler om selve mappen som artefakt, men om muligheden for at *eksternalisere* noget, der i sin natur af at være u håndgribeligt i ordets bogstavelige forstand, abstrakt eller processuelt *ikke* uden videre kan eksternaliseres: likviditet eller formåen, autoritet

¹⁶² Da emnet for denne afhandling er portfolioen i det danske gymnasium, benævner jeg også i dette kapitel den lærende som elev, selvom det selvfølgelig kunne være en hvilken som helst person under uddannelse eller gennemgående et læringsforløb.

eller status, personligt potentiale, evner eller læring. Man kan sige, at formålet med at anvende portfolioen i alle de nævnte sammenhænge relaterer sig til muligheden for gennem en samling af en eller anden form for 'aktiver', at gøre noget, som ikke er summen af 'aktiver', synligt eller iagttageligt.

4.2 Portfolioen – (en del af) et moderne projekt

Både i og uden for Danmark har det de seneste årtier været muligt at iagttage portfolioen i forskellige former på alle niveauer og inden for mange fag-sammenhænge i uddannelsessystemet. Samtidig kan indførelsen af portfolioen – og dens oprindelse – iagttages som et led i et bredere internationalt perspektiv, hvor eksisterende uddannelsesparadigmer over en længere tidshorizont havde været under udvikling¹⁶³. Således sættes den også i forlængelse af udviklinger som den problemorienterede projektpædagogik¹⁶⁴ og den procesorienterede skriveundervisning¹⁶⁵. Det ser ud til, at man med portfolioen får man et værktøj til at håndtere de problematikker, som opstår i et uddannelsessystem, når man ønsker at sætte fokus på individet, på (lærings)processer og på evaluering af samme. Portfolioen beskrives som "... en praksisorienteret metode" (Ellmin 2001, p. 28), der åbner muligheder¹⁶⁶, eller "... et praktisk redskab for å skape en skole der alle blir verdsatt og alle får sitt utviklingsrom" (Dysthe 2001, p. 334). Dysthe (2001, p. 334) peger godt nok på, at "... Mappemetodikk handler om læring og læringssyn", men den handler ikke om læring i den forstand, at litteraturen om portfolio bidrager til læringsteoretiske eller erkendelsesteoretiske diskussioner eller udviklinger. Det handler om læring og læringssyn i den forstand, at forskellige tilgange baserer sig på forskellige erkendelsesteoretiske udgangspunkter, altså forskellige måder at forstå, hvordan læring finder sted.

I Danmark anvendes portfolioen med inspiration fra en række forskellige lande såsom USA, England og Norge samt New Zealand og Sverige. I USA blev den indført som et element i et opgør med prøve- og test-kulturen, hvor portfolio-evaluering blev introduceret som én af de nye former for evaluering, der kunne "... entail nothing less than a wholesale transition from a *testing culture*

¹⁶³ Jf. f.eks. Krogh & Juul Jensen 2003, p. 13.

¹⁶⁴ Jf. f.eks. Lund 2008a.

¹⁶⁵ Krogh 2007a, p. 38.

¹⁶⁶ Ellmin 2001, p. 72.

to an *assessment culture*" (Wolf; Bixby; Glenn & Gardner 1991, p. 33)¹⁶⁷, mens den i New Zealand blev iagttaget som en indgangsvinkel til at individualisere uddannelserne og undervisningen, til at skabe rammerne for "... en skole, hvor eleverne kommer først" (Ellmin & Ellmin 2000, p. 14), og "... hvor skolemiljøet skal organiseres, så det giver eleverne valgmuligheder og ansvar for deres studier" (ibid., p. 14-15). I Danmark ses såvel det snævre evalueringsperspektiv som det bredere perspektiv. Her er portfolioen blevet introduceret i særdeleshed gennem på den ene side Olga Dysthe, hvis udgangspunkt er en fagdidaktisk interesse for procesorienteret skrivning i gymnasieskolen, hvorfor portfolioen her er orienteret mod fagdiscipliner¹⁶⁸, og på den anden side Roger Ellmin, som med udgangspunkt i grundskolen lægger et bredere lærings- og udviklingspsykologisk perspektiv på portfolioen¹⁶⁹ og dermed fokuserer på elevens læring gennem et længere uddannelsesforløb.

I dansk gymnasie-sammenhæng ses netop Dysthe og Ellmin ofte aktualiseret¹⁷⁰, hvorfor jeg vil lade disse tilgange til beskrivelsen af portfolioen være udgangspunkt for min iagttagelse nedenfor, idet jeg dog supplerer denne iagttagelse gennem inddragelse af anden litteratur. Jeg retter blikket mod den pædagogiske teori, altså den litteratur, der kan karakteriseres som introducerende litteratur, relateret til praksisberetninger¹⁷¹, hvis hensigt er at inspirere skoler og lærere til at anvende portfolioen i deres undervisning. Afhandlingen retter sig som nævnt imod at undersøge på den ene side, hvilken *forskel* eller hvilke *forskelle*, der synes at indramme litteraturens beskrivelser af portfolioens funktion, og på den anden side, hvordan aktualiseringen af og meningstilskrivningen til denne/disse forskel(le) synes at skabe mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen.

¹⁶⁷ Jf. også Krogh & Juul Jensen 2003, p. 13-20.

¹⁶⁸ Jf. f.eks. Dysthe & Engelsen 2004, p. 240: "The portfolio type we discuss [...] is a discipline-based 'learning and assessment portfolio'"; Krogh 2007a.

¹⁶⁹ Se en iagttagelse af forskellene mellem disse to tilgange i kapitel 7, afsnit "7.2 Portfolioen i et læringsteoretisk perspektiv".

¹⁷⁰ Således ses der flere eksempler på projekter i STX knyttet til Dysthe-tankegange, mens HTX og HF i særlig grad har trukket på de tanker, som Ellmin præsenterer.

¹⁷¹ Det er f.eks. Roger Ellmin og Karin Taube eksempler på.

4.3 Ét analytisk blik på portfolioen

Inden for den pædagogiske eller uddannelsesmæssige sammenhæng i sig selv har portfolio-begrebet mange ansigter, og der kan således ikke – hverken i den pædagogiske teori eller i den pædagogiske praksis – identificeres en entydig brug heraf¹⁷². Således kan portfolio-litteraturen også klassificeres ud fra mange forskellige *forskelle* relateret til ikke bare forskellige læringsteoretiske udgangspunkter, som jeg allerede har været inde på, men også til forskellige ideer til, forståelser af og erfaringer med såvel formål, design som praktiske løsninger. Når dette er sagt, skal det samtidigt siges, at der trods den lange række af *forskelle* i litteraturen, naturligvis også findes en række *fællesnævner*¹⁷³, hvoraf jeg i den resterende del af indeværende kapitel særligt vil aktualisere to, som – hvilket mine iagttagelser nedenfor vil underbygge – fremstår som centrale i beskrivelserne af portfolioens funktion:

1) at portfolioen beskrives som en *idé og arbejdsform*, der tilskrives et særligt *potentiale*, som ifølge min kondensering relaterer sig til tre aspekter:

- a) læring,
- b) undervisning og
- c) evaluering, samt

2) at *et forandringsperspektiv* beskrives, eller man kan sige, at portfolioens relation til forandringer i undervisningskommunikationen tematiseres.

Efter en kort afklaring af en række centrale forskelle, vil jeg give de to fællesnævner særlig bevågenhed, da de danner udgangspunkt for kapitlets og afhandlingens fokusering.

4.3.1 Portfoliolitteraturens forskelligheder

Paradoksalt nok, kan man sige, vil jeg indlede dette afsnit om litteraturens forskelligheder med at opridse den første fællesnævner, man støder på, når man bevæger sig ind i litteraturen: *enigheden*

¹⁷² F.eks. identificerer Klenowski i kapitlet "1 Using portfolios for a range of purposes" (Klenowski 2002, p. 10-25) følgende formål for portfolio-anvendelsen: 'learning, teaching, assessment, appraisal, promotion and professional development, og f.eks. evaluerings-formålet opdeler hun så ydeligere i 'accountability, summative assessment, certification, selection, promotion, appraisal and formative assessment'.

¹⁷³ Jf. Dysthe & Engelsen (red.) 2005; Grossman 2005; Shulman 2004 & Wittek 2007.

om forskelligheden; altså en enighed om, hvor forskelligt en portfolio kan tage sig ud. Allerede i 1996 formulerede det australske uddannelsesforskningsråd sig om portfolioen på følgende måde: "Oh, A portfolio is what ever I want it to be" (The Australian Council for Educational Research Ltd. 1996). Siden har Dysthe (2001, p. 341) karakteriseret portfolioen som en kamæleon uden nogen speciel pædagogisk værdiforankring, mens Shulman (2004) siger, at vi i stedet for at tale om portfolioen som en fastdefineret størrelse må tale om den som en metafor for læring og undervisning, som angiver en retning, man kan præge med forskelligt indhold. Tilsvarende udtrykker Lund (2008b) det sådan, at "... En portfolio er i sig selv en tom beholder – en metafor. Det er det, man vælger at lægge i den, der kan forvandle den til et pædagogisk redskab" (p. 11).

Som det fremgår af disse citater, er det den måde, portfolioen anvendes og/eller indholdsudfyldes på – eller man kan sige den forskelsbaserede iagttagelse, der ligger bag selektioner ift. anvendelse og indholdsudfyldelse – der giver den mening og betydning. Dermed er de forskelle, der kan iagttages i litteraturen, heller ikke tilfældige eller uden betydning. Disse forskelle kan iagttages på tværs af litteraturen, og der findes også en række eksempler på litteratur, hvor disse forskelle er gjort til genstand for iagttagelse (se f.eks. Yancey & Weiser 1997; Elbow & Belanoff 1997; Klenowski 2002, p. 10ff.). Således har jeg i litteraturen iagttaget i hvert fald syv centrale faktorer, som ifølge den eksisterende forskningslitteratur synes at spille ind på den måde, portfolioen anvendes på: 1) **Uddannelsesniveau**¹⁷⁴, hvor der kan iagttages store forskelle i anvendelsesmåden afhængigt af, om det er på f.eks. folkeskole-, gymnasie- eller universitetsniveau. 2) **Uddannelses- eller fagsammenhæng**, hvor anvendelsen på studier som f.eks. læreruddannelse, litteraturstudier, journalistik, design og idræt varierer meget. 3) **Uddannelses- eller fagbredde**, hvor portfolioanvendelse varierer meget i forhold til, om den skal skulle fungere inden for et enkelt fag eller på tværs af fag, på tværs af klasser, på tværs af institutioner eller på tværs af nationaliteter. 4) **Aktivitetstype**, der relaterer sig til italesættelser som f.eks. skriveportfolio, læseportfolio og endda taleportfolio¹⁷⁵. 5) **Funktion**, i forhold til hvilken der tales om forskellige typer af portfolio (se f.eks. Danielson & Abrutyn 1997, p. 1-9; Kuhs 1997, p. 6-26; Ellmin 2001, p. 29 & p. 36-39; Jakobsen & Lauvås 2001; Dysthe & Engelsen 2005), der kan eksemplificeres med: arbejdsportfolio, læringsportfolio, eksamensportfolio eller evalueringsportfolio, præsentationsportfolio,

¹⁷⁴ Jf. f.eks. Yancey & Weiser 1997, p. 2f.

¹⁷⁵ Jf. Krogh 2007b, p. 46; Schmidt 2003; begrebet anvendes også i bekendtgørelsen for HTX.

undervisningsportfolio eller det, Yancey & Weiser omtaler som 'The Bridge Portfolio'¹⁷⁶ eller 'Intersection Portfolio'¹⁷⁷, hvis hensigt er at skabe sammenhæng mellem forskellige fag, mellem forskellige oplevelser, mellem teori og praksis eller mellem forskellige skoler samt mellem skole og arbejde. Sluttende denne liste af faktorer, der spiller ind på, hvordan portfolioen anvendes, vil jeg fremhæve to væsentlige faktorer, som befinder sig på et lidt andet niveau end de øvrige, men som også er væsentlige i denne sammenhæng. Den første drejer sig om 6) **lærerens motivation** for at gå i gang med at anvende portfolio, hvor f.eks. Yancey og Weiser skelner mellem en *indre* motivation, dvs. "... *their* sense that there was something missing in the classrooms" (ibid.) og en *ydre* motivation i forståelsen "... an external demand for testing or accountability" (ibid.). Den anden drejer sig om 7) **elevens motivation**, der vil kunne specificeres ud fra en tilsvarende skelnen, som den jeg netop citerede Yancey og Weiser for at lave i forhold til lærerens motivation.

4.3.2 Forskellighedens centrale fællesnævner

I dette afsnit vil jeg som nævnt orientere mit blik mod to fællesnævner, som fremstår som centrale på tværs af litteraturen. Disse to dækker over det, jeg indledningsvist beskrev som et potentialeperspektiv og et forandringsperspektiv. Fokus vil her ligge på de overordnede karakteristika i forhold til disse fællesnævner, og jeg vil så i afsnit "2.4 To retninger i portfoliolitteraturen" præsentere to retninger i litteraturen i forhold til de distinktioner, der synes at træde frem gennem denne iagttagelse.

Den første af de to fællesnævner er, at portfolioen beskrives som en *idé og arbejdsform*, der tilskrives et særligt potentiale, der ifølge min kondensering relaterer sig til tre aspekter: a) læring, b) undervisning og c) evaluering. Dette kan meget kort eksemplificeres ved at fremhæve Ellmins formulering om, at det er en ny måde at forholde sig til den individuelle læreproces på¹⁷⁸, eller Tolsbys beskrivelse af portfolioen som "... not the goal, [but] a fruitful concept [...] for planning and organizing learning" (Tolsby 2002, p. 246). Taube (1999) beskriver portfolioen på den ene side som en undervisningsstrategi eller metode og på den anden side som et evalueringsværktøj, mens

¹⁷⁶ Yancey & Weiser 1997, p. 3.

¹⁷⁷ Yancey & Weiser 1997, p. 4.

¹⁷⁸ Ellmin 2001, p. 19.

Wittek fremhæver, at "... Mappedvurdering opleves som en læringsfremmende arbejdsform" (Wittek 2003, p. 55) og "... som en bedre vurderingsform" (ibid., p. 56).

De tre aspekter, som portfolioens potentiale beskrives i forhold til, kan således uddybes til at omfatte:

- a) medie for læring og faglig udvikling,
- b) vejlednings- eller undervisningskoncept/-strategi, og
- c) evalueringsform, der binder undervisning, læring og evaluering sammen.

Den anden af de to centrale fællesnævnerne, som træder frem i min iagttagelse af portfoliolitteraturen er, at der beskrives *et forandringsperspektiv*, eller man kan sige, at en nødvendig eller uundgåelig forandring tematiseres. Forandringsperspektivet beskrives i relation til den 'kultur' eller 'kontekst', som portfolioen er en del af eller ønskes anvendt i¹⁷⁹. Portfolioen og den såkaldte 'kultur' eller 'kontekst' beskrives som indbyrdes afhængige i den forstand, at der på den ene side lægges vægt på, at den funktion, portfolioen får i en given sammenhæng, afhænger meget af kulturen det pågældende sted, mens der på den anden side lægges vægt på, at indførelsen af portfolioen vil føre til store ændringer af kulturen. Lund siger om dette, at "... Fænomenet "portfolio" er som artefakt betragtet påvirket af den kontekst, den anvendes i, og af den mening og betydning, som portfolioen tillægges i den konkrete kultur og organisation" (Lund 2008b, p. 12), mens Dysthe og Engelsen beskriver portfolioen som en potentiel "... strong change agent" (Dysthe & Engelsen 2004, p. 256), idet de dog samtidig eksemplificerer den dobbelte side af påvirkningen ved at påpege, at "... If portfolio assessment is introduced into a culture dominated by a traditional view of knowledge and learning, the outcome may either be an instrumentalization of portfolios or a change in the culture itself" (ibid.). Ludvigsen og Flo (2002), Davies og LeMahieu (2003), Segers, Dochy og Cascallar (2003b) samt Wittek (2004) bemærker *alle*, at portfolioen har en betydelig indvirkning på undervisningen. Ludvigsen og Flo taler f.eks. om 'den institutionelle endringsprosessen' eller med et Engeström-begreb om "... systeminnovasjon" (Ludvigsen & Flo 2002, p. 96). Såvel Smith og Tillema (2001) som Jakobsen og Lauvås (2001) orienterer sig i særlig grad mod evalueringsaspektet. Hvor førstnævnte med reference til Broadfoot (1996) formulerer sig om problematikken ved at påpege, at "... It is not just the

¹⁷⁹ Jf. f.eks. Lund 2008, p. 12; Lorentsen & Lund 2008; Jæger & Aarup Jensen 2008; Wittek 2005.

portfolio instrument itself but its embedding in a context of assessment that determines to a large extent how it will be used, what gains will be made from it and how its used will be sustained" (Smith & Tillema 2001, p. 201), taler sidstnævnte om 'den uheldige kultur'¹⁸⁰, som de traditionelle eksamensformer har et væsentligt ansvar for opretholdelse af, idet de videre peger på, at det med indførelsen af portfolioen er "... stærke traditioner, som bliver udfordret" (Jakobsen & Lauvås 2001, p. 10). Herfra skelner de med reference til undersøgelser af det, der er blevet betegnet som 'the hidden curriculum'¹⁸¹ eller 'den skjulte læreplan' mellem eksplicitte regler og ikke-eksplicitte normer og forventninger¹⁸², som kulturen er reguleret af¹⁸³. Refererende til Jakobsens og Lauvås 'uheldige kultur', som må stå i modsætning til en 'heldig kultur', skelner Ellmin (2001) mellem 'den onde spiral' og 'den gode spiral'¹⁸⁴. Forandringsperspektivet, som jeg i det ovenstående har introduceret med udgangspunkt i portfolio-litteraturens beskrivelser, kan opsummeres med Jæger og Aarup Jensen, der taler om "... portfolioens forandringsfremmende eller nærmest forandringsfremtvingende karakter" (Jæger og Aarup Jensen 2008, p. 155).

Samlet set kan man således sige, at portfolioen begrundes i forhold til to centrale forhold, eller at portfolioens funktion beskrives i relation til såvel et *potentialeperspektiv*, der retter sig mod henholdsvis læring, undervisning og evaluering, som et *forandringsperspektiv*. Det er disse tematiseringer, jeg i det følgende vil forfølge i forhold til de to hovedmiljøer i den del af den pædagogiske teori, der i særlig grad er set aktualiseret i det danske gymnasium.

4.4 To retninger i portfolio-litteraturen

De to tilgange, hvorfra jeg vil eksemplificere de *to* centrale tematiseringer af portfolioens funktion, er henholdsvis den *lærings- og udviklingspsykologiske* tilgang repræsenteret ved Roger Ellmin og den *fagdidaktisk orienterede* tilgang repræsenteret ved Olga Dysthe. Jeg vil rette blikket mod de karakteristika, der kan iagttages i forhold til hvert af aspekterne inden for portfolioens potentiale, ligesom blikket rettes mod at skabe et billede af de forståelser, der synes at indramme de

¹⁸⁰ Jf. Jakobsen & Lauvås 2001, p. 20.

¹⁸¹ Jf. Snyder 1973; Lynch 1989; Rosenbaum 1976.

¹⁸² Jakobsen & Lauvås 2001, p. 19.

¹⁸³ Se også Dysthe 2005, som påpeger, at portfolioevaluering konkurrerer med det traditionelle evalueringsparadigme, som ligger implicit i vores kultur, og som både lærere og studerende bringer med sig som tavs kundskab.

¹⁸⁴ Ellmin 2001, p. 23-24.

forandringer, som *også* beskrives i litteraturen. Med dette er det hensigten at skabe et udgangspunkt for mine videre iagttagelser i afhandlingens kapitel ”7. Tematiseret analyse af portfolioiagttagelser”, og kapitel ”8. Iagttagelser af iagttagelser” ved at udpege et antal ledetråde. Disse ledetråde vil være ledende for iagttagelserne i kapitel 7, hvor jeg vil identificere de centrale forskelle, som beskrivelserne af portfolioens funktion synes at basere sig på. De her identificerede forskelle vil danne udgangspunkt for mine iagttagelser af kommunikation *om* og *i* gymnasiet i afhandlingens kapitel 8.

4.4.1 Roger Ellmin

Ellmin (2001) er som allerede nævnt forskningsformidlende i sit sigte. Han retter sig mod skoleverdenen med det formål at inspirere til arbejdet med portfolio¹⁸⁵. Han er inspireret af den new zealandske portfolio-tradition¹⁸⁶, hvor portfolioen i mange år har været anvendt som et *middel* til at individualisere undervisningen i skolerne¹⁸⁷, og således er hans primære fokus eller hans udgangspunkt også de to førstnævnte aspekter af portfolioens potentiale: læring og undervisning. Han beskriver formålet med at anvende portfolioen som ”... at støtte lærere og elever i at håndtere skolens nye opgaver og krav, at øge trygheden, meningsfuldheden og effektiviteten i såvel lærerens undervisning som elevernes læreproces” (Ellmin 2001, p. 24)¹⁸⁸. Videre sammenligner han portfolioen med det at skrive dagbog og scrapbog eller at samle et fotoalbum¹⁸⁹, hvormed han fanger den *individualiseringstankegang*, som er central i hans beskrivelser af portfolioen. Det helt centrale for portfolioen er fokuseringen på individets personlige vidensopbygning¹⁹⁰, og portfolioens funktion er herigennem at skabe et billede af, *hvad*

¹⁸⁵ Hvilket kan være med til at forklare hans til tider meget salutatoriske beskrivelser af portfolioens potentialer, som han ofte ses kritiseret for.

¹⁸⁶ Jf. Ellmin & Ellmin 2000; Ellmin 2001.

¹⁸⁷ Jf. Bern, Fröjd & Torén 2002, p. 17.

¹⁸⁸ Ellmin laver en liste over de modtager- eller brugerperspektiver, som man kan anskue portfolioen i, hvor der udover elever og lærere optræder forældre og skoleledelse (jf. også Krogh, Lone (2008), som beskriver portfolioen som *et personalepolitisk værktøj*. I indeværende præsentation begrænser jeg mig til elev- og lærer-perspektivet, da hensigten med kapitlet er at vælge en række ledetråde, som kan styre mine iagttagelser af undervisningsinteraktion med et mål at skabe et billede af, hvordan meningstilskrivning til disse synes at skabe mulighedsbetingelser for denne interaktion.

¹⁸⁹ Jf. Ellmin 2001, p. 26; denne metafor ses anvendt flere steder i litteraturen (se f.eks. også Jensen, Jæger og Ambjørn 2003, p. 4, der også sammenstiller dagbogsoptegnelser og indholdet i en portfolio).

¹⁹⁰ Ellmin 2001, p. 30.

eleven har lært og lærer, *hvordan* eleven lærer¹⁹¹ samt elevens *holdning* til det at lære¹⁹², lægger han vægt på. Ellmin mener, at fokuseringen på, hvad eleven kan bruge et stofområde til, samt hvilke emner der i særlig grad har interesse for den enkelte elev, er central for at motivere til videre læring. Således fremhæver Ellmin som centrale perspektiver ved portfolioen, at den:

- Personificerer eleven¹⁹³, og dermed
- kan blive mediet, som gør eleven i stand til at tage et større ansvar for sine studier¹⁹⁴ eller det "... nav" omkring hvilket han/hun kan organisere, konkretisere og påvirke sin personlige vidensudvikling og i et bredere perspektiv sit eget liv" (Ellmin 2001, p. 19-20), ligesom den
- vil understøtte elevens motivation for at lære gennem aktualisering af personlige undervisningsplaner baseret på personlige læringsstrategier¹⁹⁵.

Princippet om 'ansvar for egen læring' kan altså iagttages som helt centralt inden for den dimension af portfolioens potentiale, der knytter sig til elevens læring, og det ses også mange steder i litteraturen fremhævet som et centralt fokusområde for den pædagogiske teori¹⁹⁶.

Ansvar lægges imidlertid ikke alene hos eleven, idet portfolioen beskrives som "... lærerstyret og elevaktiv" (Ellmin 2001, p. 31). Relateret hertil siger Paulson, Paulson og Meyer også, at opbygningen af portfolioen skal tage udgangspunkt i elevens individuelle mål og eget udvalg af materiale, men påpeger samtidig, at "... information included may also reflect the interests of teachers, parents, or the district" (Paulson; Paulson & Meyer 1991, p. 62), hvilket videre får dem til at påpege, at en "... portfolio may have multiple purposes, but these must not conflict" (ibid.).

Begrundelsen for fokuseringen på større elev-ansvar ses på den ene side placeret som indgangsvinklen til øget læring, f.eks. taler Lund om, at det vil understøtte evnen til målrettet læring, og at det vil udvikle elevens læringskapacitet og skabe progression i læringsforløbet¹⁹⁷. På den anden side begrundes fokuseringen på øget elev-ansvar i, at det giver gode forudsætninger

¹⁹¹ Jf. f.eks. Otnes 2005.

¹⁹² Jf. Ellmin 2001, p. 27.

¹⁹³ Ellmin 2001, p. 27

¹⁹⁴ Ellmin 2001, p. 16.

¹⁹⁵ Ellmin & Ellmin 2000, p. 15; Ellmin 2001, p. 20.

¹⁹⁶ Jf. f.eks. Paulson, Paulson & Meyer 1991, p. 61: "They [AQ: Portfolios] can be powerful educational tools for encouraging students to take charge of their own learning"; Ackelman 2001; Keiding 2002, p.2; Jensen, Jæger & Ambjørn 2003, p. 3.

¹⁹⁷ Lund 2008a.

for elevens færden uden for skolen, idet det, som Ellmin og Ellmin formulerer det, udvikler elevernes evne til at 'beherske omverdenen'¹⁹⁸. Ackelman (2001) supplerer dette ved at påpege, at når: "... eleverne tidligt får ansvar for deres udvikling, bliver de forberedt på en tilværelse efter skolen", hvor der i dag stilles "... krav om større, individuelt ansvar. Samfundet udenfor skolen søger ansvarsfulde, initiativrige, kreative, målbevidste og fleksible mennesker, der kan arbejde både selvstændigt og i forskellige teams" (Ackelman 2001, p. 21f.)¹⁹⁹. Således ses der også et fokus på, hvordan portfolioen kan tjene som et kommunikations- og forbindelsesled, der kan følge og støtte eleven i forhold til valg af anden og/eller videre uddannelse²⁰⁰.

Det, der gør portfolioen til en portfolio og "... ikke andet end en relativt vilkårlig samling elevarbejder" (Ellmin 2001, p. 31) er ifølge Ellmin, at den i forhold til såvel lærings- som undervisningsaspektet fokuserer på at udvikle reflektive strategier for egen måde at være på og for egne erfaringer. I forhold til læringsaspektet sker dette i følge Ellmin ved at integrere *refleksion*²⁰¹, der dækker over at analysere og bedømme, hvad der er sket i en indlæringsituation, og *metakognition*²⁰², der betyder, at eleverne erhverver sig viden om deres egen kundskabstilegnelse²⁰³. Dette er ifølge Ellmin et spørgsmål om, at "... der tænkes ud fra forskellige perspektiver" (Ellmin 2001, p. 79).

Med blikket rettet mod det andet aspekt af portfolioens potentiale, portfolioen som undervisningskoncept, beskriver Ellmin portfolioen som "... et instrument for den vejledende lærer" (Ellmin 2001, p. 31). Portfolioen "... giver læreren mulighed for at hjælpe eleven med at organisere læreprocessen på en mere selvstændig måde" (ibid., p. 30), ligesom den kan "... hjælpe læreren med at planlægge, evaluere, forandre og forbedre sin undervisning" (ibid., p. 23). At læreren beskrives som vejleder frem for underviser relaterer sig til den *individualiseringstankegang*, som jeg aktualiserede indledningsvist i afsnittet. Portfolioen giver læreren mulighed for i undervisningen at tage udgangspunkt i elevernes behov²⁰⁴. Ligesom Ellmin i

¹⁹⁸ Ellmin og Ellmin 2000, p. 16.

¹⁹⁹ På samme vis begrundes Krogh, Lund & Aarup Jensen (2008) portfolioe-metoden i samfundsmæssige krav, idet de påpeger, at "Den øgede fokusering på anvendelsen af portfolioemetoden i uddannelser er, udover forventede læringsmæssige fordele, også i høj grad begrundet i samfundsmæssige kvalifikations- og kompetencekrav" (p. 37).

²⁰⁰ Ellmin & Ellmin 2000, p. 83; jf. også Wittek 2005, p. 66.

²⁰¹ Ellmin 2001, p. 92.

²⁰² Ellmin 2001, p. 92.

²⁰³ Ellmin & Ellmin 2000, p. 82.

²⁰⁴ Jf. Ellmin & Ellmin 2000, p. 16.

forhold til læringsaspektet talte om refleksion og metakognition som en måde at udvikle elevernes refleksive læringsstrategier på, taler han i relation til undervisningsaspektet om *metaundervisning*, der dækker over, at læreren reflekterer over sin egen undervisning og forsøger at finde ud af, hvad der kan forandres og forbedres²⁰⁵.

Evalueringaspektet knyttes i særlig grad sammen med *selvevaluering*. Ellmin udtaler, at portfolioen udvikler vaner med selv-evaluering, hvor det er centralt, at der kan sættes fokus på den individuelle progression, som sættes i relation til individuelle og personlige læringsmål. Portfolioen giver eleverne "... mulighed for at dokumentere deres udvikling" (Ellmin 2001). I forhold til forandringsperspektivet taler Ellmin om, at denne fokusering på selvevaluering forandrer læringsmiljøet i den forstand, at eleven får *fuldmagt* til at bedømme egne præstationer. Eleven tildes altså myndighed på et område som uddannelsesinstitutionerne og lærerne ellers udelukkende har haft autoritet til.

Ellmin arbejder med en bred 'modtagergruppe' i forhold til evaluering, idet han taler om, at "... Portfolioen skal dokumentere elevens arbejde med stoffet, udvikling og vækst på en positiv og for lærer, elev og forældre meningsfuld måde" (Ellmin 2001, p. 31; min kursivering), hvor det centrale er, at hver enkelt elev bedømmes ud fra sine forudsætninger og kvalifikationer²⁰⁶. Bedømmelsen tager udgangspunkt i elevens portfolio, som Ellmin beskriver som "... en unik spejling af hans/hendes indsats og resultater og dermed et godt udgangspunkt for lærerens samlede bedømmelse og evaluering" (Ellmin 2001, p. 116). Som det også fremgår af det første citat i dette afsnit, fremhæver Ellmin det som en særlig pointe, at portfolioen tager "... et "salutogent" udgangspunkt, dvs. den fokuserer på det positive. Den lægger hovedvægten på hvad eleven er i stand til at mestre, og ikke på det modsatte"(Ellmin 2001, p. 31). Her *adskiller* Ellmins tilgang sig i høj grad fra Dysthes, idet hun fremhæver som det helt centrale ved portfolioevaluering, at den orienterer sig mod at udvikle den lærendes læringskapacitet²⁰⁷, hvorfor den må fokusere på forbedringsmuligheder og fejl.

Med blikket rettet videre mod forandringsaspektet ved portfolioens funktion kan man fremhæve det, at Ellmin & Ellmin (2000) taler om forandringer og udfordringer ved opretholdelsen af balance

²⁰⁵ Ellmin & Ellmin 2000, p. 82.

²⁰⁶ Ellmin & Ellmin 2000, p. 121.

²⁰⁷ Se nedenfor; jf. f.eks. også Lund 2008b, p. 21.

mellem 'gamle veje og nye spor' i det, der beskrives som 'det fleksible uddannelsessystem'²⁰⁸, der er resultatet af et paradigmeskifte, en nytækningsproces, der skaber kriser i skolen²⁰⁹. Dette paradigmeskifte betyder ifølge Ellmin, at man går fra undervisning baseret på lærerformidling til refleksiv undervisning, hvor udgangspunktet er, at eleven selv aktivt skal søge viden, fra en forståelse af viden som afgrænset faktaviden til et fokus på helheder, integration og at 'lære at lære'. Ved sidstnævnte form er vurdering/karaktergivning ikke baseret kun på prøver og diagnoser, men også på elevens evaluering af egne præstationer og refleksion. Ellmin lægger herfra særlig vægt på, hvordan lærer- og elevrollerne ændrer sig, idet han påpeger, at arbejdet med portfolio for læreren indebærer en ny synsvinkel og delvist en ny lærerrolle, der "... forandres [...] fra udelukkende at være formidlende til også at være rådgivende" (Ellmin 2001, p. 70). Det kræver større elevansvar i form af selvstændighed og evne til selvrefleksion²¹⁰. Samtidig lægger Ellmin vægt på, at det netop er grænsefladen mellem lærer- og elevrollen, der er central i forhold til forandringsaspektet, fordi portfolioen "... kræver en blanding af lærerstyrede og elevaktive arbejdsmåder" (ibid., p. 71). Han er her videre orienteret mod, at det indebærer, at der skabes en balance mellem styring og frihed²¹¹, hvor han f.eks. siger, at "... Portfolioen er det redskab der giver eleven kontrol over egen læring uden at læreren mister kontrollen" (Ellmin 2001, p. 22). Derudover tager han fat i balancen mellem proces og produkt²¹², med hvilket han mener, at det med anvendelse af portfolioen bliver nemmere, men stadig er vanskeligt, at anlægge et procesorienteret fokus på læring, der dermed anskues som en proces, der strækker sig over en vis tid, der ansporer eleven til at "... opfatte sig selv som kompetent og selvstændig i en livslang læringsproces" (Ellmin & Ellmin 2000, p. 49). Dette betyder, at man i mindre grad end tidligere må orientere sig mod mål og produkter i hver eneste time, hvilket – som Ellmin og Ellmin formulerer det – vil skabe tryghed, arbejdsro og mindre frustration²¹³. Samtidig giver portfolioen mulighed for at skabe en balance mellem fælles definerede mål og individuelt formulerede mål²¹⁴, så det er "... muligt for elever at arbejde på forskellige niveauer i forskellige fag" (Ellmin & Ellmin 2000, p. 49).

²⁰⁸ Ellmin & Ellmin 2000, p. 48ff., p. 88 og p. 128.

²⁰⁹ Ellmin 2001, p. 65.

²¹⁰ Ellmin 2001, p. 19.

²¹¹ Ellmin & Ellmin 2000, p. 48.

²¹² Ellmin 2001, p. 29.

²¹³ Ellmin & Ellmin 2000, p. 49.

²¹⁴ Ellmin 2001, p. 93-101.

Sidstnævnte citat aktualiserer det forandrings- og udfordrings-element, som jeg vil slutte med at fremhæve: nemlig balancen mellem fag og tvær-/flerfaglighed.

4.4.2 Olga Dysthe

Olga Dysthe tager med amerikansk portfolioforskning som sin primære inspirationskilde udgangspunkt i evalueringsaspektet, idet hun dog lægger meget vægt på, at de tre aspekter, som jeg introducerede indledningsvist i kapitlet, er uadskillelige: "Vælger man mapper som evalueringsform...", siger hun og Engelsen, "... har det konsekvenser for undervisningen og for de studerendes læringsproces" (Dysthe & Engelsen 2005a, p. 18)²¹⁵.

I forhold til den del af potentialeperspektivet, der retter sig mod læring, peger Dysthe (2003) på to forskellige traditioner, som portfolioen relaterer sig til. Den ene er *kompetencetænkningen*, hvor det at dokumentere kompetence i forhold til detaljerede *læringsmål* står i fokus. Den anden er *procesorienteret skrivning*, hvor hovedvægten lægges på udkast til arbejder og løbende videreudvikling af samme. Her er *læringsformålet* det centrale. I den sidstnævnte tradition spiller refleksion en vigtig rolle, idet den kan føre til udvikling af *højere niveauer af forståelse*²¹⁶, ligesom løbende tilbagemelding fra medstuderende og lærere gør det. Refleksion skal knytte sig både til de enkelte arbejder og til helheden i mappen. Her indeholder mapperne arbejder, som er udviklet, samlet, udvalgt og reflekteret over gennem en periode. Målet er ikke først og fremmest at 'markedsføre sig selv' (selvom det også kan være et element), men snarere læring og udvikling²¹⁷. I en konkret sammenhæng vil der ofte være elementer fra begge traditioner²¹⁸.

Også hos Dysthe er der ligesom hos Ellmin fokus på individet, men med det *sociokulturelle* perspektiv, som Dysthe²¹⁹ anlægger, giver det ikke mening at anskue elevernes læring som et isoleret fænomen²²⁰, hvorfor den fagkultur og det fællesskab, som individet i forskellige sammenhænge indgår i, spiller en central rolle. Dysthe (2005) taler om den lærende som en aktiv

²¹⁵ Jf. også Krogh 2007a.

²¹⁶ Barrett 2007.

²¹⁷ Barrett 2007.

²¹⁸ Wittek 2005, p. 19-20.

²¹⁹ Og f.eks. Wittek 2005, jf. p. 64.

²²⁰ Dysthe & Engelsen 2005a, p. 27; Wittek 2005.

agent i *samhandling med andre*, og hun påpeger, at det er vigtigt at skabe et fællesskab, som kan danne ramme for såvel elevernes individuelle arbejde med portfolio som samarbejdet mellem både elever indbyrdes og elev og lærer²²¹, idet hun vurderer "... bruken av mappe²²² ut fra et helhetlig lærings-syn som balanserer læringsfellesskapet med individuell læring" (Dysthe 2001, p. 333). Dysthe understreger samarbejde, altså det *sociale*, som havende en væsentlig betydning for læreprocessen. Med dette udgangspunkt er det ifølge Dysthe væsentligt, at der skabes en balance mellem individorienterede og samspilsorienterede arbejds måder²²³.

Det er ikke kun i forhold til individorienterede over for samspilsorienterede arbejds måder, at bredde er helt centralt for portfolioen, men også i forhold til tid²²⁴, tekstgenrer og arbejdsprocesser²²⁵. Vigtigheden af denne bredde begrundes i det, at den bidrager til at gøre det muligt at arbejde med et mere nuanceret billede af eleverne kompetence, end det er muligt i traditionelle produktorienterede evalueringsformer²²⁶. Denne bredde og nuancerethed i forhold til elevens kompetence uddybes i den forstand, at der i portfolioen ikke blot er fokus på læring som *produkt*, men også som *proces*²²⁷, at den er et værdifuldt middel til at understøtte *refleksion*²²⁸, hvor Dysthe og Engelsen skelner mellem *kritisk fagrefleksion* knyttet til faget eller professionen²²⁹ og *metakognition*²³⁰, ligesom den har et særligt potentiale i forhold til at skabe en sammenhæng mellem *forskellige kontekster*²³¹ og mellem *teori og praksis*²³².

I forhold til portfolioens funktion som undervisningsværktøj beskrives portfolioen som et redskab, der kan tydeliggøre den enkelte elevs forståelser, læringsbehov, mål samt stærke og svage sider.

²²¹ Jf. Dysthe 2001.

²²² 'Mappe' er den norske term for 'portfolio'.

²²³ Dysthe 2001, p. 335.

²²⁴ Dysthe og Engelsen (2003) siger således, at en portfolioen er en "... samling av arbeider som er gjort over en lengre tidsperiode" (p. 13).

²²⁵ Dysthe & Engelsen 2003, p. 13.

²²⁶ Tilsvarende siger Krogh (2007a) med reference til Klenowski, at portfolioen frembringer "... en bredere dokumentation af den faktiske læring end traditionelle evalueringsformer" (p. 13).

²²⁷ Dysthe & Engelsen (2005a, p. 18) påpeger således, at brugen af mapper indebærer, at proces og produkt begge er vigtige.

²²⁸ Jf. Dysthe & Engelsen 2005a.

²²⁹ Dysthe & Engelsen 2005a, p. 18.

²³⁰ Dysthe & Engelsen 2003, p. 15; jf. også Brown, m.fl. 1997, p. 185f.

²³¹ Jf. Dysthe & Engelsen 2005a, p. 17.

²³² Det store fokus på relationen mellem teori og praksis i litteraturen kan siges at udspringe af det forhold, at portfolioen ofte er set introduceret på professionsuddannelser, men det er et forhold, som siden ses aktualiseret i mange andre uddannelsessammenhænge.

Her konkluderer f.eks. Wittek (2005, p. 66), at lærerne oplever, at de opnår en tættere kontakt til eleverne, som udover at bidrage positivt til elevernes lærerproces giver lærerne vigtig information, som kan give retning til undervisningen.

Inden for evalueringsaspektet fremhæver Dysthe evaluering af og fra med-elever ('peer assessment') som helt centralt ud over selvevaluering²³³ og respons fra lærere²³⁴. Hun er samtidig meget orienteret mod, hvad portfolioevaluering kan tilbyde, som traditionel eksamination ikke kan, idet hun siger, at det, "... der indgår i mapperne, er produceret i *mere autentiske kontekster* end traditionel eksamen" (Dysthe 2005, p. 51; min kursivering), hvilket Elbow & Belanoff (1997) synes at bakke op om, når de siger, at "... we cannot get a trustworthy picture of writing ability unless we look at various kinds of writing done at different occasions" (p. 25). Med reference til min præsentation af Dysthes kompetencetænkning ovenfor siger Lund m.fl. også, at der med portfolioen lægges op til "... en form for evaluering, der åbner for en mindre standardiseret eksamen og giver mulighed for, at den lærende kan dokumentere bredere kompetencer" (Lund 2008b, p. 22).

Jakobsen og Lauvås (2001), som der ofte ses refereret til inden for Dysthe-traditionen, kan uddybe ovenstående. Ud fra en baggrund i professionsmæssig sammenhæng foreslår de portfolioen²³⁵ som én ud af flere mulige metoder til at mindske de problemstillinger, som de synes at identificere ved traditionelle eksamensformer²³⁶:

- At validiteten er lav, fordi de i for ringe grad måler forskellige aspekter af kompetence,
- at de styrer eleverne mod at lære sig at løse forudsigelige opgaver, der kun i ringe grad afspejler professionel kompetence, og
- at de fastholder de studerende i en rolle som elever, der forholder sig til lærerens forventninger frem for det faglige indhold og den praksis, de skal kvalificere sig til at arbejde i.

²³³ Jf. Dysthe & Engelsen 2005a, p. 23.

²³⁴ Dysthe & Engelsen 2003, p. 13.

²³⁵ Jakobsen & Lauvås anvender betegnelsen 'portefølje', men for at holde en stringens igennem kapitlet, vælger jeg holde fast i begrebet "portfolio".

²³⁶ Jf. Jakobsen & Lauvås 2001, p. 9 & 64; se evt. også Dysthe & Engelsen 2005a, p. 23.

Jakobsen og Lauvås (2001) taler således om, at portfolioen i modsætning til de traditionelle eksamensformer giver mulighed for at sætte fokus på 'ikke-kodificeret viden', som adskiller sig fra 'kodificeret viden' i form af teorier, begreber, eksplicit formulerede metoder ved at knytte sig til *forståelse* af viden. Den 'ikke-kodificerede viden' vil ofte være forbundet med løsning af praktiske og videnskabelige problemer samt med vurdering af løsnings anvendelighed i konkrete praktiske situationer²³⁷.

Jeg kan samle op på ovenstående gennemgang af traditionen, som Dysthe repræsenterer, ved at fremhæve, at Dysthes udgangspunkt for beskrivelse af portfolioens funktion er en skelnen mellem *formativ* og *summativ* evaluering. Dysthe siger f.eks., at "... Mappedevaluering knytter læring og evaluering sammen ved, at arbejde, som bliver lavet i løbet af et undervisningsforløb, både bliver gjort til genstand for tilbagemelding undervejs (formativ evaluering) og kommer til at indgå i evalueringsgrundlaget til sidst (summativ evaluering)" (Dysthe 2005, p. 41). I den *formative* evaluering gælder det om at vise, hvad man kan over for andre, og om at identificere forskellen/afstanden mellem situation og ønsket tilstand, hvorfor det tidsmæssige perspektiv er *fremadrettet*, og underviserens rolle er at bistå med vejledning. Her må der netop lægges vægt på at fremvise fejl og mangler²³⁸. Dette står i modsætning til den traditionelle eksamination, den *summative* evaluering, hvor det er underviserens opgave at sætte en værdi på elevens arbejde, hvorfor det for eleven handler om at vise det gode og skjule det mindre gode. Det tidsmæssige perspektiv er *bagudrettet*, fordi der er fokus på, hvad der er lært, og ikke hvad der skal læres²³⁹.

Samlet set tænkes der altså både på en *formativ* og en *summativ* side af portfolioens evalueringsfunktion. Portfolioen kan understøtte en formativ evaluering, hvor fokus fastholdes på lærings- og udviklingsperspektivet, samtidig med, at den kan udvikle den summative evaluering ved at tegne et mere komplekst og nuanceret billede af elevens kompetence, som dermed kan danne udgangspunkt for bedømmelse²⁴⁰. Dertil peges der dog på, at der ved de to former for evaluering er tale om to diametralt forskellige forståelser af portfolioens indhold og af relationen mellem den evaluerende og den evaluerede, som kan specificeres gennem f.eks. Borgnakkes

²³⁷ Jf. Jakobsen & Lauvås 2001, p. 16-17.

²³⁸ Krogh 2006a, p. 25; Krogh 2006b, p. 12.

²³⁹ Ibid.

²⁴⁰ Jf. Krogh 2007a, som konkluderer, at portfoliokonceptet styrker såvel den formative som den summative evalueringsfunktion (p. 247); se også Lund 2008b, p. 23.

(2008) skelnen mellem de to typer af evalueringers funktion som henholdsvis bedømmende eller undersøgende. Dette leder mig hen til at præsentere *forandringsaspektet*, som det fremtræder inden for Dysthes tradition. Smith og Tillema (2007) eksemplificerer, hvordan rolleopfattelser hos elever og studerende ser forskellige ud, når portfolioen anvendes i 'grænsesituationer', idet de med dette begreb henviser til situationer, hvor både den formative læringsdimension og den summative dokumentations-/eksaminationsdimension er aktualiserede. Elbow og Belanoff beskriver forandringsaspektet sådan, at de opfatter portfolioens indtræden i uddannelsessystemet som et pres følgende af et "... urgent and growing pressure for assessment, assessment, assessment; test everything and everyone again and again; give everything and everyone a score; *don't trust teachers*" (Elbow & Belanoff 1997, p. 22-23; min kursivering). Den enkelte lærers vurdering kunne ikke længere stå alene, hvorfor der blev efterspurgt "... a situation where teachers had to work together and negotiate a judgment" (ibid., p. 24). Den enkelte lærer mister altså sin autoritet i evalueringssammenhæng, og der lægges en øget vægtning på samarbejde og forhandling. Som de videre siger: "Collaboration and negotiation, once initiated, have a way of permeating a whole program" (ibid.). Eleverne ses også trukket ind i denne samarbejdsrelation i forhold til eksamen, idet f.eks. Dysthe & Engelsen (2005a) påpeger, at eleverne bør have "... indflydelse på, hvordan evalueringen bør være, og hvad den bør omfatte" (p. 24). Elbow og Belanoff lægger et fokus på underviserens ændrede rolle, idet de peger på, at når de "... see multiple pieces by one student, they tend to put more trust in their sense of that student, and so tend to fight harder for their judgment" (Elbow & Belanoff 1997, p. 26). Slutteligt vil jeg nævne, at udvidelsen af rollebegrebet i relation til evaluering heller ikke af alle inden for Dysthe-traditionen afgrænses til roller, der er en del af den uddannelsesmæssige sammenhæng. F.eks. påpeger Jakobsen og Lauvås (2001), at en dialog med aftagerrepræsentanter med fordel kan udvides til at gælde elever direkte i eksamenssituationen²⁴¹.

Med udgangspunkt i individualiseringstankegangen, hvor det er eleven, der er i centrum, peger Dysthe (2005) på elevens uvanthed med det øgede fokus på individet, idet hun konkluderer, at det "... forutsetter at elevene blir vant med å måle seg mot sine egne tidligere prestasjoner, ikke mot andres" (p. 5). Krogh (2007a) formulerer det sådan, at det er en metode, man må vænne sig til, fordi den grundlæggende bryder med traditionelle uddannelses- og lærings syn. Hun uddyber det

²⁴¹ Jf. Jakobsen & Lauvås 2001, p. 23.

på den måde, at "... det er det [...] *personcentrerede* fokus, der kan være årsagen til følelsesmæssige blokeringer og nogle gange afvisning fra undervisere og studerende mod at bruge portfoliometodikken, idet det personcentrerede er uvant for mange" (Krogh 2007a, p. 8). Samtidig påpeger Dysthe og Engelsen, at de mange nye fokusområder, som portfolio-arbejdet skaber, lægger *pres på faget*. Her forholder de sig i særlig grad til betydningen af det bredere kompetencebegreb, der relaterer sig til mere end det enkelte fag, hvilket, som de påpeger, kræver omprioriteringer i faget²⁴².

4.5 Afhandlingens fokusering og bidrag

Ovenstående iagttagelser af portfolio-litteraturen peger på, at portfolioen som idé og arbejdsform *ikke* kan iagttages som en simpel ting eller et simpelt fænomen. Den er hverken en entydigt defineret og uafhængig fysisk størrelse som f.eks. 'en mappe', ligesom den heller ikke kan afgrænses til bestemte handlinger eller til en særlig metode. Derimod kan portfolioen begribes som værende en særlig måde at *tænke* eller *forstå* uddannelse – eller mere specifikt læring, undervisning og evaluering – på.

Som ovenstående iagttagelser også viser, er der i litteraturen ikke uenighed om, at portfolioen indføres som følge af en række nye behov, krav og problemer, som møder uddannelsessystemet i dag, ligesom der heller ikke er uenighed om, at disse behov, krav og problemer kræver væsentlige ændringer af uddannelsessystemets selvforståelse. Det *paradoksale*, som jeg videre kan pege på, er, at selv om mange altså er enige om og taler om denne forandring, er der endnu ikke i portfolio-litteraturen set egentlige forsøg på at forstå forandringernes karakter. Langt størstedelen af litteraturen er som nævnt introducerende litteratur med tæt relation til praksis, som selvfølgelig er indlejret i – og dermed i en eller anden forstand indrammer denne – forandring. Derudover ses der også enkelte eksempler på forskningslitteratur baseret på casestudier, der eksemplificerer den beskrevne sammenhæng og herigennem giver et billede af de krav eller forandringer, som opfyldelsen af portfolioens funktion eller potentiale henholdsvis er afhængig af eller fører til. I forhold til afhandlingens undersøgelsesområde – det danske gymnasium – er et eksempel herpå Ellens Kroghs studie af portfolieevaluering som arbejds- og evalueringsform i fagligt arbejde på

²⁴² Dysthe & Engelsen 2005a, p. 18.

gymnasialt niveau, jf. Krogh 2007a & Krogh 2008. Kroghs undersøgelse er baseret på analyser af et konkret portfolio-design, herunder en række elevportfolioer og interviews, og målet for undersøgelsen var med fokus på tre aspekter – evaluering, læring og fagdidaktik – at udvikle kvalificerede og dokumenterede hypoteser om elevers læring gennem arbejdet med portfolio. Krogh (2007a) konkluderer på sit studie, at eleverne i den klasse, der var omdrejningspunkt for undersøgelsen, klarede sig bedre til den afsluttende eksamen end forventet²⁴³. Dette begrundes i, at eleverne syntes godt klædt på til at klare de faglige krav, der stilledes til eksamen. Portfolioens absolutte styrkesider beskrives herfra som liggende i en omfattende integration af evaluering med undervisning og læring, og i en udvidelse af kompetencemål, som også omsatte sig i en ændret praksis. Der blev iagttaget ændringer i den faglige diskurs og i fagkulturen, som bundede i en samtidig udvidelse af det sociale og det individuelle læringsrum. Udvidelsen forbandt sig med refleksion og evaluering som et metaniveau på faget samt med elevernes aktive medvirken i den forstand, at de var medansvarlige ikke blot for egne læreprocesser, men også for andres læreprocesser samt for faget og fagligheden²⁴⁴.

Der findes altså litteratur, som ud fra forskellige konkrete anvendelser eksemplificerer og diskuterer forandringer i forhold til konkrete sammenhænge, men der findes – selvom flere inden for de seneste år har peget på nødvendigheden af det²⁴⁵ – endnu *ingen* forskning rettet direkte mod forandringerne og deres karakter og dermed heller ingen forsøg på at skabe en dybere forståelse af forandringerne og deres betydning for undervisningskommunikationen. Her lægger indeværende afhandling sit fokus, og det er således her, at afhandlingens primære forskningsmæssige bidrag ligger. Hvordan undersøgelsen konkret har været gennemført for at skabe en forståelse af disse forandringers karakter, vil være udgangspunktet for kapitel ”6. Selektion af strategi”.

²⁴³ Jf. Krogh 2007a, p. 249.

²⁴⁴ Jf. Krogh 2007a, p. 252.

²⁴⁵ F.eks. formulerer Dysthe og Engelsen (2004) det i deres perspektivering sådan, at ”... It is [...] necessary to analyse what characterizes the cultural contexts...”, mens Jæger & Aarup Jensen (2008) som afslutning på deres artikel påpeger: ”For at opnå forståelse af de processer, som enten bidrager til positiv fornyelse [...] eller bidrager til forvirring, urimeligt arbejdspress og stagnation, kræver yderligere studier [...]. En sådan forskning er nødvendig, ikke mindst fordi udvikling og implementering af portfolio er tidkrævende og trækker store vekslers på lærernes engagement og omstillingsparathed” (p. 164-165).

Det skal afslutningsvist nævnes, at Jæger og Aarup Jensen (2008) som en perspektivering på deres introduktion og diskussion af portfolioen foreslår Erling Lars Dales såkaldte 'organisationsdidaktik' som en mulig teoretisk ramme for at indtænke de organisatoriske rammer ved indførelse af en portfolio. Dale (1999) bygger sin didaktik op ud fra en tro på, at en lærerstab, som besidder kompetence på de tre niveauer²⁴⁶, kan og bør være den primære aktør i en organisationsfornyelse. Jeg mener – hvilket f.eks. Dysthe & Engelsens (2004) artikel understøtter mig i – at dette udgangspunkt vil lægge et for ansvar hos læreren, idet mine iagttagelser peger på, at de forandringsforhold, der synes at præge den sammenhæng, portfolioen anvendes i, *ikke (kun)* er relateret til lærerstaben. Mit udgangspunkt vil snarere være – i første omgang – at skabe en forståelse af de beskrevne forandringers karakter og herfra at skabe en forståelse af, hvordan disse forandringer synes at skabe mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen.

4.6 Valg af ledetråde

I indeværende kapitel har jeg gjort den pædagogiske teori tematiserende portfolioen til iagttagelsespunkt²⁴⁷, idet jeg har fokuseret mit blik imod, hvordan portfolioens funktion her beskrives. På et overordnet niveau har jeg kondenseret den pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioens funktion til at rumme på den ene side et *potentialeaspekt*, der knytter sig til læring, undervisning og evaluering, og på den anden side et *forandringsaspekt*.

Iagttagelserne i kapitlet har videre peget på en række elementer, som fremstår som centrale i forhold til de forandringer, portfolioens funktion synes at afhænge af. Herfra vælger jeg fire ledetråde²⁴⁸, som vil danne udgangspunkt for mine videre iagttagelser i afhandlingen. Disse er rettet mod det, at det med portfolioen synes at blive muligt 1) at tage udgangspunkt i samt sætte fokus på *læring og læringsmål*, 2) at aktualisere den enkelte elev eller det enkelte *individ* og dets *interesse*, 3) at skabe opmærksomhed omkring *længere fagforløb* og/eller *det samlede*

²⁴⁶ K₁: kompetence i udførelse af undervisningen, K₂: kompetence i udvikling af læreplaner/programmer, og K₃: kompetence til at forholde sig til samt bidrage til konstruktion af didaktisk teori.

²⁴⁷ Jf. Andersen 1999, p. 116-117.

²⁴⁸ Jf. Andersen 1999; Rasmussen 2004.

uddannelsesforløb og herunder de enkelte *fagelementers eller fags relationer til hinanden*, samt ikke mindst 4) at gennemføre *formative evalueringer*.

Inden de analytiske iagttagelser fortsættes, vil jeg i de to efterfølgende kapitel præsentere afhandlingens forståelse af empiri og empiriens status samt fremskrive afhandlingens valg af strategi for at fange det *forandringsaspekt*, som afhandlingens interesse retter sig imod.

5. Empiri or not empiri?

Afhandlingen er, som det også fremgår af tidligere kapitler, baseret på Niklas Luhmanns operative konstruktivisme. Den forankrer sig epistemologisk i dette teoriapparat. Erkendelse baseres her på det at markere en forskel gennem en iagttagelse, og netop Luhmanns iagttagelsesbegreb har udgjort og udgør det metodologiske udgangspunkt for mit arbejde. Vi har kun adgang til virkeligheden gennem vores iagttagelse, hvilket betyder, at selvom det iagttagede fremstår som værende, må denne genstand altid ses som formet af iagttagelsen. I dette kapitel vil jeg uddybe og diskutere, hvad dette betyder for mit analytiske arbejde og for min forståelse af de 'data', jeg genererer gennem iagttagelser af mit genstandsfelt, altså den *pædagogiske teori* og den *pædagogiske praksis*²⁴⁹. Kapitlet vil således rumme en præsentation og diskussion af en række overordnede metodologiske og metodiske²⁵⁰ problemstillinger, som vil lede over i det efterfølgende kapitel, kapitel "6. Selektion af strategi", hvor jeg på mere detaljeret og konkret vis vil udfolde de metodiske valg og distinktioner.

Kapitlet indledes med en bred præsentation og diskussion af, hvordan empirisk forskning kan se ud, når man forankret sig i Luhmanns systemteori, og herfra snævres blikket ind mod afhandlingens særlige problemstilling.

5.1 Systemteori og empirisk forskning

Det bliver ofte påpeget, at man står over for noget af en opgave, når man vælger at anvende systemteorien i al dens kompleksitet til empirisk forskning. F.eks. peger Vallentin på, at netop teoriens kompleksitet gør, at den ikke er anvendelig som andet end teori²⁵¹. I Luhmanns egne undersøgelser ser man ikke eksempler på 'almindelige' kvalitative socialvidenskabelige empiriundersøgelser som f.eks. interviewundersøgelser og observationsundersøgelser. Han anvender af og til små konkrete eksempler fra hverdagen i sine analyser, men ellers er hans empiriske studier alle tekstbaserede, dvs. at han producerer tekst på baggrund af tekst. Han har

²⁴⁹ Jf. afhandlingens kapitel "3. Systemteoretisk uddannelsesforskning".

²⁵⁰ Jeg uddyber min skelnen mellem metodologi og metode nedenfor i afsnit "4.2 Metodologiske og metodiske refleksioner".

²⁵¹ Vallentin 2005, p. 208.

først og fremmest beskæftiget sig med det, han kalder *samfundets selvbeskrivelser*, hvor han med udgangspunkt i forskningslitteraturen har foretaget teoretiske analyser og sammenligninger. Her har hans fokus rettet sig mod, hvordan forskellige semantikker har udviklet sig i forbindelse med forandringer i samfundsstrukturen.

Samtidig beskæftiger Luhmann sig heller ikke selv i særlig grad med diskussioner af, hvilken metode eller hvilke metoder, der kan ses som velegnede til systemteoretiske empiriske undersøgelser. Alligevel formulerer og behandler han en række centrale problemstillinger, f.eks. i forordet til *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Luhmann 1997a) og i *Sociale Systemer* (Luhmann 2000a), og ikke mindst peger han på de empiriske studier som havende en meget central rolle i den sociologiske forskning: "Som empirisk videnskab kan sociologien ikke opgive kravet om at efterprøve sine udsagn ved hjælp af data, som udvindes fra realiteten" (Luhmann 2000a, p. 29), idet han dog samtidig gør meget ud af at distancere sig fra den positivistisk orienterede forskning, der hviler på en alt for stor tillid til, at man med tilstrækkeligt veludviklede metoder kan få fat i 'virkeligheden', som den *er*²⁵².

Den manglende korrelation eller anknytning mellem systemteorien og metoder til empirisk forskning er de seneste år blevet diskuteret og problematiseret vidt og bredt. Vogd (2005) mener f.eks., at der er behov for en empirisk-metodologisk vending i systemteorien ud fra det argument, at teorien må gøre sig nyttig med hensyn til sine tilslutningsmuligheder til empirisk forskning, mens f.eks. Vallentin (2005) taler om behovet for at åbne systemteorien op og pege på mulige anknytningspunkter til andre teorier og perspektiver²⁵³. En sådan åbenhed forudsætter en vis lukkethed, og således lægger Vallentin også vægt på, at man i den henseende må overveje – samt eksplicitere – teoriens metodiske præmisser²⁵⁴.

Samtidig diskuteres det i stort omfang, hvordan systemteoretisk empirisk forskning kan se ud (se f.eks. Esposito 1996; Andersen 1999; Nassehi & Saake 2002; Vallentin 2005; Frankel 2005; Vogd 2005; Saake & Nassehi 2007; Lee 2007; Lee & Brosziewski 2007, 2009), og også i Danmark er anvendelsen af systemteori til empirisk analyse under hastig udvikling (se f.eks. Esmark 2002; Andersen 1994, 1999, 2003a, 2003b; Rennison 2003a, 2003b; Knudsen 2004; Fritze 2004;

²⁵² Jf. f.eks. Luhmann 1997a, p. 36 og Luhmann 2000a, p. 11.

²⁵³ Vallentin 2005, p. 200.

²⁵⁴ Vallentin 2005, p. 200.

Kaspersen 2005; Hansen 2006). Refererende tilbage til min omtale af Vogd og Vallentin er en række mulige anknætningsmuligheder til empiriske forskning og andre teorier altså allerede udforsket og i gang med at blive det. Systemteorien er forsøgt kombineret med forskellige forskningstilgange som konversationsanalyse, fænomenologi, hermeneutik, poststrukturalisme, neoinstitutionel teori, diskursteorier, Bourdieus praksisteori (jf. f.eks. Andersen 1999, 2006, 2008; Nielsen & Vallentin 2003; Almlund 2007; Bramming 2007) samt anvendt i kombination med en række forskellige metoder såsom observationer, tekstanalyse, interviews, etc. (jf. f.eks. Bramming & Frandsen 2003; la Cour, Knudsen & Thygesen 2005; Bramming 2007; Lee 2007; Lee & Brosziewski 2007) på en lang række forskellige genstandsfelter spændende over mange forskellige systemtyper.

Indeværende kapitel specificerer afhandlingens forståelse af det, man kan beskrive som den empiriske del af projektet – dvs. de iagttagelser af pædagogisk refleksionsviden (jf. kapitel 4 og 7) og pædagogisk praksisviden (jf. kapitel 8), som afhandlingen bygger på – samt præsenterer og diskuterer den status, som den empiriske del har i forhold til det samlede forskningsprojekt. Her støtter jeg mig op af såvel Luhmanns egne refleksioner over empirisk forskning som de diskussioner af og eksempler på systemteoretisk empirisk forskning, der – jf. min korte gennemgang overfor – kan ses beskrevet i litteraturen.

5.2 Metodologiske og metodiske refleksioner

Jeg har – af et fremstillingsmæssigt hensyn – indført en skelnen mellem metodologi og metodik. Det metodologiske niveau dækker her over grundlæggende epistemologiske spørgsmål, dvs. over grundlaget for metodens funktion. I denne del vil jeg således diskutere den overordnede sammenhæng mellem mine forskningsspørgsmål, den teoretiske ramme, empiri og analyse. Heroverfor lader jeg det metodiske niveau dække over mere praktiske forskningsteknikker, og jeg vil således under denne del være koncentreret om konkrete retningslinjer for afhandlingens undersøgelser og analyser, idet jeg vil opfatte metode som en bestemt måde at generere 'data' på. Ud fra en systemteoretisk betragtning kan de forskellige niveauer imidlertid *ikke* adskilles klart, idet de begge er konditioneret af iagttagelsen og af andre selektioner. Således er det sådan, at

metodologiske valg spiller ind på de metodiske valg og omvendt. Dette betyder, at de to dele må forstås som tæt sammenvævede, selvom jeg har til hensigt i dette og det efterfølgende kapitel at bevæge mig fra refleksioner over mere overordnede metodologiske problemstillinger til refleksioner over mere specifikke metodiske problemstillinger. Samlet set er det hensigten med de to kapitler at præsentere den strategi, mine undersøgelser har været ledet af.

Når jeg taler om 'strategi' er det ikke som en erstatning for metodologi og metode, men som et *supplement*²⁵⁵. Åkerstrøm undgår at anvende metode-begrebet, idet han påpeger, at det ofte forbindes med en ontologisk orienteret videnskabsteori²⁵⁶. Han påpeger videre, at han med begrebet *analysestrategi* refererer til, hvordan forskeren i andenordensagttagelser konstruerer andres iagttagelser som genstand for egne iagttagelser med henblik på at opnå "... en erkendelse, der er kritisk anderledes end den allerede givne meningsfuldhed" (Andersen 1999, p. 15). Her ligger det underforstået, at den gængse metodelitteratur beskriver tilgange, der arbejder ikke på et andenordens-, men på et førsteordensniveau. Selvom jeg tilslutter mig Åkerstrøms beskrivelse af forskerens strategi og hensigt, vil jeg ikke anvende begrebet analysestrategi frem for metode, hvilket på den ene side skyldes, at Luhmann selv anvender metode-begrebet²⁵⁷, og på den anden side bunder i, at metodologiske og metodiske overvejelser alligevel altid efter min vurdering vil være indfældet i en sådan strategi, hvorfor jeg finder det hensigtsmæssigt at eksplicite disse overvejelser. Her støtter jeg mig til Bredsdorff, der påpeger, at det ensidige fokus på 'strategien' og dermed på forskerens blik kan betyde, at f.eks. hele methodediskussionen om kildens status forsvinder²⁵⁸. Samtidig mener jeg – ligesom f.eks. den berømte etnograf Atkinson (2005) – at metode-litteraturen i sig selv efterhånden er så bred, at den ikke kan indføres under *én* særlig forståelse: "The manifest variety is not [...] related systematically or in a principled fashion to any particular disciplinary, theoretical or substantive concern" (Atkinson 2005, p. 6-7). Jeg er således af den opfattelse, at der findes flere metoder, der f.eks. ikke tager det umiddelbart iagttagne for givet uden at reflektere over, at en anden iagttagelse kunne have ført til andre iagttagelser,

²⁵⁵ Man kan spørge sig selv, om det adskiller sig meget fra Åkerstrøm Andersens pointe i afslutningen af "Diskursive analysestrategier – Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann", hvor han argumenterer for, at konventionelle fordringer om metode må kunne reformuleres inden for rammerne af et begreb om analysestrategi (Andersen 1999, p. 184), men det vil jeg ikke gå videre ind i en diskussion af her.

²⁵⁶ Jf. f.eks. Andersen 1999.

²⁵⁷ Jf. f.eks. Luhmann 1997a.

²⁵⁸ Bredsdorff 2002, p. 122; 125.

hvorfor jeg ikke mener, at ideen om andenordensiagttagelse alene kan begrunde afvisningen af metode-begrebet.

Opsamlende gælder det altså, at min anvendelse af begreberne 'metodologi' og 'metode' *ikke* skal ses som et udtryk for, at jeg mener, systemteorien lader sig forene med det, Åkerstrøm kategoriserer som traditionelle metodeforståelser, og der vil også være en række af de problemstillinger, som megen af metodelitteraturen beskæftiger sig med – det kunne f.eks. være krav om efterprøvelighed og sammenlignelighed – der *ikke* er relevante for mit ærinde. Andre problemstillinger mener jeg imidlertid har stor relevans, f.eks. refleksioner vedr. materialets beskaffenhed og refleksioner over forskellige kilders (skriftlige/mundtlige, primære/sekundære, etc.) udsigelseskraft. Jeg forstår systembegrebet som en videnskabelig konstruktion, der gør det muligt *at iagttage* hvad som helst²⁵⁹. På alle niveauer – også i mine overvejelser i indeværende afsnit, hvor det gælder iagttagelse af metoder – kan en systemteoretisk iagttagelse ikke lade sig lede af genstanden for iagttagelse, da denne genstand først bliver til *i* iagttagelsen. Jeg vil i kapitlets diskussioner således støtte mig op af iagttagelser af forskellig metodelitteratur – det være sig såvel den i afsnit "5.1 Systemteori og empirisk forskning" præsenterede litteratur, der tager et systemteoretisk udgangspunkt, som litteratur, der tager et ikke-systemteoretisk udgangspunkt. Jeg finder ikke dette problematisk, idet jeg naturligvis ikke overtager en metode, og det aldrig vil være metoden, der definerer, hvad jeg 'ser'. Det gør den systemteoretiske iagttagelse. Man kan også sige, at det er min anvendelse af metoden og ikke mindst min forståelse og anvendelse af de konstruerede 'data', metodeanvendelsen fører til, der er af afgørende betydning. Således har jeg allerede – og vil også fortsat gennem præsentationen af mine metodiske valg – være fokuseret på at ekspliciter systemteoriens metodiske præmisser og disse præmissers betydning for mine selektioner.

Det må samtidig være helt klart, at jeg ikke i mit metodevalg har rettet min søgen mod en metode, der kunne gøre mig i stand til at *ndå* en genstand, idet "... die Funktion der Methodik [kann] nicht allein darin liegen, sicherzustellen, daß man die Realität richtig (und nicht irrig) beschreibt!" (Luhmann 1997a, p. 37). Jeg tog snarere det udgangspunkt, at "... Methoden ermöglichen es der wissenschaftlichen Forschung, sich selbst zu überraschen" (ibid.), hvorfor jeg valgte en metode ud

²⁵⁹ Jf. Hagen 1997.

fra overvejelser over, hvilke *forskelle* jeg i mine iagttagelser med fordel kunne konstruere genstanden ved hjælp af. Metodens funktion bliver her at forstyrre mine teoretiske iagttagelser samt at eksplicitere de teoretiske præmisser for iagttagelse²⁶⁰. Det er – som Vallentin formulerer det – vigtigt, at jeg er bevidst om både de teoretiske præmisser, jeg "... sætter for iagttagelse, og forholdet mellem disse præmisser og den (eller de) selvforståelse(r), der præger mit empiriske felt" (Vallentin 2005, p. 217). På lignende vis påpeger Rasmussen, at den systemteoretiske metode er karakteriseret ved, at den forskyder "... forskellen mellem iagttager og verden, mellem teori og empiri til at være en forskel mellem iagttager og metode, nemlig metode for, hvordan det er muligt at iagttage og beskrive verden og på samme tid beskrive de måder, iagttagerens bevidsthed spiller ind på det, der iagttages" (Rasmussen 2004, p. 330). Åkerstrøm arbejder ud fra samme overbevisning, idet han som en del af sin analysestrategi formulerer en række minimumskrav, som en systemteoretisk analyse må leve op til: den må redegøre for samt begrunde og konditionere valget af *ledeforskel*, og den må udpege, begrunde og redegøre for implikationerne af det præcise *iagttagelsespunkt* (Andersen 1999, p. 115-117). Jeg mener netop, at mine refleksioner vedr. mit empiriske arbejdes relation til traditionel metodeforståelse – altså hvor det relaterer sig til og adskiller sig fra denne – vil være en god indgangsvinkel til at eksplicitere disse præmisser²⁶¹. Disse refleksioner støtter mig i at gennemføre "... informed selections" (Lee & Brosziewski 2007, p. 257).

5.3 Hvad er empiri?

Afhandlingen placerer sig som en del af det videnskabelige system, der – ligesom alle andre systemer – fungerer autopoietisk og således er operationelt lukket i forhold sin omverden²⁶². Omverdenen kan altså ikke bidrage direkte til systemet, hvilket har væsentlig betydning for, hvordan afhandlingens empiri, det være sig i indeværende afhandling iagttagelser af såvel teoretisk pædagogik som pædagogisk praksis, må forstås. Ingenting kommer fra omverdenen ind i systemet.

²⁶⁰ Vallentin 2005.

²⁶¹ Som Lee & Brosziewski (2007) foreslår: "The ethnographer might inform himself with the memory of sociology, a memory represented by the discipline's publications and one which seeks to be re-actualized by observers who recognize its relevance for their own observations and descriptions. In short, the ethnographer will find direction by participating in and being conditioned by the contingency communication of sociology's own operations" (p. 264).

²⁶² Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik".

For det første betyder det, at den skelnen, der trækkes mellem system og omverden, produceres *i* systemet, som med denne skelnen bestemmer, hvad der hører til systemet henholdsvis omverdenen: "Alle informationer [...] er udelukkende internt producerede selektioner af et udelukkende internt produceret område af muligheder for forskelle" (Luhmann 1992, p. 14). Det betyder altså, at den skelnen mellem teori og empiri, der ses i indeværende afhandling, ikke skal forstås som et skel mellem videnskabsystemet og videnskabsystemets omverden, mellem teorien inden for systemet og empirien uden for systemet, men en skelnen *i* det videnskabelige system²⁶³. En skelnen, der kan betyde, at jeg som forsker "... vinner distance til det utforskede objektet og skaber et rom for andre forklaringer enn common sense" (Hagen 1999, p. 21). Hvor der i metodelitteraturen ofte ses en tendens til at forstå skellet mellem teori og virkelighed som et problem eller en begrænsning, f.eks. bemærker Blaikie godt nok, at der altid vil være en kløft mellem indsamlede data og den virkelighed, de repræsenterer, men fremhæver samtidig, at denne kløft bør være så lille som muligt²⁶⁴, ser jeg denne skelnen som en givtig konstruktion. Når jeg taler om empiri, henviser jeg til en særlig måde at konstruere realitet på i forskningsprocessen, som gør det muligt at afgrænse forskningsgenstanden og skabe distance til den. Man kan sige, at spørgsmålet i indeværende kapitel bliver, hvordan realitet *bliver til* realitet, ikke om det er realitet. Det, der fremstår som empirisk genstand i afhandlingens analyser, er altså det, der dukker op, når jeg i min iagttagelse gør noget til genstand, altså når en genstand udpeges²⁶⁵. På et overordnet niveau udpeges afhandlingens *empiriske omverden*, som det fremgik af kapitel "3. Systemteoretisk uddannelsesforskning", til at være udgjort af teoretisk pædagogik og pædagogiske praksis. Denne omverden reduceres for det *første* gennem udpegning af analysebegreber inden for Luhmanns begrebssystem, der afgrænser iagttagelsen, for det *andet* ved at afgrænse projektets empiriske del til at rette sig mod gymnasiet, herunder to gymnasiale uddannelser, to fag og to skoler, og for det *tredje* gennem valg af et antal *ledetråde* baseret på analytiske iagttagelser af den pædagogiske teori med portfolioen som tema, der synes at have forstyrret eller irriteret den pædagogiske praksis i det danske gymnasium²⁶⁶.

²⁶³ Jf. Hagen 1997, p. 5.

²⁶⁴ Blaikie 2000, p. 120

²⁶⁵ Jf. la Cour, Knudsen & Thygesen 2005, p. 6.

²⁶⁶ Jf. afhandlingens kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

For det andet betyder det, at systemer er operationelt lukket, at der i afhandlingen tages det udgangspunkt, at det ikke er muligt at anbringe sig i en position uden for et system og beskrive derfra, hvorfor man i empirisk forskning ikke får fat i 'virkeligheden', men *altid* i konstruktioner: "The environment contains no information. The environment is as it is" (Luhmann 1992, p. 14). Således "... findes der i omverdenen intet, som svarer til erkendelsen" (Luhmann 1988, p. 168). At der ikke er korrespondens mellem det, der erkendes samt evt. udsiges, og omverdenen, får Luhmann til at sige, at virkeligheden kun kan behandles *tilfældigt*, og at den empiriske forskning ikke kan føre til svar, men til stimulerende spørgsmål såsom 'Hvorfor dette?' og 'Hvorfor således?'²⁶⁷. Således er målet med de empiriske dele af det projekt, der præsenteres i indeværende afhandling, at undersøge, hvordan det i videnskabens teoretiske sprog er muligt at artikulere og analysere det, der opleves som fundamentale empiriske fænomener. De fundamentale empiriske fænomener er i afhandlingen det *Mere*, som i en stor del af portfoliolitteraturen beskrives som centralt.

De nævnte forhold, der udspringer af Luhmanns system-beskrivelse, betyder ikke, at jeg – eller for den sags skyld Luhmann – forkaster anstrengelserne ved empiriske undersøgelser. Man kan sige, at "... die Welt ist ein unermeßliches Potential für Überraschungen" (Luhmann 1997a, p. 46), og at forskellige systemer som allerede nævnt kan *irritere* hinanden²⁶⁸, hvilket i indeværende afhandling finder sted, når jeg med det videnskabelige systems blik iagttager og selekterer en forståelse af henholdsvis pædagogisk teori og pædagogisk praksis. Uddannelsesforskningen kan "... iagttage uddannelse og undervisning med henblik på at anvende resultater af disse iagttagelser som bidrag til bestemmelse af dens egne ydelser" (Keiding 2005, p. 125). Det kan med Hagens formulering føre til "... glimt av ny innsikt" (Hagen 1997, p. 13) i den forstand, at nye begreber eller forståelser indføres i systemet, som fører til forskydninger og begrebsmæssige innovationer andre steder i systemet²⁶⁹. Jeg opererer altså som en del af det videnskabelige system nødvendigvis med *distance* til uddannelsessystemet, uden dog at give køb på referencen til det²⁷⁰. Indeværende

²⁶⁷ Jf. Luhmann 1997a, p. 41: "... sie führen typisch zu stimulierenden *Fragen* (warum dies? warum so?) und nicht zu *Antworten* im Sinne eines von da ab gesicherten Wissens, das nur durch den (allerdings typisch zu erwartenden) sozialen Wandel ausser Kraft gesetzt werden könnte".

²⁶⁸ Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik" og kapitel "3. Systemteoretisk uddannelsesforskning".

²⁶⁹ Hagen 1997, p. 14.

²⁷⁰ Jf. Rasmussen 2004, p. 309.

afhandling har i sit udgangspunkt været tilrettelagt med henblik på at lade irritationer fra omverdenen spille ind på projektets udformning og udvikling. Således er projektets problemformulering udsprunget af et problem, som empirien peger på – portfolioens forandringsperspektiv – ligesom alle analytiske iagttagelser²⁷¹ i hele afhandlingen baserer sig på lignende irritationer udsprunget af empiriske iagttagelser.

Opsamlende kan projektet måske – som Vogd (2005) formulerer det om Luhmanns tilgang – beskrives som *empiriløs teori*, der stiller sig afvisende over for ideen om *teoriløs empiri*. Her skal afhandlingens anvendelse af empiri-begrebet ikke forstås således, at *empiri* er noget på forhånd givet, der er uafhængig af iagttager og dermed af teori. Realitet bliver ifølge Luhmann udarbejdet systeminternt gennem *meningsgivning*, hvor mening skabes gennem iagttagelser, dvs. ved at skelne og betegne²⁷². Det er altså ikke muligt at beskrive verden, som den er, altså som en ydre realitet. Jeg *konstruerer én realitet* ved at konstruere forståelser af, hvordan andre har konstrueret 'realiteten', altså *deres* realitet²⁷³.

Med dette udgangspunkt retter afhandlingens erkendelsesinteresse sig mod at se det, den anden *ikke* ser:

Es wäre [...] viel damit zu gewinnen, könnte man Bekanntes aus
ungewohnten, inkongruenten Perspektiven neu beleuchten oder andres
kontextieren
(Luhmann 1997b, p. 41)

Det, jeg gør til genstand for iagttagelse, er *også* konstruerede realiteter, altså iagttagelser eller beskrivelser baseret på anvendelse af forskelle. Her interesserer jeg mig – igen ud fra den konstatering, at erkendelse ikke svarer til omgivelserne – for et *hvordan*: Hvordan er der erkendt? Således knytter Luhmann også direkte forskning sammen med andenordensbeskrivelser, idet han siger, at: "... The main preoccupation of intellectuals is no longer wisdom, nor prudence, nor reason, but second-order descriptions. They describe *how* others describe what others describe"

²⁷¹ En iagttagelse er inden for en systemteoretisk forståelse altid en fortolkning, hvorfor det egentlig ikke er nødvendigt at tale om 'analytiske iagttagelser'. I afhandlingen har jeg alligevel valgt indimellem at anvende denne betegnelse, når jeg finder behov for at fremhæve det analytiske aspekt af iagttagelsen.

²⁷² Luhmann 2002, p. 15.

²⁷³ Jf. Luhmann 2002, p. 15.

(Luhmann 2000c, p. 45). I disse andenordensiagttagelser iagttager jeg andre iagttagelsers blinde pletter. Hvad blev *inkluderet* henholdsvis *ekskluderet* i iagttagelsen? Hensigten er at gøre relevante iagttagelser til forstyrrelser og stille spørgsmålstejn ved en række selvfølgeligheder – *det kendte*²⁷⁴ eller *trivialiteter*²⁷⁵ – ved at vise, hvordan noget kunne være anderledes. Bag denne interesse ligger den opfattelse, at det på et generelt plan er ganske let at pointere, at ting kunne være anderledes. Derimod er det en anden og større udfordring at gøre denne kontingens konkret. Det handler netop om at gøre selvfølgelighederne tydelige, så man kan forholde sig analytisk til dem. Hermed tillægger jeg disse selvfølgeligheder ny mening. Mine 'data' kan således karakteriseres gennem den formulering, Besio & Pronzini anvender til at karakterisere en systemteoretisk dataindsamlingsproces:

Instead of making data collections that aim to take an increasingly complete picture of a given world, one can refer to socially uncontested facts, namely trivialities, and make them revealing in the light of theory...

(Besio & Pronzini 2008, p. 19)

Min undersøgelse er altså en undersøgelse, der får det undersøgte fænomen til at stå frem på en særlig måde. Dette fænomen er et produkt af den videnskabelige iagttagelse, som altid kunne være anderledes.

Herefter er det relevant at reflektere over, hvad det er, jeg iagttager. Ifølge Luhmann består de sociale systemer af kommunikation og opererer i mediet mening²⁷⁶, og jeg baserer således mere specifikt mine teoretiske analyser på iagttagelser af mening og forståelse, som 'træder frem' i *kommunikationen* i en afgrænset del af uddannelsessystemet²⁷⁷. Jeg retter mig mod de distinktioner, der i iagttagelsen er brugt for at skelne og betegne, samt mod den mening, der skabes omkring disse distinktioner. Jeg uddyber disse overvejelser i det efterfølgende kapitel "6. Selektion af strategi".

²⁷⁴ Jf. Luhmann-citatet ovenfor.

²⁷⁵ Jf. Besio & Pronzini 2008, p. 19.

²⁷⁶ Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik".

²⁷⁷ Jeg diskuterer, hvorvidt og hvordan det er muligt at iagttage kommunikation i det efterfølgende kapitel "6. Selektion af strategi".

Som det er fremgået af min præsentation af empiriens status, er forskningsgenstanden *altid* et produkt af iagttagelsen, som iagttagelsen *ikke* har fuld reflektiv adgang til²⁷⁸. Følgende heraf kan man sige, at projektet er baseret på en ontologi-opfattelse, der kan beskrives på den måde, at "... Ontologie soll dabei heißen, daß ein Beobachter mit der Unterscheidung Sein/Nichtsein operiert und mit Hilfe dieser Unterscheidung das Bezeichnet, was er für relevant, für anschlussfähig, kurz: für 'seiend' hält" (Luhmann 1990b, p. 228). I den forstand kan man sige, at verden godt kan iagttages ontologisk, men at en sådan iagttagelse ikke fanger verden eller en realitet i en mere 'rigtig' forstand end andre iagttagelser, hvorfor denne verden eller realitet altid fremtræder som *iagttaget* verden. Eller "... Das Erkennen kann nicht ohne Erkennen zur Außenwelt kommen" (Luhmann 1990a, p. 33). Jeg ser mig altså ikke i stand til at skildre 'den faktiske virkelighed', men udelukkende til at skildre virkeligheden, som den *fremstår* for mig, sådan som jeg iagttager den. Man kan sige, at jeg skildrer *min virkelighed*. Gennem projektets empiriske undersøgelser får jeg mulighed for at konstruere et billede af det empiriske felt, som det fremstår netop i de aktuelle iagttagelser. Projektets undersøgelse kan ikke tages til indtægt for at "... være en *genspejling* af dens genstands komplette realitet og *heller ikke* med at kunne udtømme alle muligheder for erkendelse af genstanden" (Luhmann 2000a, p. 31).

Med udgangspunkt i dette kan min tilgang til mit genstandsfelt måske beskrives som en 'aktiv perspektivisme'²⁷⁹. I hvert fald baserer det sig på den forståelse, at mit forskningsmæssige perspektiv og mit genstandsfelt konstitueres i ét træk. Thyssen beskriver sådanne forskningsobservationer som *paradoksale*, fordi de på den ene side er observationer af en ekstern verden, som på den anden side først bliver til gennem observationerne: "Observation is a paradoxical operation because it both creates and presupposes reality in an infinite loop" (Thyssen 2004, p. 18). Når jeg taler om, at mit genstandsfelt bliver til i iagttagelsen, siger jeg ikke samtidig, at 'virkeligheden' bliver *til*, men blot at iagttagelsen ikke er styret af virkeligheden. Den forskel, som bruges til at iagttage med, er skabt af iagttageren, ikke af verden. Derfor svarer det i iagttagelsen iagttagede ikke til en 'virkelighed derude'²⁸⁰.

²⁷⁸ Luhmann 1992, p. 271.

²⁷⁹ Dahler-Larsen 2002, p. 102.

²⁸⁰ Luhmann 1990c, p. 24.

Når ovenstående er sagt, er det – som Wilke (1993) påpeger – vigtigt at holde fast i, at den videnskabelige iagttagelse *ikke* kan konstruere et hvilket som helst fantasiprodukt og præsentere dette som 'sand' erkendelse²⁸¹. Videnskab er det særlige system, der i sin kommunikation tematiserer omverdenen ud fra en bestemt iagttagelsesledende forskel, forskellen sand/falsk. Inden for denne forskel findes en række af programmer i form af forskellige teorier. Netop systemets kode begrænser, hvad der meningsfyldt kan træde frem som genstand. Som Esposito siger, er det: "... the connection capability that limits the arbitrariness of the possible interpretations. Only those appear legitimate which are accepted in the further connection of communications" (Esposito 1996, p. 609). Det er altså en forudsætning for, at jeg overhovedet kan operere, at jeg kan trække en grænse mellem mig selv og omverdenen, eller man kan sige mellem det tilladte og det ikke-tilladte inden for det videnskabelige system.

5.4 På vej mod en metode...

Mit projekts design har som nævnt indledningsvist i kapitlet været planlagt ud fra det princip, at jeg ikke på forhånd kunne vælge én metode per se, men at jeg ville lade min forskning (mit mål med projektet, mit genstandsfelt, min teori etc.) styre mit valg af metode par excellence. Således kunne jeg ikke indledningsvist lægge mig fast på et endeligt og detaljeret design, men måtte give rum til løbende justeringer. Praktisk har det haft betydning i den forstand, at mit genstandsfelt gennem hele projektet løbende har ændret karakter, ligesom også mit forskningsmæssige blik har det. Udfordringen i dette arbejde har – jf. ovenstående – ikke bestået i at finde dén metode, der gav mig mulighed for en 'rigtig' beskrivelse. Derimod har den bestået i at finde det, man kan beskrive som en produktiv beskrivelse, hvor det produktive må forstås i relation til projektets intention. Således har jeg søgt efter en metode, der syntes at gøre min samlede analyse følsom over for det, der søges indfanget i undersøgelsen. Et væsentligt mål med projektets empiriske undersøgelser var at undersøge, hvordan det specifikke uddannelsesfelt, jeg har valgt at rette mit blik imod, synes at tilskrive mening til de forskelle, som indrammer den pædagogiske iagttagelse af portfolioens funktion. Således har det altså helt overordnet været hensigten at vælge en metode, som gjorde det muligt for mig at observere meningstilskrivninger.

²⁸¹ Wilke 1993, p. 179.

Udgangspunktet var, at mit genstandsfelt består af kommunikation og iagttagelser²⁸², og at denne kommunikation og disse iagttagelser udfoldes omkring et særligt repertoire af koder. Imidlertid vidste jeg ikke på forhånd, hvordan disse blikke blev udfoldet i den konkrete kommunikation, og hvordan dette havde en indvirkning på efterfølgende kommunikative tilslutninger. Derfor måtte jeg gøre mig følsom over for empirien og lade den guide mig til at iagttage, hvilke koder der optræder og hvordan. Jeg ønskede så at sige at lade empirien 'svare igen på' og forstyrre mig i mine teoretiske antagelser – eller, som Luhmann (2001) siger, at kontrollere mit teoretiske arbejde; det er "... the expressed intention of methodically controlling their own theory building" (p. 208). Det betyder, at mit undersøgelsesdesign har været udviklet kontinuerligt gennem en vekslen mellem teoretiske og empiriske iagttagelser. Fokus har dermed været rettet mod at beskrive og iagttage *begge* disse typer af iagttagelser systematisk sammen med relevante dimensioner af min iagttagelse af konteksten eller kommunikationen, og at lade disse iagttagelser udvikle sig løbende under gensidig påvirkning af hinanden.

Man kan også beskrive det sådan, at jeg lader de ikke-arbitrære genstande, der produceres i mine iagttagelser, forstyrre og irritere mine følgende iagttagelser. Således har et afgørende valg i mit arbejde været at lade mit teoretiske arbejde have så høj grad af sensitivitet som overhovedet muligt, så jeg lader de forstyrrelser og irritationer, der er skabt gennem andre, tidligere iagttagelser, få en effekt på mine valg i projektet. I denne henseende kan mit arbejdes struktur beskrives ud fra en række af de karakteristika, der gælder for det abduktive forskningsdesign. Abduktion veksler konstant mellem teoretisk og empirisk arbejde, hvor de to elementer informerer hinanden²⁸³. Mit projekt er således abduktivt i den forstand, at det videnskabelige blik vekselvirkende rettes mod forskellige typer af iagttagelser. Alle disse iagttagelser skal gennem hele forskningsprocessen initiere, at jeg nytænker samt sætter mine begreber og kategorier i spil²⁸⁴. Hagen beskriver med sit systemteoretiske blik netop abduktion som en strategi for at fange det kreative i forskningsprocessen²⁸⁵. Abduktion knyttes til overraskelse, idet man skifter perspektiv, når noget, man forventer, ikke indtræffer. I afhandlingen er denne overraskelse – som måske mere sigende kan beskrives som en skuffelse – indtruffet, når jeg med de på et givet tidspunkt

²⁸² Denne pointe uddybes neden for i afsnittet 4.5 iagttagelser af kommunikation.

²⁸³ Jf. Blaikie 1993, p. 176-178.

²⁸⁴ Jf. Blaikie 1993, p. 176.

²⁸⁵ Hagen 1999; 2006, p. 56.

udviklede begreber ikke har følt mig i stand til at gøre tilstrækkeligt rede for noget. Her taler Hagen med reference til Gaston Bachelard (Tiles 1984) om en *epistemologisk hindring*. Det er ikke 'data', der mangler, men begreber, som gør det muligt at *genere data*, altså skabe en sammenhængende og dækkende analyse. Indikationer på epistemologiske hindringer er f.eks. bestemte temaer, som går igen og ikke kan forklares. Man stopper op, gentager sig selv og kommer ikke videre²⁸⁶. Et eksempel fra afhandlingens analytiske iagttagelser på dette relaterer sig til udgangspunktet for formuleringen af et problem, hvor jeg gentagende stødte på beskrivelsen af det *Mere*, som syntes at være en nødvendig forudsætning for eller uundgåelig konsekvens af anvendelsen af portfolioen, men som ikke syntes muligt at beskrive inden for de hidtil anvendte begrebssystemer.

Med Luhmanns begreb kunne man karakterisere mit samlede projekt som *selvreferentielt*: Det lærer *også* altid noget om sig selv af sine genstande²⁸⁷. Som al anden videnskabelig iagttagelse peger mine iagttagelser altid tilbage på egne distinktioner og kategorier og er dermed altid en selvrefererende proces²⁸⁸. Men selvreferencen er afhængig af fremmedreferencen – det, den tematiserer uden for sig selv. Således er den videnskabelige kommunikation – som al anden kommunikation – på én gang udtryk for selv- og fremmedreference. Iagttagelsens forskel begrænser, hvad der kan iagttages, men den afgør ikke, hvad der dukker op i iagttagelsen²⁸⁹.

Videre kan mit metodedesign på et overordnet niveau naturligvis karakteriseres som kvalitativt²⁹⁰. Den kvalitative undersøgelse opererer med, at virkeligheden ændrer sig som følge af at blive undersøgt²⁹¹, hvorfor metoden må vende løbende tilbage til sig selv og ændre sig på baggrund af sine iagttagelser. Faktisk beskriver Dahler-Larsen det kvalitative undersøgelsesforløb netop som et autopoietisk opererende system²⁹².

²⁸⁶ Hagen 2006.

²⁸⁷ Luhmann 2000a, p. 31.

²⁸⁸ Jf. la Cour, Knudsen & Thygesen 2005, p. 5-6.

²⁸⁹ Jf. la Cour, Knudsen & Thygesen 2005, p. 6.

²⁹⁰ Man kan diskutere, hvorvidt en skelnen mellem kvalitative og kvantitative metoder overhovedet kan siges at være relevant inden for mit teoretiske udgangspunkt, jf.: "die soziologische Methodendiskussion dominierende Gegenüberstellung von quantitativen und qualitativen Methoden lenkt von den eigentlichen Problemen eher ab" (Luhmann 1997a, p. 37). Jeg har valgt at holde fast i en karakteristik af mit projekt ud fra gængse metodetermer med henblik på at kvalificere mine refleksioner over det inde- og udelukkede i mine iagttagelser.

²⁹¹ Jf. Kvale 1997, p. 34.

²⁹² Dahler-Larsen 2002, p. 73.

Projektets iagttagelser, beskrivelser og diskussioner er rettet mod det mål at udforske og skabe forståelse, og mine studier kan således videre beskrives som *eksplorative*²⁹³. Når jeg taler om, at min undersøgelse er eksplorativ, refererer det ikke til en type undersøgelse, hvor det at undersøge refererer til 'at forstå' i den forstand, at jeg kan nå ind til den indre mening bag et ydre udtryk, eller 'at forklare' i den forstand, at jeg kan pege på årsagen til en observeret effekt. Min undersøgelse er eksplorativ i den betydning, at jeg mener at kunne iagttage, *hvordan* der iagttages i kommunikationen²⁹⁴. Således kan projektet videre beskrives som deskriptivt-analytisk ud fra den pointe, at jeg er fokuseret på, *hvordan* der iagttages og tilskrives mening i undervisningskommunikationen. I mine iagttagelser lægger jeg et distanceret og registrerende, men fokuseret blik på kommunikationen. Gennem disse og senere iagttagelser konstruerer jeg de iagttagede iagttagelser som genstand for egne iagttagelser med henblik på at problematisere *selvfølgeligheder* og opnå en erkendelse, der er anderledes end den allerede givne meningsfuldhed²⁹⁵.

Videre har jeg som en følge af, at jeg er orienteret mod at lade mig forstyrre af iagttagelser af kommunikation – herunder den kommunikation, som udspiller sig i undervisningslokalet – reflekteret over litteratur om observationsstudier. Etnografer har i mange år arbejdet på at udvikle effektive metoder netop ud fra en forestilling om, at elementerne eller delene af et system ikke kan forstås uafhængigt af systemet og af hinanden, og jeg finder således mange af disse overvejelser interessante for mit ærinde. Samtidig er der imidlertid også en række punkter, hvor min forståelse af de iagttagelser, der gennemføres, adskiller sig væsentligt fra den forståelse, der præger beskrivelserne af de etnografiske metoder. Jeg har – som jeg allerede har pointeret på et generelt niveau – således ikke ladet denne metodelitteratur definere mine undersøgelser, men ladet den udgøre et udgangspunkt eller en ramme for refleksioner over egne studier: Hvad er det, jeg iagttager, og hvad er det, jeg ikke iagttager? Hvad er resultatet af disse iagttagelser?

Helt overordnet kan man sige, at de etnografiske metoder i høj grad er orienteret mod at beskrive menneskelige eller sociale handlinger eller fænomener gennem observation af disse, hvor jeg er orienteret mod at skabe en forståelse af disse sociale fænomeners mening gennem observation

²⁹³ Jf. Buciek 1996, p. 27.

²⁹⁴ Jf. la Cour, Knudsen & Thygesen 2005, p. 11.

²⁹⁵ Jf. Andersen 1999, p. 15.

eller iagttagelse af kommunikation. Således må jeg forholde mig til, hvad det betyder, at de etnografiske metoder orienterer sig mod fænomener, som de optræder i tid, og som således forstås som direkte observerbare i det undersøgte felt, mens jeg er orienteret mod mening, som *ikke* i samme forstand er iagttagelig. Luhmann beskriver mening som forskellen mellem det aktuelle og det mulige: "Man kann die Form von Sinn bezeichnen als Differenz von Aktualität und Möglichkeit" (Luhmann 1997a, p. 50). Således må jeg altså observere en aktualiseret operation som en form, der relaterer sig til en række i observationsøjeblikket latente muligheder. Det, jeg iagttager, giver kun mening i relation til det, der kunne være valgt i stedet. Man kan også formulere det sådan, at "... all meaning requires the selective and recursive processing of a symbolically generalized unity of actuality and potentiality" (Luhmann 1995, p. 94)²⁹⁶.

Inden for dele af den etnografiske forskningslitteratur lægges der stor vægt på den deltagende observation, hvor forskeren "... lives with and lives like" (van Maanen 1996, p. 263) de personer, som undersøgelsen er rettet imod. Pointen ved dette er, at man gennem de deltagende observationer kan komme tæt på eller blive en del af det system, der er genstand for iagttagelse. En række observationsstudier lægger i forlængelse heraf op til, at man som forsker så vidt muligt må påbegynde sine empiriske studier uden en særlig teoretisk vinkling²⁹⁷. Ud fra en systemteoretisk iagttagelse er det problematisk, eftersom forskeren i så fald på én gang må optræde både som en del af det system, han/hun observerer, og som en del af det videnskabelige system, han/hun er en del af som forsker. Jeg ser mig naturligvis *ikke* i stand til at kunne agere i denne dobbeltrolle. Jeg er derfor bevidst om, at mine iagttagelser på alle niveauer er styret af det videnskabelige systems kode, og i stedet for at forsøge at fralægge mig denne, gør jeg en dyd ud af at reflektere over, hvordan denne kode *indvirker* på iagttagelserne. Dermed ikke sagt, at jeg ikke er en del af det sociale system, som jeg iagttager. Dette kan ikke undgås: "No observer may observe from the outside; every observer participates or else they do not observe". Som jeg vender tilbage til i det umiddelbart efterfølgende kapitel, er jeg selv en del af det kommunikationssystem, som jeg iagttager. Det skabes *i* iagttagelsen. Jeg opfatter således ikke mig selv som udenforstående iagttager af andre kommunikationssystemer.

²⁹⁶ Jf. også Luhmann 1997, p. 55 & 360.

²⁹⁷ Jf. f.eks. Glaser 1992.

En iagttagelse skal ikke forveksles med forståelse. Forståelse er en særlig form for operation: iagttagelse af selv-reference²⁹⁸. Når vi iagttager, "... We may see a person's behavior; but we may not see the meaning of the behavior in the strict sense of seeing as a mode of perception" (Lee & Brosziewski 2007, p. 259). Forståelsen er aldrig fuldstændigt frarevet fra det, der iagttages eller perciperes, den må referere hertil, men: "... it must also go beyond the perceptual field and presume a reference which expresses itself through perceivable signs and signals" (ibid.). Således er det med et systemteoretisk blik en pointe, at man for at nå til en forståelse skal søge at skabe distance:

"Begreberne reference og iagttagelse, altså også selvreference og selviagttagelse, indføres i relation til den operative håndtering af en forskel. Det implicerer, at denne forskel sættes som difference. I systemets operationer kan denne "sætten" håndteres som en forudsætning. Det er normalt ikke påkrævet at operere med mere end denne forudsætning. Man vil lave te. Vandet koger ikke endnu. Man må altså vente. Differencerne mellem te/andre drikke, koge/ikke-koge, at måtte vente/at kunne drikke strukturerer situationen, uden at det vil være nødvendigt eller bare nyttigt at tematisere enheden af den i det givne tilfælde benyttede difference. Vi behøver derfor et særligt begreb for det særtilfælde, at man også orienterer sig efter *differentens enhed*. Det vil vi kalde for *distance*. Systemer opnår med andre ord distance til informationer (og eventuelt til sig selv), når de kan gøre de forskelle, som de anvender som differencer, tilgængelige for sig selv som enhed"

(Luhmann 2000a, p. 504)

Når man, som jeg, skal analysere den samtid, man er en del af, ligger den nødvendige distance ikke lige for, men man kan alligevel opnå den på flere måder. Jeg har valgt *to*. For det første som en følge af mit teorivalg at anvende et kontra-intuitivt begrebsapparat²⁹⁹. Med det kontra-intuitive afsæt til det, jeg udforsker – såvel portfolio-beskrivelser som kommunikationen *om* og *i* gymnasiet – opnår jeg distance ved at bryde med de gængse forventninger og selvfølgeligheder, hvilket kan

²⁹⁸ Jf. Luhmann 1986, p. 79.

²⁹⁹ Frankel 2005, p. 178.

være med til at eliminere selvfølgelighedernes selvfølgelighed³⁰⁰. For det andet opnår jeg distance ved at iagttage mine egne iagttagelser reflektivt, dvs. foretage anden ordens iagttagelser af mine egne iagttagelser. Distancen til mine egne iagttagelser kan jeg ikke opnå i iagttagelsen eller observationen. Jeg må *distancere* mig fra den enkelte operation. Det gør jeg ved, at jeg skelner mellem *to* led i mine iagttagelser. Første led dækker over iagttagelserne af genstanden, altså af kommunikation, hvor jeg tager fokuserede noter i et på forhånd specificeret observationskema og desuden – i særlig grad fordi jeg ikke er trænet observatør – anvender diktafon. På den baggrund har jeg så mulighed for at foretage en ny iagttagelse – dog kun af den verbale kommunikation – hvis mine efterfølgende iagttagelser skulle påvise behov for dette. Andet led dækker over mine efterfølgende iagttagelser af disse iagttagelser.

Disse mere praktiske overvejelser leder mig over til at pointere, at det – i alle typer af forskningsstudier, men i helt særlig grad i etnografiske studier – er forskeren selv, der afgrænser den undersøgte genstand. De er ikke afgrænset på forhånd gennem f.eks. en tekst, der har en begyndelse og en slutning, eller et interview, hvis afgrænsning er defineret mere eller mindre kontrolleret gennem en indledningsvist udarbejdet interviewguide. Jeg af den grund nødsaget til at reducere den kompleksitet, som jeg i mine iagttagelser står overfor, eller at udvælge: "... de dele af den kaotiske virkelighed, som [jeg] vælger at tillægge betydning og prøver at begribe" (Knudsen 1989, p. 44). Jeg reducerer som nævnt kompleksiteten, dvs. afgrænser mit studie, gennem valg af skoler, klasser og antal timer, som jeg vælger at gøre til genstand for iagttagelse. Denne afgrænsning er imidlertid mindre væsentlig end den mere analytiske afgrænsning, som jeg vælger at lade mit blik være styret af. Lad mig her beskrive den indledningsvise afgrænsning og således skabe fundamentet for den endelige afgrænsning, som jeg beskriver i kapitel "6. Selektion af strategi".

Jeg valgte at basere min undersøgelse på det, man i traditionel metodisk forstand ville omtale som tekst- og observationsstudier³⁰¹, men som jeg med mit systemteoretiske begrebsapparat vil samle under betegnelsen *iagttagelser af kommunikation*. Mere specifikt har jeg afgrænset min undersøgelse til at rette sig mod det danske gymnasium, og jeg har således været orienteret mod

³⁰⁰ Se evt. Hansen & Qvortrup 2010.

³⁰¹ Ved f.eks. interview-studier får jeg ikke adgang til at iagttage den politiske kommunikation eller undervisningskommunikationen, men kun – i interviewet – kommunikation om disse former for kommunikation.

den del af den pædagogiske teori, der er set aktualiseret her. Herudover har jeg sat fokus på centralt og decentralt producerede styringsdokumenter, der relaterer sig til det danske gymnasium, ligesom jeg har orienteret mig mod undervisningskommunikationen på to gymnasieskoler. Indledningsvist orienterede jeg iagttagelserne mod tre skoler repræsenterende hver af de tre tre-årige gymnasiale uddannelser (stx, htx og hhx), men jeg måtte senere i forløbet af praktiske årsager indskrænke mig til to skoler, henholdsvis stx og htx. Dette skyldtes, at det efter indledende møder med skolens ledelse samt samtaler med lærerne og afholdelse af pædagogiske dage for samme ikke inden for en tidsramme, der kunne fungere ift. mit samlede projekt, var muligt at finde lærere, der havde tid og lyst til at lade mig observere den fornødne undervisning. Ligeledes af hensyn til projektets tidsramme var det efterfølgende ikke muligt at etablere en ny kontakt til en anden skole. For en god ordens skyld vil jeg gøre det klart, at valget af spredning i forhold til typen af skoler *ikke* som inden for mange metoder bundede i argumenter vedr. generaliserbarhed³⁰², men i argumenter vedr. *spredning*. Jeg arbejder ikke med nogen form for generaliserbarhed. Derfor anskuer jeg altså heller ikke de klasser, der indgår i min undersøgelse, som repræsentative klasser for gymnasieskolen³⁰³. Institutionelt set er projektet altså afgrænset til to danske gymnasier, og undersøgelsen kan i den forstand siges at have karakter af et casestudie, idet undersøgelsesenheden er et specifikt, unikt og afgrænset system³⁰⁴. Den specifikke form for casestudium, der rummer flere del-cases, altså i mit tilfælde flere skoler og flere klasser inden for den overordnede case 'det danske treårige gymnasium', kalder Stake (2000) et "... collective case study" (p. 437). Hensigten med dette er i følge Stake at nå frem til en *bedre* forståelse af det emne, der ønskes indsigt i. Jeg foretrækker at tale om en *nuanceret* forståelse, der giver en bredere eksemplificering af projektets iagttagelser.

Den enkelte skole udvalgte jeg ikke vilkårligt, men ud fra min vejleders store kendskab til en lang række gymnasier i landet. Her var jeg fokuseret på at finde skoler, som havde lagt vægt på implementering af reformens særlige elementer og som i forhold til at understøtte reformens mål havde vist interesse for de ideer, der indrammer portfolioen som idé og arbejdsform. Dette skyldtes, at jeg var interesseret i at undersøge, *hvordan* undervisningskommunikationens mulighedsrum synes at tage sig ud, når netop de distinktioner, som var centrale for mit projektet,

³⁰² Jf. f.eks. Kvale 1997, p. 228-229.

³⁰³ Jf. Kvale 1997, p. 381-382.

³⁰⁴ Stake 2000, p. 436.

blev aktualiseret, ikke f.eks. at kortlægge og vurdere kvaliteten eller kvantiteten af et sådant arbejde.

Jeg etablerede kontakt til den enkelte skole ved at henvende mig til uddannelseslederne. Jeg fik på alle skolerne uden problemer en aftale om et møde i stand, hvor jeg medbragte en kort beskrivelse af mit projekt og formålet med mine undersøgelser på skolerne. Jeg bad om mulighed for at præsentere mit projekt for alle lærerne, da det var vigtigt for mig, at de selv meldte sig til at deltage, så deres deltagelse var baseret på frivillighed og interesse. Dette bundede blandt andet i det forhold, at mit udgangspunkt var, at min tilstedeværelse under alle omstændigheder ville blive foregrebet i den enkelte lærers kommunikative selektioner. Jeg ønskede således gennem min præsentation at være med til at påvirke lærernes forventningsstrukturer til min tilstedeværelse. Jeg fik mulighed for at præsentere projektet på alle skoler, og det gjorde jeg således henholdsvis ved et lærermøde og på en temadag. Det skal bemærkes, at jeg under ingen af de omtalte præsentationer oplevede nogen form for modstand mod 'at blive kigget efter i sømmene' eller oplevelse af, at mit projekt udtrykte 'en skjult kritik af det arbejde, de har udført gennem mange år', som f.eks. Lading (2006) beskriver, at hun gjorde i sit projekt. Generelt blev der under hele mit arbejde vist stor interesse for mit projekt, og jeg følte jeg mig godt modtaget af skolernes ledere, lærerstab og øvrige ansatte.

Opsamlende på beskrivelsen af min genstand for iagttagelser har jeg orienteret mig mod (A) kommunikation, som den udgøres af såvel centralt politisk producerede styringsdokumenter (aftaledokument³⁰⁵, bekendtgørelserne for stx og htx³⁰⁶, herunder læreplanerne for dansk og matematik), lokalt producerede styringsdokumenter (studieplaner og undervisningsbeskrivelser), og (B) den egentlige undervisningskommunikation, møder med ledelse, pædagogiske dage og uformelle samtaler med lærerne inden for to af de tre forskellige treårige gymnasiale uddannelser (stx og htx). Man kan altså sige, at dette udgør det 'virkelighedsudsnit', som jeg som en del af det videnskabelige system foretager mine refleksioner over, og som samtidig begrænser det, den kan beskæftige sig med.

³⁰⁵ Aftale af 28. maj 2003.

³⁰⁶ Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) og Bekendtgørelse om uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen).

5.5 Mulige iagttagelser af mine iagttagelser

Inden jeg i kapitel 6 går videre med at beskrive de mere specifikke detaljer relateret til mine metode-valg, vil jeg afslutte dette kapitel med refleksioner over, hvordan mine iagttagelser forventes at kunne gøres til genstand for iagttagelser i henholdsvis det videnskabelige system og uddannelsessystemet. I afhandlingens indledning³⁰⁷ pegede jeg på, at alle deskriptivt og analytisk baserede teorier eller projekter i en vis forstand kan karakteriseres som *præskriptive*, hvilket bygger på, at jeg – ligesom Luhmann – ikke mener, at vilkårlighed er mulig. Jeg vælger altså et iagttagelsesperspektiv, og dette valg er nok kontingent, men *ikke* udtryk for vilkårlighed. Jeg har valgt perspektivet ud fra en tro på, at det har en forståelses- og udsigelseskraft, som et andet iagttagelsesperspektiv ikke har. Dermed er det på ingen måde sagt, at dette perspektiv fører til en mere *sand* beskrivelse, end andre perspektiver gør eller ville gøre.

Hensigten er at etablere et nyt iagttagelsesperspektiv, altså skabe en forskel for iagttagelse, som kan forstyrre forståelser og således ændre relationen mellem viden og ikke-viden³⁰⁸. Indeværende kapitel har centreret sig omkring systemers lukkethed og det forhold, at jeg derved ikke konstruerer et *rigtigt* billede af realiteten. Jeg iagttager altså uddannelsessystemet udefra, men denne iagttagelse giver andre iagttagne systemer mulighed for indefra at iagttage, hvordan det system, de er en del af, iagttages udefra. På den måde kan mine iagttagelser føre til irritationer i form af mulighed for refleksion over uddannelsessystemet og ikke mindst over grænsen mellem uddannelsessystemet og det videnskabelige system. Den *anderledes* beskrivelse af noget allerede kendt kan, som Luhmann skriver, "... frembringe et overskudspotentiale for strukturvariation, som kunne give de iagttagede systemer impulser til udvælgelse" (Luhmann 2000, p. 20). I forhold til denne hensigt retter afhandlingen sig først og fremmest mod det videnskabelige system, men også uddannelsessystemet, hvor den udgør et tilbud, som adressater i disse systemer kan benytte sig af. Ideen er, at afhandlingen præsenterer en forskelsbaseret iagttagelse, som kan virke *kompleksitetsreducerende* i forhold til uddannelsessystemets og det videnskabelige systems omverden³⁰⁹. I forhold til dette kan man med Oettingens begrebspar sige, at afhandlingen ikke har til hensigt at producere *sikker viden*, som den pædagogiske eller videnskabelige praksis kan

³⁰⁷ Jf. kapitel "1. Indledende iagttagelser".

³⁰⁸ Jf. Luhmann 2000a, p. 417.

³⁰⁹ Jf. Luhmann 1984, p. 12f.

anvende umiddelbart, men eventuelt at producere *meningsbestemmende viden*³¹⁰. I forhold til det videnskabelige system anlægger afhandlingen et anderledes fokus og præsenterer et andet perspektiv end den eksisterende forskning, og den vil således være et *nyt* og *yderligere* grundlag for den fortsatte kommunikation om portfolioen.

Samtidig forventes afhandlingen også at kunne få en betydning for uddannelsessystemet, hvis afhandlingen gøres til genstand for iagttagelse her, idet det giver mulighed for, at uddannelsessystemet så kan vælge at lade sig forstyrre og evt. lade disse forstyrrelser påvirke deres valg i f.eks. undervisningsmæssige henseender. I denne betydning vil mit projekt bidrage til uddannelsessystemets selvbeskrivelse og selvforståelse. Det skal i forhold hertil nævnes, at jeg naturligvis ikke – som følge af systemers lukkethed og autopoietiske operationsmåde – mener at have nogen indvirkning på eventuelle iagttagendes systemers iagttagelse og forståelse af de udsagn, som min forståelse er omsat til i indeværende afhandling, hvorfor den aldrig vil kunne udgøre et normativt grundlag. Med det systemteoretiske udgangspunkt ville det være en illusion at "... forstå sig selv om en uafhængig refleksionsinstans, der hjælpsomt eller kritisk kan belære samfundet, som kom den udefra", siger Luhmann (2000, p. 17). Det er uddannelsessystemet selv, der – med udgangspunkt i "... hensigten om at formidle noget, der er brugbart for livsforløbet" (Luhmann 2006, p. 167) – afgør, om den vil *oversætte* forskningens praksiseksterne operationer til praksisinterne operationer³¹¹. Samtidig er der ingen sikkerhed for, at resultaterne, som de præsenteres i indeværende afhandling, fører til noget bestemt og har en bestemt effekt. Det eneste sikre er, at alt er kontingent³¹², det kunne være anderledes. Keiding (2005) taler om, at det videnskabelige system og uddannelsessystemet arbejder med to forskellige didaktikker, henholdsvis en teoretisk didaktik og en praktisk didaktik. I forhold til denne opdeling placerer denne afhandling sig inden for den teoretiske didaktik, idet den bygger på videnskabelige kriterier (*Hvad er sandt?*), ikke på uddannelsessystemet kriterier (*Hvad der f.eks. virker i praksis?*).

Med disse overordnede metodologiske refleksioner vil jeg gå over til i det efterfølgende kapitel at specificere de mere konkrete metodiske valg, jeg har truffet.

³¹⁰ Oettingen 2006, p. 326.

³¹¹ Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 35.

³¹² Jf. Luhmann 2000a, kap. 4.

6. Selektion af strategi

I dette kapitel vil jeg i forlængelse af mine overvejelser i foregående kapitel beskrive mine metodiske valg, herunder valget af den funktionelle metode, sådan som Luhmann (jf. f.eks. 1970a; 1970b & 2000a, p. 91-97) præsenterer den. Afsættet for beskrivelsen af disse valg tages i en præcisering af hensigten med mine empiriske iagttagelser, der vil lede over i en specificering af det empiriske blik. Dette udspiller sig i afsnit "6.1 Specificering af det empiriske blik". Efterfølgende vil jeg i afsnit "6.2 Luhmanns funktionelle metode" og "6.3 Den funktionelle metode i projektet" præsentere den funktionelle metode og projektets anvendelse af samme. I afsnit "6.4 Iagttagelser af kommunikation" og "6.5 Mening som analytisk kategori" uddyber jeg mine iagttagelser i relation til de centrale genstande for iagttagelse: kommunikation og mening. Afslutningsvist vil jeg i afsnit "6.5 Empirigenerering" samle op på den bevægelse mine empiriske undersøgelser følger, og i afsnit "6.6 Refleksion over mine valg" reflektere over konsekvenserne af de valg, jeg har truffet, og som er beskrevet i kapitlet.

6.1 Specificering af det empiriske blik

I forrige kapitel blev det klart, at jeg *ikke* kan få direkte adgang til informationer i og om min omverden. Jeg kan kun udvikle informationer om den ud fra de teoretiske begreber, jeg iagttager fra, hvorfor jeg finder det særdeles centralt på forhånd at specificere de for projektet centrale selektioner, altså at redegøre for og begrunde mit valg af de(n) forskel(le), der skal gøre en forskel³¹³. Alle valg, der er truffet og træffes undervejs, reducerer kompleksiteten i afhandlingens omverden.

I kapitel "3. Systemteoretisk uddannelsesforskning" afgrænsede jeg forskningsprojektets omverden til at være udgjort af den pædagogiske teori, der har portfolioen som tema, og den pædagogiske praksis i det danske gymnasium. Med den dér præsenterede afgrænsning var der imidlertid stadig et for stort spænd mellem kompleksiteten i afhandlingens omverden, altså

³¹³ Jf. Luhmann 2000a.

kompleksiteten i det genstandsfelt, jeg ønskede at iagttage, og afhandlingens formåen til at rumme eller håndtere denne kompleksitet. Det var ikke muligt at kommunikere om det hele inden for afhandlingens rammer. Jeg har af den grund været nødt til at selektere yderligere og dermed *ekskudere* mulige tilstande for at øge sandsynligheden for en vellykket kommunikation. Det er disse selektioner, der præsenteres i det følgende. Kriteriet for alle selektioner er ikke baseret på sandhed, men på, hvorvidt reduktionen synes frugtbar. Som f.eks. Thyssen formulerer det, findes der med mit udgangspunkt "... ingen bindende sandhed, kun konkurrerende selektioner" (Thyssen, 1994, p. 52). I indeværende afhandling begrundes den videre afgrænsning eller afhandlingens selektioner således ud fra afhandlingens problemstilling og interesse.

Som det allerede er specificeret, retter afhandlingen sig mod at skabe en forståelse af det *Mere* – den kultur eller det fællesskab – som i både den pædagogiske teori og uddannelsesforskningen kan ses beskrevet som en nødvendig forudsætning for eller uundgåelig følge af realiseringen af portfolioens potentiale. I min iagttagelse af den pædagogiske teori beskrev jeg dette som portfolioens *forandringsperspektiv*³¹⁴. Projektets empiriske interesse retter sig helt overordnet mod at *re-konstruere*³¹⁵, dvs. gen- og ombeskrive, *hvordan* uddannelsessystemet iagttager portfolioen, og hvordan en meningstilskrivning til de forskelle, som disse iagttagelser baserer sig på, synes at forme eller at skabe mulighedsbetingelser for undervisningsinteraktionen. Man kan *også* sige, at jeg ønsker at skabe en teoretisk og analytisk funderet forståelse af, hvordan den pædagogiske praksis' kommunikation udspiller sig, når de forskelle, som indrammer den pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioens potentiale, aktualiseres.

Således står det klart, at afhandlingens blik retter sig mod at iagttage *meningsdannelse* i uddannelsessystemet. Her er det udgangspunktet, at selvom "... Ingen vil [...] bestride, at der i den virkelige verden findes sådan noget som mening" (Luhmann 2000a, p. 34), er det – jf. forrige kapitel – sådan, at jeg ikke har adgang til direkte at iagttage denne mening. Jeg er henvist til at se meningsskabende forskelssætninger gennem mine egne meningsskabende forskelssætninger. Luhmann foreslår i forhold hertil, at man bruger begreber svarende til 'den virkelige verden's begreber:

³¹⁴ Jf. afhandlingens kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

³¹⁵ Når jeg anvender begrebet 'rekonstruere' referer jeg til den pointe, jeg gjorde meget ud af i forrige kapitel, at alle samfundsfænomener kan beskrives på forskellige måder og med forskellige perspektiver.

De tilsvarende begreber tjener videnskaben som sonder, med hvilke det teoretisk kontrollerede system tilpasser sig realiteten, med hvilke ubestemt kompleksitet overføres til bestemmelig, til videnskabsintern brugbar kompleksitet
(Luhmann 2000a, p. 34).

Man kan også sige, at disse tilsvarende begreber "... danner videnskabens realitetskontakt [...] som differenceerfaring" (ibid.). Denne differenceerfaring er en mulighedsbetingelse for informationsgevinst og informationsbearbejdning³¹⁶. Således må *meningsbegrebet* altså kategoriseres som én af afhandlingens 'videnskabelige sonder', som en analytisk kategori.

Videre må det være klart, at den meningsdannelse, jeg retter mig imod, er meningskonstruktioner i kommunikation, *ikke* subjektiv meningsdannelse. Som det er beskrevet i kapitel "2.

Afhandlingens systemteoretiske blik", opererer sociale systemer i følge Luhmann i mening, som formes gennem kommunikation³¹⁷. Luhmann taler om "... kommunikationens meningsbærende operationer" (Luhmann 1998a, p. 174). Når min interesse er orienteret mod meningsbærende operationer i sociale systemer, må jeg altså rette blikket mod *kommunikation*.

Kommunikationsbegrebet er altså helt centralt i forhold til afhandlingens metodiske udgangspunkt.

Samtidig er det sådan, at jeg ikke er interesseret i at iagttage meningstilskrivning i uddannelsessystemet i bred forstand, men er interesseret i at skabe en forståelse af meningstilskrivningen til portfolioens funktion, som den beskrives i den pædagogiske teori. Her har *forandringsspektivet* min særlige interesse. Dette betyder, at min interesse ikke retter sig mod at iagttage, hvordan begrebet, artefaktet eller den særlige arbejdsform, som portfolioen også er, bliver tilskrevet mening i den pædagogiske praksis; jeg er altså *ikke* interesseret i at skabe en forståelse af den mening, som her tilskrives portfolioen, hvorfor jeg ikke 'blot' kan iagttage kommunikationen i den pædagogiske praksis, hvor portfolioen gøres til tema. Jeg er jo netop interesseret i at iagttage den bestemte kommunikation, som indrammes af de ideer, som den pædagogiske teori fremhæver som centrale ift. portfolioens funktion. Det 'fænomen', som

³¹⁶ Luhmann 2000a, p. 34.

³¹⁷ Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik"; også f.eks. Luhmann 1997a, p. 21-22.

afhandlingens ønsker at generere viden om, er altså et 'fænomen', som er konstrueret i den pædagogiske teori, hvor det imidlertid er u-beskrivet, idet det kun er 'konstrueret' som *begreb*. Det er afhandlingens antagelse, at forandringsperspektiv må forstås i relation til det flerspektrede potentialeperspektiv, som min iagttagelse i kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget" også pegede på, netop fordi forandringsperspektivet i teorien blev beskrevet som en nødvendig *forudsætning* for eller *følge* af realiseringen af dette. Dette potentialeperspektiv, som ikke relaterer sig til portfolioen som artefakt, men til portfolioen som *idé og arbejdsform*³¹⁸, er gjort til genstand for iagttagelse og beskrivelse i den pædagogiske teori. Således måtte blikket i første omgang rettes mod den kommunikation, der tematiserer portfolioens potentialeperspektiv.

Mine iagttagelser i kapitel 4 pegede på, at portfolioen som idé og arbejdsform ikke kan forstås som en simpel ting eller et simpelt fænomen. Det er ikke en særlig afgrænset handling eller en række af afgrænsede handlinger, der definerer portfolioen som idé og arbejdsform. Der er i litteraturen ikke uenighed om, at portfolioen indføres som følge af en række nye behov og krav, som uddannelsessystemet generelt og gymnasiet specifikt i dag står over for og mødes med. Disse behov og krav formuleres i relation til det, der beskrives som den nye måde at forstå læring, undervisning og evaluering på. Det er en helt særlig måde at *tænke* uddannelse, læring og evaluering på, som relaterer sig til en lang række af pædagogiske slagord³¹⁹, hvortil der knytter sig forskellige rationaler og selvfølgeligheder: 'ansvar for egen læring'³²⁰, 'metakognitive læreprocesser'³²¹, 'fokus på læring som proces, ikke bare læring som produkt'³²², 'livslang læring'³²³, 'individualiseret undervisning', 'kompetenceorienteret undervisning' samt 'elevaktiverende og elev-motiverende undervisning'³²⁴. Man kan ud fra ovenstående også sige, at portfolioen indføres som løsning på en række problemer, som uddannelsessystemet står overfor. Her er portfolioen ikke en umiddelbart identificerbar løsning på et trivielt eller simpelt problem. Portfolioen beskrives som løsningen på kravet om at håndtere en øget kompleksitet i skolerne.

³¹⁸ Jf. afhandlingens indledning.

³¹⁹ Disse aspekter er uddybet i afhandlingens kapitel "2. Portfoliolitteraturen iagttaget".

³²⁰ Jf. f.eks. Ellmin 2001, s.16; enkelte steder modificeres det til at tale om 'medansvar' for egen læring (jf. f.eks. Eklund 2001; Mølgaard, m.fl. 2004, p. 14).

³²¹ Jf. f.eks. Ellmin 2001, s.31.

³²² Jf. f.eks. Ellmin 2001, s.31.

³²³ F.eks. siger Ellmin 2001, at portfolioen siger noget om, hvad eleven faktisk *har* lært og *vil* lære.

³²⁴ Jf. f.eks. Ellmin 2001, s.31.

Således måtte metodevalget herfra baseres på det kriterium, at metoden skulle give mig mulighed for at gøre det flerspektrede potentialeperspektiv, altså kompleksiteten i relationen mellem en række problemer og en problemløsning, til udgangspunkt for mine iagttagelser af den pædagogiske praksis' kommunikation. Hensigten var *ikke* at pege på årsagerne til eller baggrunden for problemer, men at fokusere på den *sammenhæng*, der allerede syntes at blive tilskrevet til relationen mellem problemer og problemløsning. Metoden måtte altså være 'inkluderende' i den forstand, at den ikke måtte håndtere den enkelte relation mellem problem og problemløsning *adskilt*, men skulle forstå den omtalte kompleksitet af problemer som en helhed. Metoden skulle ikke bare give mig mulighed for at identificere iagttagelser af enkeltrelationer i form af, at portfolio-metoden f.eks. ses som svar eller løsning på kravet om, at eleven skal tage ansvar for sin egen læring, *eller* som svar eller løsning på kravet om, at læreren i planlægningen af sin undervisning må tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger eller behov. Den skulle også give mig mulighed for at sammenstille den samlede række af identificerede relationer med henblik på at skabe en forståelse af, hvordan den samlede forståelse af portfolioens funktion er konstrueret, og hvordan aktualiseringen af flere relationer påvirker muligheden for opretholdelse af undervisningskommunikationen. Hvordan påvirker det f.eks. muligheden for opretholdelse af undervisningskommunikationen, at problemerne relateret til elevens tagen-ansvar og lærerens planlægning af undervisningen med udgangspunkt i elev-behov og elev-forudsætninger aktualiseres samtidig? I forhold hertil syntes *Luhmanns funktionelle metode* at være et oplagt valg. Denne metodes erkendelsesinteresse er netop ikke orienteret mod at afdække kausale lovmæssigheder, men lægger sin interesse "... på tværs af kausaliteten, [hvor] den består i sammenligning af kausaliteter" (Luhmann 2000a, p. 92). Man kan således sige, at den undersøger relationer mellem relationer³²⁵.

Desuden er det centralt for mine videre selektioner, at afhandlingens systemteoretiske forståelse af problemer er, at problemer – og dermed også deres løsninger – *ikke* eksisterer som sådan³²⁶. De "... exist only as problem-systems (or as systems problems)" (Luhmann 2000a, p. 53). Afhængigt af, hvordan de er formuleret, antager problemerne forskellige manifestationer og vil således også være associeret med forskellige løsninger. Problemer og problemløsninger er altså produkter af

³²⁵ Luhmann 2000a, p. 93.

³²⁶ Jf. Luhmann 2000a, p. 417.

iagttagelser. Mit udgangspunkt var derfor, at problemerne ikke kunne iagttages som en *realitet* i systemerne eller i systemernes omverden, men kun som en erfaret *realitet*. Dertil kommer, at portfolioen ikke kan siges at eksistere *som* metode eller løsning, men kun som en konstrueret metode/løsning eller en erfaret konstruktion³²⁷.

Mit overordnede spørgsmål kunne altså f.eks. ikke lyde sådan her: Hvordan håndterer uddannelsessystemet de nye krav eller den såkaldte 'nye' *realitet* gennem arbejdet med portfolioen?. Snarere kunne det formuleres på følgende måde: Hvordan *konstrueres* den 'nye' *realitet* og de problemer, denne fører med sig, hvordan konstrueres og iagttages portfolioen som en løsning på disse, samt hvordan synes en aktualisering af og meningstilskrivning til disse konstruktioner i den pædagogiske praksis at skabe rammer eller mulighedsbetingelser for undervisningsinteraktioner? Det handler ikke om, *hvad* der findes, men om *hvordan* det, som findes, er blevet konstrueret.

Derfor måtte jeg også samlet set vælge en strategi, som gjorde det muligt at iagttage, med hvilke(n) forskel(le) der iagttages i de forskellige selektioner, der ligger bag den pædagogiske iagttagelse af portfolioen, og hvordan disse forskelle relaterede sig til hinanden, samt hvad disse iagttagelsesledende forskelle synes at betyde for opretholdelse af undervisningskommunikationen. I mine iagttagelser af undervisningskommunikationen måtte jeg *ikke* forlade mig på iagttagelse af det direkte kommunikerede, hvorved der ville være en fare for, at jeg ville overtage de iagttagede kommunikationers egne simplifikationer eller selvfølgeligheder, men være opmærksom på de strukturer, der prægede interaktionen inden for de centrale iagttagelsesledende forskelle. Det gælder de meningsstrukturer – de *saglige, sociale og tidslige strukturer* – der gør al interaktion mulig.

De netop præsenterede overvejelser førte til, at jeg indledningsvist på baggrund af en iagttagelse af den i det danske gymnasium aktualiserede pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioens funktion udpegede en række *ledetråde*, som fremstod som centrale i forhold til portfolioens potentiale. Det at udpege ledetråde er en strategi for at håndtere, hvordan forskelle kommer til at gøre en forskel³²⁸. Med ledetråde refereres til en analytisk bestemmelse af en genstand i den

³²⁷ Jf. Luhmann 2000a, p. 34 & p. 92.

³²⁸ Jf. Andersen 1999; Rasmussen 2004.

forstand, at det er en udpegning af forskelle, der sætter rammen om iagttagelse. Disse *ledetråde* kan begrundes empirisk, analytisk eller teoretisk³²⁹. Empirisk begrundes ledetråden ved at være central for den empiri, der studeres. Analytisk begrundes ledetråden gennem argumenter om, at den øger analysens mulighed for og følsomhed i forhold til at skabe indsigter. Teoretisk kan en ledetråd begrundes ved at være resultat af konsistente, teoretiske beslutninger. Ved at udpege ledetråde og lade disse bestemme og konstituere iagttagelsespunktet skaber man en sandsynlighed for, at analysen lægger sig fast på og forfølger de centrale forskelle gennem hele analysen³³⁰. Således mente jeg også, at udpegningen af ledetråde ville være med til at skærpe mit blik og holde mig fokuseret på mit foretagende, ligesom det ville være et redskab til at opnå synlighed i forhold til de informationer, jeg konstruerede i mine iagttagelser. Herved forholdte jeg mig altså til min egen iagttagelses karakter af iagttagelse som konstruktion. Mit udgangspunkt for udpegning af ledetråde var empirisk og analytisk. Den empiriske begrundelse baserede sig på, at den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioen centrerer sig omkring de problemer, som portfolioen er svaret på. Portfolioen beskrives som en *pædagogisk problemløser*³³¹. Den analytiske begrundelse for min udpegning af ledetråde var, at den medførte en øget følsomhed i mine videre analytiske iagttagelser af den pædagogiske praksis.

Efter – på baggrund af iagttagelse af den pædagogiske teori tematiserende portfolioen – at have udpeget et antal ledetråde rettede jeg iagttagelsen mod et bredere teoriudsnit med henblik på at iagttage enheden af de forskelsdannelser, som beskrivelsen af disse ledetråde baserede sig på³³². Det teoriudsnit, som jeg gjorde til genstand for iagttagelse i denne del af projektet, afgrænsede jeg på baggrund af de tidligere analytiske iagttagelser, idet udgangspunktet var, at litteraturens gensidige henvisninger måtte være afgørende for, hvor og hvornår de analytiske iagttagelser skulle fortsætte³³³. Jeg kunne altså først lave afgrænsningen af genstandsfeltet, når analysen var begyndt. Argumentet for at rette mig mod forskelsdannelsernes enhed var, at de beskrivelser eller iagttagelser, som jeg er hensat til at iagttage, ifølge afhandlingens teoretiske udgangspunkt er forskelsbaserede iagttagelser, hvilket vil sige, at de reducerer en kompleksitet ved, at der

³²⁹ Frankel 2005, p. 183-186.

³³⁰ Jf. Andersen 1999.

³³¹ Jf. afhandlingens kapitel "1. Indledende iagttagelser" og kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

³³² Se afhandlingens kapitel "7. Tematiseret analyse af portfolioiagttagelser".

³³³ Åkerstrøm taler om, at "... tekster indgår i et net af forskelle og ligheder" (Andersen 1994, p. 35), og at "... nettet og teksternes gensidige henvisninger [må] registreres, før det kan afgøres om en tekst er et monument" (ibid.).

foretages en skelnen, dvs. der skabes en form. Vil man ifølge Luhmann "... tematisere en differences enhed, er det nødvendigt at bestemme begge sider af forskellen. Det ville være unyttigt [...] at konfrontere et eller andet bestemt med noget andet, som forbliver helt ubestemt" (Luhmann 2000a, p. 504). Det vil sige, at jeg ikke blot orienterer mig mod den side, der aktualiseres, men mod begge sider af forskellen samt mod den grænse, der adskiller, eller enheden af forskellen: "Forskelle opstår hen over en grænse, der adskiller noget fra noget andet, det, der aktualiseres, fra det, der er muligt at aktualisere" (Rasmussen 2004, p. 332). Som jeg gjorde det klart i afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik", er denne enhed af en forskel en *blind plet* for iagttageren, fordi det er umuligt at iagttage denne enhed, mens der iagttages, men jeg kan som andenordens iagttager gøre denne enhed eller blinde plet til genstand for iagttagelse.

Med de identificerede forskelsdannelser som ledende iagttagelseskategorier rettede jeg blikket mod den pædagogiske praksis. Her var det hensigten gennem iagttagelse af såvel *eksternt* producerede styringsdokumenter som *internt* producerede styringsdokumenter fokuseret omkring de tre meningsdimensioner – *sag, tid og social* – at skabe et billede af de strukturer, der syntes at skabe rammer for undervisningsinteraktioner eller undervisningsinteraktionens mulighedsbetingelser, samt på baggrund af iagttagelser af undervisningsinteraktioner at reflektere over, hvordan undervisningsinteraktionen synes at udspille sig, altså synes mulig, inden for disse rammer.

6.2 Den funktionelle metode

Inden jeg går i gang med at beskrive de konkrete detaljer af Luhmanns funktionalisme, må det – for at mindske muligheden for misforståelse – være klart, at den funktionalisme, Luhmann beskriver, kun har meget lidt at gøre med de versioner af kausal funktionalisme eller strukturfunktionalisme, som den tidlige Parson og Malinowski var repræsentanter for. Parsons funktionsbegreb betegnede de sociale relationer, som skulle sikre opretholdelsen af og stabiliteten af systemstrukturer, når de blev mødt med en omverden i kontinuerlig forandring³³⁴. Han angav

³³⁴ Jf. Kneer & Nassehi 1997, p. 35 & Brekke 2000, p. 277.

fire elementære funktioner, der havde form af funktionelle forudsætninger eller nødvendige betingelser for systemets opretholdelse: tilpasning til systemets indre og ydre forhold (Adaption), opnåelse af systemets mål (Goal attainment), integration af systemet (Integration), dvs. skabelse af socialt sammenhold gennem et fælles symbolsystem af kulturelle normer og værdier, samt opretholdelse af det latente socio-kulturelle mønster (Latent Structure-maintenance)³³⁵, f.eks. normalisering og socialisering i familie, tradition, etc. De fire elementære funktioner blev varetaget af fire relativt autonome subsystemer: Det økonomiske system, det politiske system, det samfundsmæssige fællesskab og et fælles værdisystem³³⁶. Den funktionelle analyse rettede sig mod at undersøge, hvilke grundlæggende funktioner, der måtte tages vare på for at opretholde samfundets ligevægt³³⁷, eller man kan sige for, at samfundet overhovedet var muligt.

I Sociale Systemer skriver Luhmann om sit forhold til denne form for funktionalisme, at hans ambition er at bringe den op på et tidssvarende niveau med udgangspunkt i årsagen til dens mangler: "Kritikken af den struktur-funktionalistiske teori må [...] forsøge at begynde, ikke med manglerne, men med årsagerne til disse mangler" (Luhmann 2000a, p. 114)³³⁸. Parsons funktionalisme er utidssvarende i den forstand, at den med sit fokus på ligevægt og stabilitet hører til en tid med lavere forandringshastighed og følgende forholdsvist klare prædeterminerede forventninger til et systems strukturer og elementer. Samtidig ses den ofte kritiseret for at bagatellisere de samfundsmodsætninger, der gjorde sig gældende i datiden, ved at forudbestemme eksistensen af selvregulerende mekanismer på et metateoretisk niveau, i stedet for at betragte det som et empirisk spørgsmål³³⁹.

Udgangspunktet for Luhmanns reformulering baserer sig på den opfattelse, at fokus må flyttes fra forholdet mellem helhed/del, hvor de enkelte delsystemers eksistens forklares med reference til deres funktion i forhold til et mere omfattende samfundssystem, til forholdet mellem system og omverden. Samtidig betyder Luhmanns autopoiesis-begreb, at han har fokus på, at skellet mellem system og omverden konstrueres i det enkelte system selv. Med Luhmanns udgangspunkt udelukkes enhver direkte relation mellem et system og systemets omverden, ligesom relationen til

³³⁵ Jf. Parsons 1959, p. 6ff.

³³⁶ Jf. Parsons 1959, p. 16ff.

³³⁷ Brekke 2000, p. 277.

³³⁸ Jf. også Luhmann 1970; 1997a, p. 11-12.

³³⁹ Jf. f.eks. Joas 1996, p. 210; Brekke 2000, p. 278.

et mere omfattende samfundssystem gør det. Reformuleringen fører til, at der gøres op med såvel forståelsen af funktionsbegrebet som formuleringen af snævre kausalsammenhænge³⁴⁰ mellem bestemte årsager og bestemte effekter eller funktioner³⁴¹. Disse giver ifølge Luhmann en række seriøse metodologiske komplikationer, fordi de ekskluderer al variabilitet gennem indsættelse af konstante (invariante) relationer, og dermed gør det svært at forstå strukturelle ændringer³⁴².

Luhmann argumenterer for en skarp skelnen mellem funktion og kausalitet, idet han påpeger, at kausalitet besvarer *hvorfor*-spørgsmål, mens funktion besvarer *hvordan*-spørgsmål³⁴³. Spørgsmålet er således ikke, hvilke konkrete ydelser, der bidrager til systemets opretholdelse, hvorfor fokus altså ikke ligger på fastlægning af sammenhæng mellem bestemte årsager og bestemte virkninger, men på fastlægning af ækvivalens mellem flere sideordnede kausalfaktorer. Med Luhmanns eget eksempel handler det om at undersøge, om A, C, D, E i kraft af, at de alle forårsager B, er funktionelt ækvivalente:

”Das Ziel der Verifikation ist dann nicht mehr die Feststellung eines gesetzmäßigen Zusammenhanges bestimmter Ursachen mit bestimmten Wirkungen, sondern der Feststellung der Äquivalenz mehrerer gleichgeordneter Kausalfaktoren. Die Frage lautet nicht: Bewirkt A immer (bzw. mit angebbarer Wahrscheinlichkeit) B, sondern: Sind A, C, D, E, in ihrer Eigenschaft, B zu bewirken, funktional äquivalent?”

(Luhmann 1970a, p. 23)

Videre er det pointen, at kausalitet ikke er et spørgsmål om objektive sagsforhold, men om *tilskrivelse* af kausalitet. Kausalrelationer er konstruktioner. Derfor er spørgsmålet ikke, hvilke årsager, der har hvilken virkning, men hvordan en sammenstilling af virkninger til årsager og årsager til virkninger bliver konstrueret³⁴⁴.

³⁴⁰ Luhmann 2000a, p. 56.

³⁴¹ Luhmann 1970a, p. 14.

³⁴² jf. Luhmann 1970a, p. 9

³⁴³ Brekke 2000, p. 279

³⁴⁴ Luhmann 1995, p. 10.

Af denne korte introduktion er det nu klart, hvorfor Luhmanns reformulering af den tidlige funktionalisme bliver til det, han omtaler som 'ækvivalensfunktionalismen'³⁴⁵.

Ækvivalensfunktionalismens mål er *ikke* at identificere "... gesetzmäßige oder mehr oder weniger wahrscheinliche Beziehung zwischen bestimmten Ursachen und bestimmten Wirkungen" (Luhmann 1970a, p. 14), men at fokusere på "... die Feststellungen der funktionalen Äquivalenz mehrerer möglicher Ursachen unter dem Gesichtspunkt einer problematischen Wirkung" (ibid.). I stedet for at forsøge at afdække kausale relationer mellem årsag og virkning, orienterer metoden sig imod *sammenhængen mellem problemer og problemløsninger*. Det centrale bliver således, hvilke funktionelt ækvivalente muligheder, der står til disposition for løsning af et systemproblem³⁴⁶. Her har den funktionelle metode fokus på sammenstilling og sammenligning af de ækvivalente muligheder: "The method employed [...] changes to a comparative one which seeks to include rather than exclude further equivalent possibilities" (Bednarz 1984, p. 348).

Luhmanns udgangspunkt for forståelsen af funktionsbegrebet adskiller sig altså fra Parsons på den måde, at funktion *ikke* sidestilles med en entydig årsag i den forstand, at systemers eksistens forklares gennem påvisning af deres helt særlige funktion i forhold til samfundet som helhed. Enhver virkning kan i princippet have uendeligt mange årsager og enhver årsag uendeligt mange virkninger. Således må kausalforklaringer bygge på et udvalg af årsager og virkninger³⁴⁷. Funktion forstås altså som et forhold mellem variabler med udskiftelige eller ækvivalente værdier³⁴⁸.

Man kan følgende påpege, at den funktionelle metode, som Luhmann beskriver den, ikke forlader kausalitetsbegrebet fuldstændigt. Kausallovæssigheder afdækkes blot ikke med det mål at kunne forklare bestemte årsagers bestemte virkninger som nødvendige (eller tilstrækkeligt sandsynlige). Erkendelsesgevinsten ligger så at sige på tværs af kausaliteter, idet den som nævnt består i sammenstilling og sammenligning af kausaliteter³⁴⁹, hvilket bunder i den forståelse, "... that every effect has infinitely many causes and that every cause has infinitely many effects" (Bednarz 1984, p. 347).

³⁴⁵ Luhmann 2000a, p. 91.

³⁴⁶ "Die funktionale Analyse zielt nach Luhmann nicht auf die Aufklärung kausaler Beziehungen zwischen funktionalen Leistungen und dem Bestand des sozialen Systems, sondern interessiert sich für die Frage, welche funktional äquivalenten Möglichkeiten für die Lösung eines Systemproblems zur Verfügung stehen" (Kneer 1992, p. 90).

³⁴⁷ Luhmann 1970a, p. 16.

³⁴⁸ Luhmann 1970a, p. 14.

³⁴⁹ Luhmann 2000a, p. 92.

Som det fremgår af ovenstående præsentation, relaterer den funktionelle metode forståelsen af problemer og problemløsninger til begreberne *kompleksitet*, *variation* og *kontingens*. Det betyder *ikke*, at vi har med denne rene *vilkårlighed* at gøre, altså 'that anything goes' i postmoderne forstand. Problemer eksisterer – jf. afhandlingens kapitel 2 – *kun* som konstruerede problemer, altså som system-problemer. Hver af de funktionelle ækvivalenter er altså relateret til et bestemt perspektiv, et meningskema:

Die Funktion ist keine zu bewirkende Wirkung, sondern ein regulatives Sinnschema, das einen Vergleichsbereich äquivalenter Leistungen organisiert. Sie bezeichnet einen speziellen Standpunkt, von dem aus verschiedene Möglichkeiten in einem einheitlichen Aspekt erfaßt werden können (Luhmann 1970a, p. 14).

De enkelte systemers funktion ses altså som et tilbud om mening, der opnås gennem deres reduktion af omverdenens kompleksitet.

6.2.1 Kontekstafhængighed

Når udgangspunktet for den funktionelle analyse er, at "... Problemer er specifikke og kontekstbundne" (Brekke 2000, p. 200), må man i analysen "... altid ta udgangspunkt i kriterier for hva som er relevant eller meningsfyldt i den aktuelle konteksten" (ibid.). De ækvivalente muligheder har ikke (nødvendigvis) andet til fælles, end at de fremsætter et problem eller en løsning på et problem³⁵⁰, og der ligger en empirisk opgave i at udlede disse. Systemteoriens udgangspunkt i forhold til denne konstruktion af problemer og problemløsninger er, at et system først trækker en grænse, dvs. afgrænser sig selv fra omverdenen, producerende sin egen enhed, og efterfølgende gennem en tilsvarende operation konstruerer andre enheder, der afslører sig selv for systemet i form af f.eks. 'et problem' i modsætning til 'et problem, der er blevet løst'. Forskeren må tage udgangspunkt i en søgen efter at observere den enhed, som ligger bag

³⁵⁰ "Problemlösung erfordert im Denken und Handeln gleichermassen Orientierung an Alternativen. Die Problematik des Denkens besteht aus einer Konkurrenz verschiedener Möglichkeiten, einer Konkurrenz, welche die Möglichkeiten als Alternativen strukturiert. Das Problem ist sinnvoll, wenn ein Vergleich der Alternativen zur Lösung des Problems Befähigt" (Luhmann 1970b, p. 35).

konstruktionen af problemer og løsninger, hvorved han/hun opnår den *distance*, der er nødvendig for at skelne mellem 'empiriske problemer' og hans/hendes egne konstellationer. Dette kan eksemplificeres på den måde, at jeg ikke i min iagttagelse af, hvilke problemer portfolioen synes at være løsning på, blot orienterer mig mod konstruktionen af et problem som sådan, altså f.eks.: 'Vi er stillet over for krav om ikke blot at evaluere elevens læringsprodukt, men også elevens læringsproces, men dette har vi ikke mulighed for med det evalueringssystem, vi anvender i dag', men mod den enhed, der ligger bag f.eks. 'formativ evaluering/summativ evaluering'.

Luhmanns funktionelle metode vedkender sig den problematik, der ligger i den uendelighed eller uafgrænsethed, som følger af kontingens-forståelsen på såvel problem- som løsnings-siden, hvorfor udgangspunktet er, at én årsag eller én effekt holdes konstant, og at denne konstant så danner udgangspunkt eller referencepunkt for analysen:

The functional relation then, in distinction to the causal, does not hold between individual cause and individual effect but rather among causes – from the point of view of an effect (arbitrarily) held constant – or among effects – from the point of view of a cause (arbitrarily) held constant
(Bednarz 1984, p. 348)

Udgangspunktet for den funktionelle metode og metodens hensigt er her fra at undersøge selektionen eller konstruktionen af problemer og løsninger samt de systemreferencer, som ligger bag disse konstruktioner, i det empiriske felt, antagende at enhver given kombination repræsenterer kontingens på begge sider. Både problemerne og problemløsningerne kunne se anderledes ud. Den funktionelle analyse anvender relationer til at forstå det konstruerede som kontingent samt det forskelligartede udspringende af denne kontingens som sammenligneligt. Det forskelligartede sammenstilles med henblik på at skabe forståelse for den samlede kompleksitet.

Som det fremgik af ovenstående citat, må man for at forfølge den funktionelle metodes beslutte sig for at referere til problem og problemløsning som henholdsvis *konstant* og *variabel*. Hvor det i megen empirisk forskning ofte ses, at problemet anføres som det givne, altså som konstanten, hvortil der søges efter en variation af mulige løsninger (variabler), foretrak Luhmann at forfølge den modsatte interesse ved at indikere et givet fænomen som konstant og derefter søge efter forskellige problemer (variabler), som dette fænomen syntes at løse.

6.2.2 Det arbitrære referencepunkt

En af de helt centrale vanskeligheder ved anvendelse af metoden ligger i at definere det ovenfor nævnte referencepunkt, fordi det netop er arbitrært eller i hvert fald "... quite arbitrary" (Luhmann 1970b, p. 56). Når Luhmann anvender adverbiet 'quite', skyldes det – jf. min mere generelle beskrivelse af det videnskabelige blik i det foregående kapitel, at den forskel, som iagttagelsen baserer sig på, indskrænker eller 'konkretiserer' mængden af funktionelle ækvivalente alternativer, så begrundelse/forklaring og forudsigelse bliver mulig³⁵¹. Jeg vælger – jævnfør min beskrivelse ovenfor af, hvordan portfolioen er konstrueret som løsning på en række problemer – at udpege portfolioen i form af problemløsning som konstant eller som referencepunkt for analysen. Således er problemerne, som portfolioen synes at løse, altså *variabler* for analysen.

Når der tales om, at begrundelse/forklaring og forudsigelse gøres mulig, er det selvfølgelig ikke i den forstand, at de forklarer faktiske forekomster. De refererer til andre muligheder:

Selbstverstaendlich "erklæren" die Bezugsprobleme darum auch nicht das faktische Vorkommen bestimmter funktionaler Leistungen. Sie haben gerade den entgegengesetzten Sinn: auf andere Moeglichkeiten hinzuweisen...

(Luhmann 1970a, p. 16)³⁵²

Referencepunktet styrer undersøgelsen i den forstand, at det opstiller et kriterium for inklusion i funktionelle klasser. Når portfolioen som problemløsning udgør referencepunkt betyder det altså, at kun de problemer, der er konstrueret i relation til denne løsning, vil blive medtaget i den videre analyse. Således kan man sige, at referencepunktet er det punkt, hvorfra alternative muligheder kan blive sammenlignet. Uden dette kan man ikke foretage sammenligning og således ikke anvende den sammenlignende funktionelle metode. Som det er beskrevet, er det systemteoriens problemforståelse, der danner udgangspunkt for den funktionelle metode³⁵³, og referencepunktet

³⁵¹ Jf. Luhmann 1970a, p. 26.

³⁵² Det kan altså ikke fremhæves for meget, at de problemer som gøres til funktionelle referencepunkter ikke må opfattes som lig med oplevede problemer i det system, der er genstand for iagttagelse (jf. Luhmann 1970b, p. 41).

³⁵³ Luhmann 2000a, p. 91.

tager således form af enten et problem, for hvilket de alternative muligheder er løsninger, eller en problemløsning, for hvilken de alternative muligheder er problemer. Referencepunkter forstås som problemer eller problemløsninger, og det bliver den funktionelle analyses opgave at finde forskellige mulige løsninger til problemet eller problemer for løsningen³⁵⁴.

Lad mig samle op på gennemgangen af den funktionelle metode ved at referere til det foregående kapitels beskrivelse af de etnografiske studiers forståelse af data. Her pegede jeg på, at 'normale' etnografiske studiers data er handlinger i situationer³⁵⁵. De observerer handlinger i sociale situationer, idet antagelsen ofte er, at sådanne handlinger 'definerer' situationen. Videre kan man pege på, at studierne konstant findes i antagelsen om, at situationer og de enkelte handlinger ikke er frit opfundet af dens deltagere. De handler op imod en kultur, der – med en noget forenklet betragtning ud fra et systemteoretisk perspektiv – beskrives som en ressource, som forbliver konstant, selvom situationerne skifter. Man kan således sige, at de etnografiske studiers versioner af data, variabel og konstant er *handling, situation og kultur*³⁵⁶. Systemteorien artikulerer relationen mellem data, variable og konstanter med fundamentalt andre begreber. Data kan med udgangspunkt i Luhmanns begreber beskrives som *en selektion* fra en horisont af muligheder. Jeg aktualiserer én mulighed. Disse data tilbyder – som jeg allerede har peget på – ikke i sig selv nogen information. Information er givet gennem mine internt producerede selektioner. Man kan også sige, at information er givet gennem relationen eller forskellen mellem data og variabel. Jeg kan vælge at iagttage en særlig type af data som en variabel, der kan karakteriseres ud fra en række forskellige egenskaber. Her vil portfolioen f.eks. kunne karakteriseres ud fra antal inkluderede arbejder, antal inkluderede fag, længden af forløb, den rækker over eller i forhold til et særligt klassifikationsskema, der kunne rumme f.eks. elevportfolio, lærerportfolio, lederportfolio, arbejdsportfolio, fremvisningsportfolio, evalueringsportfolio, ansættelsesportfolio, emneportfolio, udviklings- eller vækstportfolio, etc.³⁵⁷. Således kan man altså sige, at data kun er information, når de inden for en iagttagers perspektiv er relateret til en bestemt variabel, som også kunne tage en anden form. I den forstand fungerer variabelen som et *medium*, inden for hvilket forskellige data kan tage form. For at tilskrive aktuelle data mening må

³⁵⁴ Luhmann 1970c, p. 71.

³⁵⁵ Jf. kapitel "5. Empiri or not empiri?".

³⁵⁶ Jf. Brosziewski 2008.

³⁵⁷ Jf. f.eks. Danielson & Abrutyn 1997, p.1ff.; Kuhs 1997, p. 6ff.; Ellmin & Ellmin 2001, p.9f.

et observerende system således være i stand til at relatere dets bestemte form til horisonten af andre muligheder. Man kan samlet sige, at data differentierer sig fra variabler, og at begge disse differentierer sig fra konstanter. Trioen bestående af data, variabel og konstant kan beskrives som dataenes form.

Som afrunding på ovenstående vil jeg – ligesom Luhmann gør det – fremhæve, at hele systemteoriens erkendelsesgrundlag selvfølgelig betyder, at der ikke gives nogen absolutte garantier for erkendelsesgevinst ved anvendelse af den funktionelle metode. Men metoden giver et vigtigt holdepunkt for systematiseringen af iagttagelser.

6.3 Den funktionelle metode i projektet

Lad mig herfra med udgangspunkt i ovenstående beskrivelse af Luhmanns funktionelle metode specificere projektets anvendelse af samme. Helt overordnet kan man sige, at det, jeg retter mit fokus imod, er, hvordan portfolioens funktion specificeres, hvilket med udgangspunkt i kapitlets tidligere beskrivelse kan konkretiseres gennem de problemer, portfolioen beskrives som værende løsningen på. Videre ønsker jeg at undersøge, hvordan jeg – med udgangspunkt i sammenstillingen af de forskellige sammenhænge mellem problemer og portfolioen som problemløsning – kan skabe en forståelse af den kompleksitet, som funktionen tilskrives. Eller man kan sige at skabe en forståelse af relationer mellem relationer.

På denne måde mener jeg at kunne åbne *selvfølgelighederne* for sideblik til andre relationer, altså andre muligheder. Man kan herfra sige, at præstationen ligger i to dele. For det *første* i afklaringen af "latente" strukturer og funktioner, dvs. i iagttagelsen af relationer, som ikke er synlige for det iagttagende system. For det *andet* gennem omflytningen af velkendte og selvfølgelig, altså "manifeste", strukturer i konteksten af disse andre muligheder. Her udsætter den funktionelle metode netop de identificerede problemløsninger for sammenligning og behandler dem som kontingente uden hensyn til, om det iagttagne system selv vil kunne få øje på denne kontingens. I begge tilfælde øger analysen altså kompleksiteten. Den fører til *ny* viden.

Det fremgik af min præsentation af den funktionelle metode, at en væsentlig forudsætning for anvendelse af metoden er, at relationen mellem problemer og problemløsninger kan specificeres³⁵⁸, fordi det kun på baggrund af en sådan specificering ”... viser [...] sig lønsomt at udforske de tilgrundliggende kausaliteter empirisk” (Luhmann 2000a, p. 93). Herfra måtte jeg altså finde ud af, hvordan det ville være muligt for mig at specificere relationerne mellem problem og problemløsning. For at opnå konkretisering af denne relation gik jeg til den del af den pædagogiske teori med portfolioen som tema, som var set aktualiseret sig til det felt, som jeg havde valgt som case for projektet – altså det danske gymnasium – hvor jeg kunne identificere de problemer, som portfolioen blev beskrevet som løsningen på. Det er den pædagogiske teori, der har *konstrueret* portfolioen som idé og arbejdsform, og som derfor beskriver de problemer, som den er løsningen på. Dette gav mig en række *ledetråde*, som kunne styre mine videre iagttagelser – og samtidig begrænse, hvad jeg var i stand til at iagttage. For at specificere denne iagttagelse valgte jeg i en analytisk iagttagelse af et bredere teori-udsnit at rette blikket mod enheden af de forskelsdannelser, som beskrivelsen af problemer, jeg havde udvalgte som ledetråde, baserede sig på. Hermed havde jeg *udpeget* en række sammenhænge mellem problemer og portfolioen som problemløsning, som jeg efterfølgende ville udforske gennem iagttagelser i den pædagogiske praksis. Man kan sige, at disse iagttagelser således ville blive baseret på det, Luhmann beskriver som ’hypotetiske kausaliteter’³⁵⁹. Mine iagttagelser af den pædagogiske teori ville føre mig til en række antagelser om kausalitet, som jeg ville udforske i den pædagogiske praksis³⁶⁰ ved at undersøge, hvordan det synes at skabe mulighedsbetingelser for undervisningsinteraktionen, når rækken af hypotetiske kausaliteter bliver tilskrevet mening i undervisningskommunikationen. Jeg havde altså valgt at lade en iagttagelse af den pædagogiske teori være udgangspunkt for *problemkonstruktionen*. Jeg måtte naturligvis i mine videre iagttagelser være meget opmærksom på kausalantagelsens rent hypotetiske karakter og inddrage den i mine iagttagelser³⁶¹.

Opsamlende på hele dette afsnit er det klart, at mine teoretiske og analytiske iagttagelser gør såvel den pædagogiske teori som den pædagogiske praksis til genstand for iagttagelse.

Argumentet for disse iagttagelser er, at det det må fastslås gennem empiriske iagttagelser af

³⁵⁸ Luhmann 2000a, p. 92.

³⁵⁹ Jf. Luhmann 2000a, p. 92.

³⁶⁰ Luhmann 2000a, p. 92-93.

³⁶¹ Jf. Luhmann 2000a, p. 92.

konkrete sammenhænge, hvordan problemer og løsninger er relateret til hinanden *in actu*, som Nassehi og Armin (2006, p. 458) formulerer det. Jeg har valgt at foretage den for denne metode nødvendige specificering af relationerne mellem problemer og portfolioen som problemløsning gennem iagttagelse af den pædagogiske teori. Opgaven bestod på denne baggrund i at udforske disse relationers aktualisering i den pædagogiske praksis med et særligt fokus på de forskellige relationers indbyrdes relationer. Mine iagttagelser er iagttagelser af sociale systemer, som ifølge Luhmann består af kommunikation, som skaber sin egen enhed, sine egne strukturer og sine egne elementer. Man kan sige, at kommunikation er det konstitutive for disse systemer³⁶², at det enkelte system opstår, består og varer ved gennem kommunikation. *Kommunikationsbegrebet*, som således er helt centralt, er bredt i den forstand, at det omfatter al tale, skrift og gestikulation³⁶³. Som det allerede er gjort klart, retter jeg mig mod iagttagelse af meningstilskrivning i kommunikationen, ikke mod individer og mod et forsøg på at forstå disse individers budskaber. Lad mig herfra beskrive mine selektioner i forhold til iagttagelse af kommunikation.

6.4 Iagttagelser af kommunikation?

Som det fremgår ovenfor – og af afhandlingens kapitel ”2. Afhandlingens systemteoretiske blik” – består sociale systemer af kommunikation. Det er måden, der iagttages og kommunikeres på, der kendetegner et socialt system, dvs. gør det forskelligt fra andre sociale systemer. Således har jeg i mine iagttagelser orienteret mig mod, *hvordan* der iagttages og kommunikeres i de systemer, der er genstand for iagttagelse. Her orienterer jeg mig i de forskellige kommunikationsformer mod den eller de binære koder, der danner rammen for iagttagelsen, samt den måde, *meningsdimensionerne* aktualiseres.

Eftersom Luhmann beskriver systemerne som autopoietiske og operationelt lukkede, kan det påpeges, at det ikke umiddelbart er muligt for mig at få direkte adgang til at iagttage systemerne. Således fastslår Vallentin (2005) også, at kommunikation slet ikke kan gøres til genstand for

³⁶² Jf. Luhmann 2000a, p. 179; se også min beskrivelse i kapitel ”2. Afhandlingens systemteoretiske blik”.

³⁶³ Luhmann 2000a, p. 201; 293-296.

direkte iagttagelse, hvis man tager Luhmann på ordet³⁶⁴. Kommunikation er en *hændelse*, der ikke kan gribes og fastholdes, men som man alene kan slutte sig til indholdet af³⁶⁵. Luhmann beskriver som sagt³⁶⁶ kommunikation som en enhed af selektioner: 1) selektion af information, 2) selektion af meddelelsesform og 3) selektion af forståelse, idet jeg så for et øjeblik koncentrerer mig om den enkelte kommunikationsenhed og dermed udelader den 4. selektion. Det er kun informationen og meddelelsesformen, der lader sig direkte iagttage. Forståelsen er i mange tilfælde usynlig, og det må kommunikationen som samlet proces dermed også siges at være, idet "... Forståelsen er den tredje selektion, som afslutter kommunikationsakten" (Luhmann 2000, p. 188). I projektet forstår jeg – ligesom f.eks. også Rasmussen (2004) gør det – tekster og udsagn som kommunikative selektioner³⁶⁷, hvilket betyder, at ingen af dem tilskrives psykiske eller bevidsthedsmæssige udtryk, men alene betragtes som noget, der kan iagttages som kommunikation³⁶⁸. Når jeg læser tekster eller lytter til udsagn, iagttager jeg altså det i den pågældende situation aktuelle system – ikke dets bevidsthed eller tanker, men dets kommunikative iscenesættelse³⁶⁹. Her er det ikke mit mål at nå frem til tekstens eller udsagnets 'egentlige' mening, ligesom jeg ikke har til hensigt at bidrage til en fortsat kommunikation med tekstens eller udsagnets afsender. Målet er at *forstyrre* min egen konstruktion af mening og at bidrage til en løbende kommunikation i andre kontekster³⁷⁰.

De kommunikative selektioner knytter relationelt an til hinanden i den fortsatte kommunikation. På den ene side knytter de an til tidligere kommunikation og på den anden side åbner de en horisont for videre kommunikative koblinger³⁷¹. Portfolio-metoden er som nævnt konstrueret i den pædagogiske teori, og den pædagogiske praksis kan knytte relationelt an til den pædagogiske teoris kommunikation ved at tematisere de forskelle, som fremstår som centrale i den pædagogiske teoris beskrivelser. Dette kan der ses indikationer på, da begge de gymnasier, jeg havde valgt til at indgå i min case, f.eks. havde deltaget i udviklingsprojekter, altså udtrykte

³⁶⁴ Jf. Vallentin 2005, p. 222.

³⁶⁵ Luhmann 2000, p. 206.

³⁶⁶ Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik".

³⁶⁷ Rasmussen 2004, p. 339.

³⁶⁸ Rasmussen 2004, p. 339.

³⁶⁹ Rasmussen 2004, p. 340.

³⁷⁰ Jf. Afhandlingens stabiliserende ambition (kapitel "1. Indledende iagttagelser").

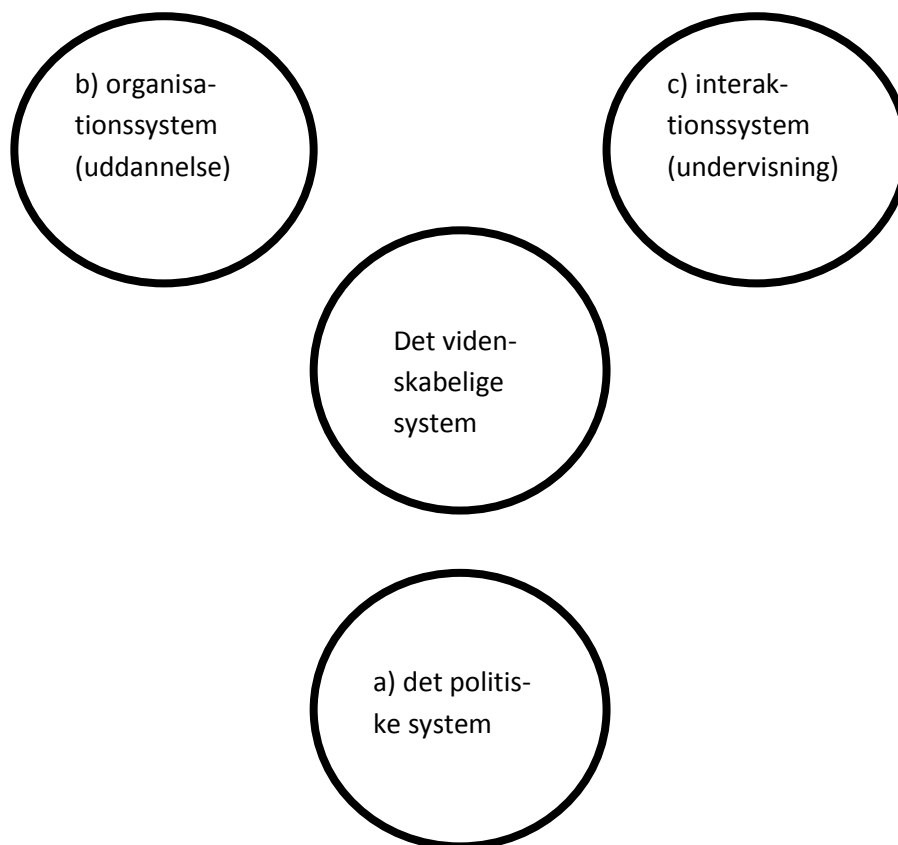
³⁷¹ Ibid.

interesse for portfolioen som problemløser³⁷². Jeg kunne naturligvis ikke vide, hvorvidt der var tale om en sådan relation – altså hvorvidt der *faktisk* var en sammenhæng – mellem den pædagogiske teoris beskrivelser og de selektioner, der træffes i den pædagogiske praksis. Dette var nu heller ikke relevant for mit ærinde. Jeg interesserede mig netop ikke for, *hvorvidt* eller *hvorfor* der var sammenhæng eller ej, men udelukkende *hvordan* en eventuel aktualisering af disse forskelle syntes at skabe mulighedsbetingelser for undervisningsinteraktioner, ligesom jeg ønskede at reflektere over, *hvordan* undervisningsinteraktioner syntes at kunne udspille sig inden for disse rammer. Mine iagttagelser af undervisningskommunikation skulle udelukkende have status af *irritationer* i forhold til at skabe en teoretisk og analytisk funderet forståelse af det *Mere* – den kultur eller sammenhæng – som anvendelsen af portfolioen ifølge den teoretiske pædagogik syntes at afhænge af. De skulle ikke give mig svar på spørgsmålet om portfolioens betydning for dette *Mere*. Man kan således sige, at jeg som iagttagere gennem mine iagttagelser *konstruerede en særlig realitet*, som ikke 'eksisterede' som 'empirisk fænomen'. Derfor var det hverken relevant eller interessant for mig at af- eller påvise den omtalte årsagsrelation. Grunden til, at jeg valgte gymnasier, hvor der var vist interesse for portfolioen som metode, var, at sandsynligheden for aktualisering af de valgte ledetråde her syntes stor.

Lad mig vende tilbage til min forståelse af tekster og udsagn som kommunikation og specificere denne i forhold til de forskellige systemer, som jeg iagttagere i projektet. Udover den pædagogiske teori, *gør* jeg den pædagogiske praksis til genstand for iagttagelse, herunder de decentralt producerede styringsdokumenter, altså kommunikation *om* uddannelserne og undervisningen i gymnasiet som organisation samt undervisningsinteraktioner. Samtidig valgte jeg også at *gøre* kommunikationen *om* uddannelserne og undervisningen – produceret i relation til gymnasireformen anno 2005 i det politiske system – til genstand for iagttagelse. De centralt producerede styringsdokumenter, jeg retter mit blik mod, er Aftale af 28. maj 2003, Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) og Bekendtgørelse om uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen)). Begrundelsen for at tilføje dette fokus var, at denne kommunikation i særlig grad ekspliciterer forventningerne til uddannelserne og undervisningen. Det ville derfor være interessant at se, hvordan denne kommunikation aktualiserede de i portfoliolitteraturen anførte distinktioner.

³⁷² Jf. forrige kapitel "5. Empiri or not empiri?".

Man kan således sige, at der i denne del af projektet er tre systemer, som jeg – som en del af det videnskabelige system – gør til genstand for iagttagelse:



Her er det af interesse, *hvordan* kommunikationen i systemerne knytter an til den pædagogiske teori, dvs. *hvordan* kommunikationen aktualiserer og synes at tilskrive mening til de forskelle, som jeg på baggrund af mine iagttagelser af den pædagogiske teori selekterede som værende centrale i forhold til portfolioens potentiale. Samtidig er det centralt, hvordan kommunikationen inden for de tre systemer repræsenteret i modellen ovenfor knytter an indbyrdes. Man kan samlet set sige, at jeg orienterer mig mod:

1) *hvordan* kommunikation i det politiske system, gymnasierne som organisationssystemer samt undervisning som interaktionssystemer knytter an til den pædagogiske teoris kommunikation om portfolioens potentiale,

2) *hvordan* kommunikation i gymnasierne som organisationssystemer samt undervisning som interaktionssystemer knytter an til kommunikation i det politiske system,

3) *hvordan* kommunikation i undervisning som interaktionssystemer knytter an til kommunikation i gymnasierne som organisationssystemer.

Den nærmere afgrænsning af genstandene for mine iagttagelser i a) det politiske system og b) organisationssystemerne er forholdsvis enkle at specificere, idet de kan sættes lig med et særligt tekstudvalg eller specifikke medier, nemlig: a) aftaledokument og bekendtgørelser for stx og htx samt b) kompetenceplaner/-oversigter. Tekster betragtes som meddelelser af information, der forstås af den, der læser teksten, på dennes egen måde³⁷³. I mine iagttagelser af de nævnte 'genstande' iagttager jeg ikke kommunikation i forståelsen 'samlede kommunikationsenheder', men informationer og meddelelser, som jeg gennem min iagttagelse skaber en forståelse af. Det vil sige, at jeg skaber et kommunikationssystem med mig selv som deltager. I forhold til mine iagttagelser af undervisningen ser det mere kompliceret ud, idet det her vil være muligt at iagttage en række interaktionssystemer: interaktionssystemet mellem læreren og klassen, interaktionssystemer mellem læreren og enkeltelever, interaktionssystemer med elever indbyrdes. Her er jeg også nødsaget til at reflektere over, hvordan jeg forholder mig til, at der i selve iagttagelsesoperationen skabes et system mellem mig selv som iagttager og de øvrige deltagere (lærer og elever). I forhold til den første problemstilling tager jeg udgangspunkt i, at det er afhandlingens ærinde at undersøge, hvordan der *specifikt i undervisningen* tilskrives mening til de centrale forskelle i forhold til den pædagogiske teoris specificering af portfolioens funktion, hvorfor jeg – med reference til afhandlingens afsnit "2.3.2 Uddannelsessystemet"³⁷⁴ – kun orienterer mig mod de interaktionssystemer, som *intentionelt* er opstået med henblik på undervisning. Det vil sige de interaktionssystemer, der i en eller anden henseende er orienteret mod det tema, som i situationen synes at være valgt som tema for et givet undervisningsforløb. Hertil orienterede jeg mig også mod interaktionssystemer, hvis tema er undervisningen, hvorfor de kan beskrives som metakommunikation. Dette vil således sige f.eks. interaktioner, hvor læreren gennemgår noget stof og eleverne lytter, evt. stiller spørgsmål indimellem. Derudover f.eks. interaktioner, hvor elever overhøres i stof eller regner opgaver, og f.eks. gruppearbejde eller individuelt arbejde, som er igangsat af læreren. Samtidig dækker det over interaktionssystemer, hvor en elev eller flere elever stiller spørgsmål til f.eks. den måde, undervisningen er planlagt og

³⁷³ Jf. Rasmussen 2004, p. 342.

³⁷⁴ Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik".

organiseret på: valget af tekster og opgaver, valget af metoder, opgivelser af pensum, etc. Jeg *fravælger* alle de interaktionssystemer, som ikke synes at relatere sig til det tema, der er valgt for undervisningen, eller har undervisningen som tema. Det kan f.eks. være snak mellem to elever om en fodboldkamp dagen før, en gymnasie-fest el.lign. Ved de mindre interaktionssystemer af interesse for afhandlingen (f.eks. gruppearbejde eller individuelt arbejde), holdt jeg mig fokuseret på et enkelt eller et par interaktionssystemer ad gangen. Således bad jeg ved længere gruppearbejder eller individuelle arbejder om lov til at sidde sammen med en mindre gruppe af elever. En yderligere afgrænsning foretog jeg ved, at jeg bad hver af de fire lærere, som indgik i min empiriske undersøgelse (2 skoler * 2 fag), om at udvælge to emner, som de fandt hensigtsmæssige. Jeg opstillede det kriterium, at de udvalgte to emner samlet set skulle rumme en vis mangfoldighed af aktivitetstyper, så jeg fik mulighed for at observere forskellige aktiviteter såsom lærerstyret undervisning, elevoplæg, gruppearbejde, refleksionsskrivning og uanmeldt prøve. Samtidig fik jeg i to af fagene mulighed for at koble mig på kommunikationen i timer, hvor temaet var den kommende afsluttende eksamen i 3.g. Dette gav et sammenlagt timeantal på 52 timer, som altså ikke var helt ligeligt fordelt mellem de forskellige skoler og fag.

Når denne afgrænsning er lavet, skal det samtidig være klart, at jeg ikke her – ligesom det gjorde sig gældende for mine iagttagelser af kommunikationen inden for det politiske system og organisationssystemerne – var interesseret i at skabe en forståelse af de enkelte systemer som sådan, men specifikt interesseret i de udsagn, der synes at knytte an til de forskelle, der ifølge mine iagttagelser af den pædagogiske teori syntes centrale i forhold til portfolioens potentiale. Samtidig gør det sig gældende – ligesom det gjorde det ved mine iagttagelser af kommunikation inden for det politiske system og organisationssystemer – at jeg ikke iagttager kommunikation i forståelsen 'samlede kommunikationsenheder', men informationer og meddelelser, som jeg gennem min iagttagelse skaber en forståelse af, hvilket vil sige, at jeg skaber et kommunikationssystem med mig selv som deltager. Jeg opfatter altså hvert af de udsagn, som synes at *fange mit blik* i de forskellige systemer, netop som udsagn (information + meddelelse), som jeg – ud fra mit iagttagelseslede blik – selekterer en forståelse af.

Samtidig vil jeg – igen – slå fast, at jeg i alle de netop omtalte iagttagelser rettede mig mod de strukturer, der prægede interaktionen³⁷⁵ og altså *ikke* fokuserede mine iagttagelser på direkte tilskrivninger i kommunikationen, dvs. på de temaer, der blev taget op i kommunikationen. Luhmanns udgangspunkt er, at det er de tre meningsdimensioner – de *saglige, sociale og tidslige* strukturer – der gør interaktionen mulig, hvorfor jeg fokuserede på disse. I de former for kommunikation, der var afgrænset i form af tekster, havde jeg mulighed for at lægge dette fokus gennem gentagne læsninger af teksterne, mens jeg i forbindelse med mine iagttagelser af undervisningsinteraktioner – såvel i klasserummet som i samtaler med lærere og eleverne – tog noter med dette fokus. Samtidig valgte jeg dog *også*, under mine iagttagelser af undervisningsinteraktioner i klasserummet at anvende diktafon, så jeg havde mulighed for at vende tilbage til kommunikationen. Dette valg bundede i min manglende erfaring med sådanne studier.

Samlende gjorde det sig altså gældende, at jeg *ikke* rettede mit blik imod det enkelte systems kommunikation som helhed med henblik på at forstå denne kommunikation, men lige præcis mod de udsagn, der aktualiserede præcist de tematiseringer, der var centrale i forhold til projektets problemstilling, idet jeg selekterer en forståelse af disse udsagn. Videre har jeg gjort det klart, at *genstanden* for mine iagttagelser ikke anskues som kommunikation forstået som en dynamisk proces, men anskues som isolerede udsagn. I mine iagttagelser skaber jeg en række kommunikationsenheder ved, at jeg selekterer forståelse af en række udsagn (information + meddelelse). I mine efterfølgende analyser er disse kommunikationsenheder genstand for analytiske iagttagelser.

6.5 Mening som analytisk kategori

Som jeg har gjort klart ovenfor, er meningsbegrebet centralt for min undersøgelse i den forstand, at jeg i mine iagttagelser af den politiske kommunikation (de styringsdokumenter, som er centrale for de dele af uddannelsessystemet, som projektet er rettet imod³⁷⁶) og iagttagelser af

³⁷⁵ Jf. la Cour, Knudsen & Thygesen 2005, p. 13.

³⁷⁶ Aftale af 28. maj 2003 og Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) og Bekendtgørelse om uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen).

undervisningskommunikationen rettede mit blik imod, hvordan de forskelle, jeg på baggrund af mine iagttagelser af den pædagogiske teori valgte som ledetråde, blev tilskrevet mening. Jeg retter altså mine iagttagelser mod en tematisering af netop de strukturer i kommunikationen, der relaterer sig til de forskelle, der indrammer den pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioens potentiale. Som tidligere nævnt er hensigten med disse iagttagelser derfor ikke at lave en udtømmende analyse af meningstilskrivninger til portfolioen i uddannelsesfeltet, og jeg vil således heller ikke stræbe efter at hæfte mig ved alle *mulige* iagttagelser af portfolioen.

Sammenfattende hele intentionen beskrevet i dette kapitel kan man sige, at min empiriske interesse retter sig mod det, man kan beskrive som *produktion og reproduktion* af mening til centrale forskelle i forhold til portfolioens potentiale. Denne indebærer en fokusering mod, hvordan det politiske system og organisationssystemer tilskriver mening og herigennem konstituerer en meningshorisont. Samtidig rettes fokus mod, hvordan en række interaktionssystemer tilskriver mening. Gennem en efterfølgende iagttagelse af disse iagttagelser søger jeg at udlede paradokser og kompleksitet i den undersøgte kommunikation med henblik på at åbne for historiske a priori betingelser³⁷⁷ eller selvfølgeligheder, som ifølge mine iagttagelser synes at eksistere i kommunikationen³⁷⁸. Og det er videre hensigten – gennem påpegningen af disse selvfølgeligheder – at åbne blikket for andre muligheder.

6.6 Illustration af samlede strategi

Opsamlende var det altså hensigten indledningsvist gennem iagttagelse af den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioen at (A) udpege en række ledetråde i form af problemer, som portfolioen blev beskrevet som værende løsningen på. Herefter var hensigten gennem iagttagelse af såvel kommunikation tilhørende det politiske system³⁷⁹ som den pædagogiske praksis i form af kompetenceplaner og undervisningsinteraktioner at (B) iagttage, hvorvidt og hvordan de

³⁷⁷ Luhmann 1990a, p. 31.

³⁷⁸ Jf. afhandlingens kapitel "5. Empiri or not empiri".

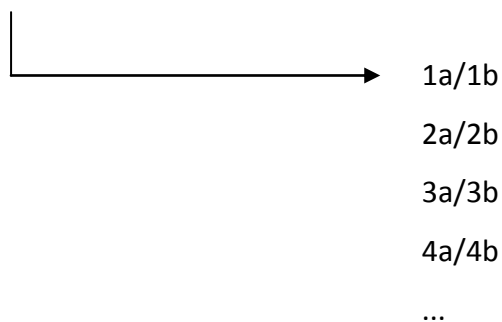
³⁷⁹ Aftale af 28. maj 2003, Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) og Bekendtgørelse om uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen), herunder læreplanerne for fagene dansk og matematik (Bilag 15 Dansk A – stx, juni 2008, Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008, Bilag 35 Matematik A – stx, juni 2008, Bilag 36 Matematik B – stx, juni 2008, Bilag 37 Matematik C – stx, juni 2008, Bilag 20 Matematik A – htx, juni 2008 og Bilag 21 Matematik B – htx, juni 2008).

forskelsdannelser, som beskrivelsen af de udledte problemer baserede sig på, syntes at blive aktualiseret og tilskrevet mening. Yderligere fandt jeg det interessant at (C) supplere mine iagttagelser med iagttagelser af kommunikationen i formelle såvel som uformelle sammenhænge mellem de involverede i det daglige arbejde, hvorfor jeg tilføjede et ekstra element i form af deltagelse i og iagttagelser af kommunikation mellem mig selv, lærere og ledere i gymnasiet samt mellem lærere indbyrdes gennem samtaler på pædagogiske møder. Mit valg af disse former for kommunikation bundede i et ønske om at iagttage såvel kommunikation dækkende over gymnasireformen som kommunikation knyttet til en gymnasial re-formning.

Min samlede strategi for mine iagttagelser kan illustreres på følgende måde:

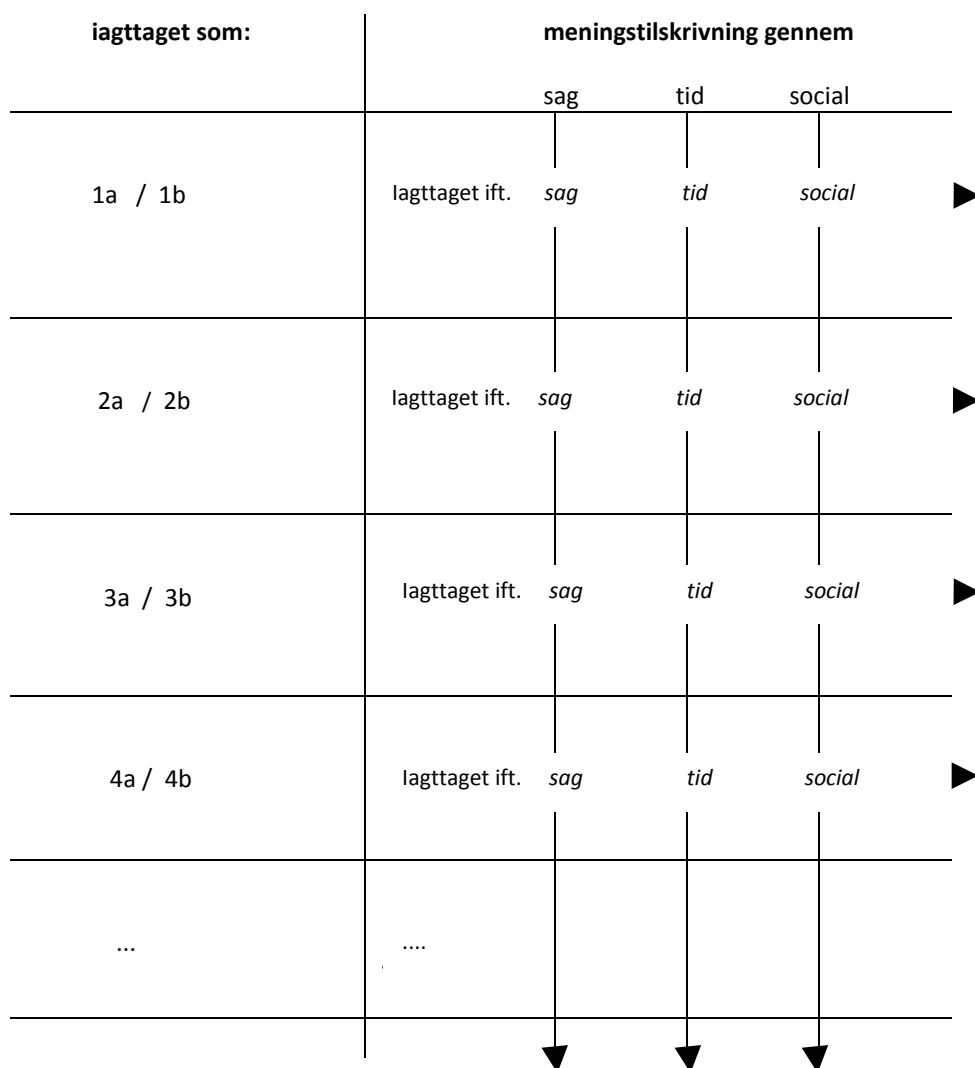
Den pædagogiske teori

iagttagelsesledende forskelle i konstruktionen af problemer, som portfolioen synes at være løsningen på:



Kommunikation:

- Centralt producerede styringsdokumenter
- Decentralt producerede styringsdokumenter
- Undervisning



6.7 Refleksion over min samlede strategi

Som det fremgår af kapitlet, har jeg truffet en lang række metodiske valg, som har virket stærkt *kompleksitetsreducerende* i forhold til den omverden, som er gjort til genstand for iagttagelse i de undersøgelser, som indeværende afhandling baserer sig på. Rækken af selektioner har samtidig

konsekvenser for afhandlingens udsigelseskraft. Måske vil jeg kunne blive anklaget for, at bagsiden ved det metaperspektiv, jeg anlægger i afhandlingen, er en mangel på præcision eller konkretisering. Modsat kan det argumenteres for, at mit metaperspektiv, netop tillader at se nye, anderledes og dybdemæssige sammenhænge, som mere overfladiske og eklektiske tilgange har svært ved. Afhandlingen er analytisk og har til hensigt at præsentere en teoretisk funderet forståelse af det *Mere*, den kultur eller det fællesskab, som endnu ikke er gjort til genstand for teoretisk interesse. Afhandlingen betoner nødvendigheden af teoretiske og analytiske differentieringer. Af den grund prætenderer den analytiske iagttagelse på ingen måde at være en tilstrækkelig beskrivelse af 'virkeligheden' eller af det felt, der er genstand for iagttagelse, dvs. kommunikationen om portfolio. Derimod åbnes for iagttagelse af bagvedliggende *rationaler* eller *selvfølgeligheder* i den pædagogiske teori og i den pædagogiske praksis og herigennem ydes et bidrag til det videnskabelige systems, men også uddannelsessystemets, videre kommunikation om portfolio. Ikke mere, men heller ikke mindre.

7. Tematiseret analyse af portfolioiagttagelser

Hensigten med dette kapitel er at fortsætte de iagttagelser, der var omdrejningspunktet for afhandlingens kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget". I kapitel 4 gjorde jeg dele af det, der i afhandlingen kategoriseres som pædagogisk teori, til genstand for iagttagelse. Udgangspunktet for denne iagttagelse var, at portfolioen forstås som en usikkerhedshåndteringsstrategi, hvilket betød, at jeg ikke gik ind i en kritisk drøftelse af teoriernes antagelser, men forholdt mig til, *hvordan* de beskrev portfolioens funktion. Hensigten var at udpege de væsentlige aspekter af denne beskrivelse. Med dette udgangspunkt kondenserede jeg den pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioens funktion til at rumme:

- 1) et *potentialeperspektiv*, som kunne underopdeles i forhold til læring, undervisning og evaluering, samt
- 2) et *forandringsperspektiv*.

Afsluttende kapitlet valgte jeg fire *ledetråde*, dvs. kategorier og/eller begreber, som skulle guide mine videre iagttagelser, altså fokusere mit blik³⁸⁰. De *fire* valgte ledetråde rettede sig mod, hvordan det med portfolioen bliver muligt 1) at tage udgangspunkt i samt sætte fokus på *læring* og *læringsmål*, 2) at aktualisere den enkelte elev eller det enkelte *individ* og dets *interesse*, 3) at skabe opmærksomhed omkring *længere fagforløb* og/eller *det samlede uddannelsesforløb* og herunder de enkelte *fagelementers eller fags relationer til hinanden*, samt ikke mindst 4) at gennemføre *formative evalueringer*.

Afhandlingen retter sig mod *forandringsperspektivet*, som jf. forrige kapitel i følge afhandlingens antagelse må forstås i relation til *potentialeperspektivet*. Hensigten med indeværende kapitel er på den ene side at specificere *potentialeperspektivet* og på den anden side at bringe *forandringsperspektivet* i spil ved at rette blikket mod, hvordan portfolioens potentialer sættes i forhold til noget andet: *Hvorfra og hvortil skal der forandres?* Når noget *betegnes*, hvad *skelnes* det så fra? Hvad er potentialernes *form*?

³⁸⁰ Jf. Rasmussen 2004; Andersen 2003b, p. 310.

Svaret på ovenstående spørgsmål søges ved at rette blikket mod litteraturen beskrivende de traditioner og tendenser, som den pædagogiske teori tematiserende portfolioen placerede sig i forlængelse af. Det er, som jeg gjorde det klart i forrige kapitel, litteraturens gensidige henvisninger, der bestemmer afgrænsningen³⁸¹. Således anskues portfolioen indledningsvist i et *læringsteoretisk* perspektiv, idet jeg retter blikket mod de to konstruktivistiske teorier, som de to retninger, der i kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget" blev gjort til genstand for iagttagelse (den lærings- og udviklingspsykologiske tilgang og den fagdidaktisk orienterede tilgang) i den pædagogiske teori sættes i relation til³⁸². Herefter rettes blikket mod projektorganiseret undervisning og det skrivepædagogiske reformprojekt, som de to tilgange placerer sig i forlængelse af³⁸³. Afsluttende kapitlets analytiske iagttagelser er det litteratur tematiserende refleksion og evaluering, fokus rettes imod, da dette i begge tilgange fremhæves som det helt centrale og særlige ved portfolioen³⁸⁴.

Alle iagttagelser i kapitlet vil fokusere på, hvad portfolioen som idé og arbejdsform *afgrænser* sig fra. Kort sagt, hvad den *ekskluderer* i inklusionsmæssig øjemed?

7.1 Kapitlets iagttagelser

Af kapitlets overskrift fremgår, at analysen i indeværende kapitel er *tematiseret*. Dette skyldes, at den placerer sig inden for den funktionelle analyse, som indrammer undersøgelsen som helhed, og at interessen således i indeværende kapitel i særlig grad rettes mod beskrivelser, der tematiserer de problemer, som portfolioen i følge mine iagttagelser i kapitel 4 beskrives som svaret på. Hensigten er at få øje på forskellen, det ikke-betegne eller det, der med Luhmanns formulering 'ligger bag tilfældet': "Når noget er tilfældet, ligger der også noget bag – nemlig forskellen til det, der ikke betegnes, når noget betegnes" (Luhmann 2000b, p. 21).

Indeværende kapitel følger således op på kapitel 4 på den måde, at jeg i dette kapitel identificerede en række centrale *ledetråde*, som aktualiseres i beskrivelserne af portfolioens

³⁸¹ Jf. kapitel "6. Selektion af strategi".

³⁸² Jf. kap. "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

³⁸³ Jf. f.eks. Lund 2008a og Krogh 2007a, p. 38.

³⁸⁴ Jf. kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

funktion, mens jeg i dette kapitel forfølger disse *ledetråde* nærmere ved at rette blikket mod at identificere den form, der indrammer disse. Dette vil sige på den ene side forskellenes umarkerede sider og på den anden side de spændinger, det eventuelt synes at findes mellem forskellenes markerede og umarkerede sider. Når der lægges vægt på f.eks. individualisering eller formativ evaluering, hvad er så forskellens anden side, og hvilken spænding findes der mellem forskellens to sider. Hvordan sættes forskellens blinde plet? Hermed mener jeg at kunne foretage *uselvfølgeliggørelser*, altså – som jeg har beskrevet det tidligere³⁸⁵ – at gå 'bag om' de selvfølgeligheder, som portfoliolitteraturens iagttagelser baserer sig på. Ved at gøre disse kommunikerbare og dermed håndterbare kan jeg bruge dem som ramme til at skabe en forståelse af det forandringsperspektiv, som afhandlingen retter sig imod.

Iagttagelserne i indeværende kapitel vil danne udgangspunkt for analysen i det efterfølgende kapitel "8. Iagttagelser af iagttagelser", hvor jeg retter mit blik mod aktualiseringer af og meningstilskrivningerne til disse forskelle, ligesom jeg iagttager, hvordan disse meningsskrivninger synes at sætte *mulighedsbetingelser* for undervisningskommunikationen. Igennem disse to på hinanden følgende kapitler foregår der altså en bevægelse fra det *generelle* til det *specifikke*. Jeg starter "udefra", dvs. i udviklingen frem mod den udbredte indførelse af portfolioen i uddannelsessystemerne. Derefter 'træder jeg ind' og iagttager et uddannelsessystems interne aktualiseringer specifikt. Det samlede mål er at skabe én teoretisk og analytisk funderet forståelse af undervisningskommunikationens mulighedsbetingelser, når kommunikationen indrammes af de forskelle, der fremstår som centrale i beskrivelserne af portfolioens funktion. Gennem de fokuseringer, jeg laver, konstruerer jeg en særegen *form* for kommunikation. Målet er at skabe en forståelse af denne særegne kommunikations eventuelle særlige karakteristika. Jeg spørger mig selv, om der kan indfanges *distinktive* træk?

7.2 Portfolioen i et læringsteoretisk perspektiv

Med et tilbageskuende blik kan man som Keiding (2002, p. 3) pege på, at portfolioen i høj grad blev aktualiseret i det danske uddannelsessystem i slipstrømmen fra 1990'ernes pædagogiske

³⁸⁵ Jf. afhandlingens kapitel "1. Indledende iagttagelser" og kap. "5. Empiri or not empiri".

slagord: 'ansvar for egen læring'³⁸⁶ og metakognitive læreprocesser³⁸⁷. Disse tiltag kan videre ses i forlængelse af den såkaldte *konstruktivistiske bølge*³⁸⁸, inden for hvilken der i øvrigt er vid forskel på, hvad der udgør det konstruktivistiske element³⁸⁹, eller *kompetencebølgen*³⁹⁰, hvor det vigtigste, som f.eks. Gilbert Ryle (1971) formulerer det, er *knowing-how* og ikke *knowing-that*. Undervisningens væsentligste opgave beskrives herfra som at *stimulere* til læring gennem effektive læringsstrategier³⁹¹. Således sættes portfolioen også i den overvejende del af den litteratur, der tematiserer portfolioen som idé og arbejdsform, i relation til konstruktivismen³⁹², ligesom der findes mange empiriske studier, der beskriver sig selv som 'succesfulde' anvendelser af portfolioen i konstruktivistiske læringsmiljøer³⁹³. Samtidig kan man dog også pege på portfolioens relationer til den behavioristiske læringsteori, idet der lægges vægt på muligheden for at måle, *hvor meget* kundskab og *hvor mange* færdigheder eleven har tilegnet sig inden for et fagområde³⁹⁴. Jeg vil ikke gå nærmere ind i en diskussion af de behavioristiske elementer. Dette valg bundet i, at indeværende kapitels iagttagelser som nævnt tager udgangspunkt i portfolio-litteraturens *selvbeskrivelser*, og *ingen* af disse placerer sin samlede lærings- eller evalueringsforståelse inden for dette perspektiv.

De konstruktivistisk orienterede beskrivelser af portfolioen kan inddeles i to grupper. Den *ene* gruppe anskuer portfolioen i et *kognitivt konstruktivistisk* perspektiv (jf. bl.a. Piaget) inspireret af bl.a. fænomenologien, mens den anden anlægger et mere *socialkonstruktivistisk* blik (jf. bl.a. Vygotsky) inspireret af bl.a. virksomhedsteorien. Begge læringsperspektiver kan ses som dannende grundlag for portfolioen som idé og arbejdsform, hvis funktion dog beskrives ud fra forskellige

³⁸⁶ Semantikken indrammende parolen om 'ansvar for egen læring' spiller også en vigtig rolle i forbindelse med det *problemorienterede projektarbejde*, som f.eks. Lund (2008a) placerer portfolioen i forlængelse af, og som jeg derfor tager udgangspunkt i nedenfor.

³⁸⁷ Jf. f.eks. også Baird & Northfield 1995; Dolin & Ingerslev 1995; Ellmin 2001, p. 31f.

³⁸⁸ Rasmussen 1999.

³⁸⁹ Rasmussen 1999.

³⁹⁰ Jf. Qvortrup 2004, p. 169.

³⁹¹ Et begreb, der stammer fra Ramsden 1999.

³⁹² Jeg vil ikke her gå ind i en bred erkendelsesteoretisk diskussion af *konstruktivisme*, som kunne blive meget omfattende. Konstruktivisme er efterhånden blevet en udbredt referenceramme for megen uddannelsesforskning, men begrebet er på ingen måde entydigt (jf. f.eks. Collin 2003). Således ses f.eks. sondringer mellem radikale og moderate former, psykologiske og sociale former, mellem *konstruktivisme* og *konstruktionisme*. Luhmann problematiserer den konstruktivistiske bølge, men holder alligevel fast i betegnelsen, idet han opstiller en række kriterier for, hvad der skal til for at man kan betegne en erkendelsesteori som konstruktivistisk (Luhmann 2001, p. 226).

³⁹³ Jf. f.eks. Chang 2001; Koretz m.fl. 1994; Smith & Tillema 2001, 2003; Wade & Yarbrough 1996.

³⁹⁴ Dysthe 2005, p. 46; jf. også Lund 2008b.

vægtninger afhængigt af, hvilket af de to perspektiver, der dominerer. Jeg vil i det følgende diskutere de forskelle og ligheder, jeg støder på i min iagttagelse af de forskellige tilgange. Trods den læringsteoretiske skelnen i de beskrivelser, der placerer sig som en del af den teoretiske viden om portfolio³⁹⁵, ses der i den pædagogiske praksis og i den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolio-anvendelser sjældent eksempler, som optræder i 'ren' form. Disse er – jf. afhandlingens kapitel 3 – orienteret mod praksis og beskriver samt argumenterer for en særlig anvendelse i flere tilfælde ud fra udvalgte forskningsresultater. Der ses som følge heraf en tendens til, at såvel epistemologisk som teoretisk forankring fremstår mere implicit end eksplicit og ikke altid fremstår helt entydig. Det betyder, at de eksemplificeringer, jeg laver fra denne del af litteraturen, ikke skal ses som en endelig og entydig placering inden for ét paradigme, men netop som *eksemplificeringer* af de forskellige karakteristika.

7.2.1 Den kognitivt konstruktivistiske tilgang

I de kognitivt orienterede beskrivelser af portfolioen tages udgangspunkt i individet og den individuelle elevs konstruktion af viden gennem iagttagelse og fortolkning, der fører til udvidelse og evt. reorganisering af eksisterende mentale strukturer. Læring beskrives som en aktiv konstruktionsproces, hvor eleven skaber mening på baggrund af det, han/hun allerede ved. Ny information enten tilpasses til eller fører til reorganisering af den eksisterende viden. Piaget beskriver denne forskel gennem sin skelnen mellem *assimilation* og *akkomodation*. I assimilative læreprocesser tilpasser eleven noget nyt til sine kognitive skemaer, mens de akkomodative læreprocesser foregår ved, at eleven omstrukturerer eller reorganiserer de kognitive skemaer³⁹⁶. Kognitiv udvikling sker ifølge portfolio-beskrivelserne inden for denne tilgang på baggrund af forskellige former for forstyrrelser. Et centralt begreb inden for den kognitivt orienterede tilgang er *metakognition*, altså kognition over kognition³⁹⁷. Det *metakognitive* aspekt beskriver elevens evne til at forstå og reflektere over egne tankeprocesser, forståelse og læring. Ideen med at udvikle elevens metakognitive evner er, at eleven vil være i stand til at vælge og benytte

³⁹⁵ Herunder både den teori, der ifølge min opdeling i kapitel "3. Systemteoretisk uddannelsesforskning" knytter sig til det videnskabelige system, og den teori, der knytter sig til uddannelsessystemet.

³⁹⁶ Jf. Piaget 2000.

³⁹⁷ Jf. f.eks. Ellmin 2001, p. 31.

alternative læringsstrategier, hvis han/hun er klar over, hvad han/hun forstår henholdsvis ikke forstår³⁹⁸.

Opsamlende er der i portfolio-beskrivelserne relateret til dette læringsparadigme fokus på, at eleven *selv* skal konstruere viden, og at der derfor må tilbydes rum til elevens iagttagelse, bearbejdning og diskussion af ny information. Samtidig må der – i og med at læring kræver reorganisering og restrukturering – være fokus på sammenstilling og udvikling af viden. Ikke mindst er der opmærksomhed på, at eleven må udvikle kompetencer til metakognition, altså til iagttagelse af egen læring eller iagttagelse. Eleven lærer af sig selv, og læreren må indtage rollen som en støtte, facilitator eller ressource for de selvstændige læreprocesser³⁹⁹. Også medeleverne tematiseres, idet der *også* sættes fokus på elementer af såkaldt ”... samarbejdsorienteret læring” (Ellmin 2000, p. 40), som er rettet mod *kvalitativt at forbedre elevens rolle i dialoger*⁴⁰⁰. Samtidig skal det med portfolioen være muligt at dokumentere elevens evne til at arbejde i team, hans/hendes gruppemodenhed og kommunikationsevne⁴⁰¹.

Arbejdet med portfolio inden for et kognitivt perspektiv er som allerede nævnt i kapitel 4 meget udbredt i New Zealand og kan ses eksemplificeret hos Ellmin (jf. f.eks. Ellmin 2001). Som det fremgår af kapitel ”4. Portfoliolitteraturen iagttaget”, fokuserer Ellmin på individet, den enkeltes målsætning og vurdering af læringsresultat. Portfolio er ifølge Ellmin noget, som *skabes* af eleven, ikke til eleven⁴⁰². Den skal bidrage til at opbygge elevens selvtillid og selvstændighed samt motivation. Samtidig vil eleven lære noget om sin egen måde at lære på og således begynde at reflektere over sin egen læreproces.

7.2.2 Den socialkonstruktivistisk orienterede tilgang

Den socialkonstruktivistisk orienterede tilgang, som har rødder hos Dewey og Vygotsky, baserer sig på, at både viden og læring må forstås i relation til kultur og sprog og dermed til det fællesskab, et individ er en del af. Læring udspringer af *sociale samhandlinger* i konkrete kontekster gennem

³⁹⁸ Jf. f.eks. Lundberg 1996, p. 108.

³⁹⁹ Jf. f.eks. Ellmin 2001, p. 14 & 20.

⁴⁰⁰ Ibid.

⁴⁰¹ Ibid.

⁴⁰² Ellmin 2001, p. 31f.

en "... fælles kundskabskonstruktionsproces", siger Dysthe (2003, p. 58). Det præcise forhold mellem de individuelle og de fælles processer beskrives lidt forskelligt. Dysthe formulerer det sådan, at viden "... bliver konstrueret gennem interaktion og i en kontekst og ikke primært gennem individuelle processer", mens andre beskrivelser lægger sig tættere op ad Dewey, hvor læring således beskrives som "... et samspil mellem et individ og det som på det givne tidspunkt udgør dets omgivelser" (Dewey 1974, p. 55). Inden for de beskrivelser, der orienterer sig mod den socialkonstruktivistiske tilgang, gives der ofte meget opmærksomhed til *sproget* som et kulturelt fænomen (jf. f.eks. Bakhtin 1986).

Det socialkonstruktivistiske perspektiv inden for portfolio-forskning og -anvendelse er i særdeleshed udbredt i Norge. Ud over Dysthe, der med sit sociokognitive og sociokulturelle perspektiv repræsenterer dette perspektiv, er Val Klenowski (jf. feks. Klenowski 2002) og Nona Lyons (jf. feks. Lyons 1998) eksempler herpå. Dysthe indkredser seks centrale aspekter for læring: *læring er situeret, læring er grundlæggende social, læring er distribueret, læring er medieret, læring er deltagelse i praksisfællesskaber og sproget er centralt i læringsprocesser*⁴⁰³. Det er altså – med al tydelighed – den sociale gruppe og det fællesskab eller bredere den kultur, som den enkelte er en del af, der er selve udgangspunktet for læring. Det er viljen til at lytte, forståelsen for den andens perspektiv og brugen af den andens ord som tænkeredskab samtidig med en fastholdelse af ens eget perspektiv, der udgør kernen i en sådan læringsforståelse. Viden og læring opfattes således som "... noe som må konstrueres og bygges opp av hver enkelt elev med hjælp fra eleven og i samspill med medelever" (Dysthe et al 1996, p. 7), hvor "... understanding emerge through portfolio conversations with peers, mentors, the presentation of portfolio evidence, and recognition of the new knowledge of practice generated through this process" (Lyons 1998a, p. 5). Den *kollektive* vidensproduktion og vidensopbygning betones altså her meget højt i forhold til, hvad den *gør* i den kognitivt orienterede tilgang. Ydermere gives *sproget* som erkendelses- og læringsmedium et helt særligt fokus. Sproget ses her ikke blot som et middel til at kommunikere med, men også som en forudsætning for tænkning.

⁴⁰³ Dysthe 2003, p. 49.

7.2.3 Tilganges ligheder og forskelligheder

Begge de tilgange, der er gjort til genstand for iagttagelse, forsøger at håndtere den udfordring, der følger af, at viden forstås som et produkt af fortolkningsmæssige processer og som et potentiale, der kan udvikles *af* og *i* den enkelte. Viden er *ikke* noget objektivt givet, hvilket betyder, at det ikke kan betragtes som noget, der tilhører lærere eller f.eks. bøger og andet undervisningsmateriale. Heraf følger, at der, som det fremgår af beskrivelserne, sættes fokus på læring, og følgende på *metode*, dvs. på måder at håndtere relationerne mellem individ og verden på, ligesom det medfører en aktualisering af det centrale begreb i portfolio-beskrivelser, *refleksion*, som netop bredt kan beskrives som en iagttagelse af, hvordan 'ting' bliver konstrueret i bevidsthedssystemer⁴⁰⁴.

Lærerens – og man kan bredere tale om undervisningens – rolle beskrives i stigende grad som en støtte, facilitator eller ressource for elevens læring. Det handler om at skabe et *læringsmiljø*, der medvirker til at gøre eleverne *aktive* og *medansvarlige* ikke kun for deres tilegnelse af det faglige stof, men også for de aktiviteter, de deltager i sammen med andre elever og læreren, samt for beslutninger på forskellige niveauer, f.eks. vedr. mål, indhold og metode. Arbejdet må, som Arter og Spandel (1992) formulerer det, "... include student participation in selection of portfolio content; the guidelines for selection; the criteria for judging merit; and evidence of student self-reflection" (p. 36). Der kan trækkes linjer til reformpædagogikken og dens elevcentrerede og erfaringsorienterede pædagogik, der fandt inspiration i bl.a. Rousseau og hans formulering om, at "... erfaring går forud for belæring" (Rousseau 1962, p. 48). Eleverne må ifølge erfaringspædagogikken beskæftige sig med noget, der knytter an til erfaringer, de allerede besidder, fordi dette – er det antagelsen – derved sættes i et indvendigt og ikke udvendigt forhold til eleven. Undervisningen mister ikke sin relevans, men den skal demokratiseres med henblik på elevmedbestemmelse⁴⁰⁵. Eleven må gives betydelig indflydelse på undervisningens form og indhold. Når dette er sagt, må det *også* siges, at den rationalitetstænkning, der ligger i troen på muligheden for at synliggøre og evaluere på elevernes selvrefleksion (jf. f.eks. det ovenfor refererede Arter & Spandel-citat) vanskeligt harmonerer med reformpædagogikkens ambitioner. Her kan man måske tale om, at der fremskrives et aktivt, reflekterende og selvovervågende

⁴⁰⁴ Jf. f.eks. Husserl 1989, p. 18.

⁴⁰⁵ Jf. f.eks. Riley & Welchmann 2003.

individ, der bliver i stand til nøje at føre regnskab med sin egen læreproces, og således pege på *en nyliberal tendens*⁴⁰⁶ og trække tråde til Rose & Deans *avancerede liberalisme*, hvor centralstyring kobles med selvevaluering og selvstyring⁴⁰⁷.

I beskrivelserne af portfolioen fremstår *forandringsperspektivet* som centralt i forhold til den i det ovenstående afsnit præsenterede forståelse af undervisningen. Portfolioen ”... giver lærerne mulighed for at ændre deres undervisningsteknik uden at [...] miste kontrollen i klasseværelset” (Ellmin 2001, p. 15). Lærerens mulighed for at indtage rollen som ’mentor eller vejleder’ og for at give den enkelte elev de muligheder og rammer, han/hun har brug for, styrkes⁴⁰⁸, og det bliver muligt at bedømme, hvor godt den enkelte elev klarer sig.

I tråd med aktualiseringen af de reformpædagogiske tendenser ses også, at undervisningen ikke blot skal rette sig mod det *undervisningsfaglige*, det *fagfaglige*⁴⁰⁹, men også mod det *tværfaglige*. Når udgangspunktet tages i elevens læringsforløb, må målene sættes for længere forløb, ligesom målene for hvert af de kortere forløb må koordineres. Længden af det ’længere forløb’, som portfolioen foreslås knyttet til⁴¹⁰, er ikke defineret entydigt på tværs af de forskellige beskrivelser af portfolioen. Der ses eksempler, hvor fokus lægges på forløb afgrænset som et fag⁴¹¹, og eksempler, hvor forløbene i højere grad er et skoleforløb eller sågar et længere livslangt læringsforløb⁴¹². Tendensen er, at den sociokulturelle tradition retter fokus mod fagkulturer, hvorfor portfolioen retter sig mod arbejder inden for de enkelte fag-forløb, mens portfolioerne i den kognitive tradition organiseres som individuelle udviklingsprocesser på tværs af fag.

Tilgangene er fælles om at betone det sociale betydning i læreprocesser – selvom det sociale, som det har været omdrejningspunktet i det ovenstående, tillægges meget forskellig vægtning, ligesom forståelsen af det sociale er ganske forskellig. En væsentlig forskel mellem de to tilgange er således, at udgangspunktet – eller analyseenheden, som Dysthe (2003, p. 50) taler om – i de kognitive teorier er individet, mens det i de socialt orienterede teorier er det aktivitetssystem eller

⁴⁰⁶ Jf. Hargreaves, David og Mortimore, Peter.

⁴⁰⁷ Jf. Dean 1999; også Hjort 2008.

⁴⁰⁸ Jf. Ellmin 2001, p. 14.

⁴⁰⁹ Med dobbeltmarkeringen *fagfaglighed* betones det, at det er traditionel enkeltfaglig organisering, der tales om, der står i modsætning til den nye *tværfaglige* organisering.

⁴¹⁰ Jf. Lund 2008a, p. 6.

⁴¹¹ Jf. f.eks. Klenowski 2002, p. 11.

⁴¹² Jf. Crockett 1998.

det interaktive system, som individet er integreret i. Her dækker det interaktive system over interaktion med såvel andre individer og fysiske redskaber som f.eks. sproglige repræsentationssystemer.

7.3 Ekspliciterede udgangspunkter

Som nævnt i kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget" kan indførelsen af portfolioen iagttages som led i en større sammenhæng, hvor ændrede syn på fag, faglighed, kundskab, læring, undervisning samt på relationerne mellem læring, undervisning og evaluering har ført til diskussioner om undervisningsformer og evalueringsformer. Jeg vil diskutere portfolioen som en *ny evalueringsform* i et selvstændigt afsnit, afsnit "7.5 Evaluering", og her tage fat i på den ene side projektorganiseret undervisning og på den anden side det skrivepædagogiske reformprojekt, som henholdsvis Lund og Krogh sætter portfolioen i relation til.

Lund (2008a) sætter portfolioen i direkte forlængelse af projektorganiseret undervisning og peger på, at den ikke skal opfattes som en erstatning for og dermed ikke skal eller kan tænkes adskilt fra udviklinger inden for dette felt. Hun siger f.eks., at: "... Projektrapporten kan som sådan ikke erstatte portfolioen og omvendt, men projektrapporten kan indgå i portfolioen" (Lund 2008a, p. 6). Hun beskriver forskellen direkte i relation til det tværfaglighedsperspektiv, jeg tematiserede ovenfor, idet hun peger på, at der ikke i portfolioen som i projektrapporten er fokus på enkeltforløb eller produkter, men på længere forløb, hvilket giver mulighed for mere nuanceret *synliggørelse* af og arbejde med elevens kompetenceudvikling⁴¹³. Heroverfor sætter Krogh portfolioen i forlængelse af det skrivepædagogiske reformprojekt, idet hun med reference til Vygotsky, Kress og Bakhtin anskuer de skriftlige produkter i en portfolio som bærere af kultur i bred forstand, men også som medier for læring, for identitetsdannelse og for produktion af betydning og kultur⁴¹⁴.

⁴¹³ Lund 2008a, p. 6. Det skal bemærkes, at der med fokuseringen på *synliggørelse af kompetenceudvikling* kan peges på portfolioen som en slags styrings- og selvteknologi, der kan siges at føre til en øget kontrol med den enkeltes udvikling, som gerne skal styres i en bestemt retning. Disse teknologier kan altså siges at være udtryk for en række ny-liberale træk (jf. f.eks. Hjort 2008, p. 26-27).

⁴¹⁴ Krogh 2007a, p. 33.

7.3.1 Problemorienteret og projektorganiseret undervisning

Dewey fremhæves ofte som projektdidaktikkens ophavsmand⁴¹⁵. Keiding og Laursens (2008) opsummering af ideerne bag metoden eller didaktikken peger på et påfaldende stort sammenfald med fokuspunkterne i portfolio-litteraturen: Undervisningen skal *gøres meningsfuld og vedkommende for eleven* ved at tage udgangspunkt i *problemstillinger og arbejdsformer, som eleven selv formulerer, planlægger og vurderer*⁴¹⁶. Projektarbejdet kan være *orienteret mod udarbejdelse af fysiske produkter eller mod kundskabsudvikling, det kan udfolde sig inden for et fag eller på tværs af fag, og projekterne kan udarbejdes individuelt eller i grupper*. Illeris (1981) påpeger, at tværfaglighed ikke er et grundlæggende princip, men i mange tilfælde vil blive en følge af opfyldelse af kriterierne for, hvad der kan fungere som et problem⁴¹⁷. Samtidigt er et vigtigt mål at bygge *bro mellem skolen og elevernes liv uden for skolen*, hvilket sker ved indholdsmæssigt at inddrage hverdagslignende temaer og arbejdsformer i skolen⁴¹⁸. Illeris specificerer kriterierne for, hvad der kan være et problem i projektarbejdet ved at påpege, at det skal have såvel subjektiv som objektiv relevans. Den *subjektive* relevans refererer til elevernes oplevelse af, at noget er aktuelt problematisk⁴¹⁹, mens den *objektive* relevans ifølge Illeris refererer til "... 'virkelige' problemer i betydningen problemer, der eksisterer uden for uddannelsessystemet" (Illeris 1981, p. 49).

Yderligere er det relevant at fremhæve Deweys (1991) påpegning af, at løsningen af et problem er tæt forbundet med defineringen af problemet, som igen afhænger af den på et givet tidspunkt eksisterende viden og de opnåede erfaringer. Det betyder, at det *at skifte strategi og/eller ændre mål* kan være afgørende for problemets løsning. Dewey taler om reflektiv tænkning, som udspringer af "... a state of perplexity, hesitation, doubt" (Dewey 1991, p. 9) og derfra fører til "... an act of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief" (ibid.). Den reflektive tænkning tager altså udgangspunkt i tvivl, tøven eller – som Dewey taler om – 'mental uorden'⁴²⁰, og udspiller sig

⁴¹⁵ Selvom Keiding & Laursen (2008, p. 9) peger på, at det er den amerikanske pædagog Kilpatrick, der i 1918 introducerer betegnelsen 'projektmetode' i didaktikken.

⁴¹⁶ Keiding & Laursen 2008, p. 9-10.

⁴¹⁷ Illeris 1981, p. 99-101.

⁴¹⁸ Keiding & Laursen 2008, p. 10.

⁴¹⁹ Illeris 1981, p. 45 & 113.

⁴²⁰ Dewey 1991, p. 31.

derudfra som en søgning efter en løsning, der kan mindske den mentale uorden. Jeg vender tilbage til refleksions-begrebet.

7.3.2 Det skrivepædagogiske reformprojekt

Krogh (2007a) beskriver det skrivepædagogiske reformprojekt med udgangspunkt i Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin og Gunther Kress.

Vygotsky udforskede relationen mellem sprog og tænkning. Hans udgangspunkt var, at tegn, symboler og sproget har en *medierende* funktion og dermed skaber den psykiske struktur, og han pegede videre på, at forandringer af psykiske processer må være relateret til forandringer i den social-kulturelle medieringsform⁴²¹. Med udgangspunkt i Vygotsky peger Krogh (2007a) på, at kundskab er indlejret i kulturens værktøjer. Vygotsky beskæftigede sig i særdeleshed med skriftsproget, som han anså for at være tænkningens teknologi i den forstand, at det fungerer som *oversætter* mellem indre tankers flydende og associationsrige sprog og skriftens etablerede og eksplicitte sprog⁴²². Skrivning kan således, fremhæver Krogh, i sig selv forstås som begrebsdannelse og læring⁴²³, eller som *medium for produktion af viden*⁴²⁴.

Fra Bakhtin er Krogh særligt interesseret i begrebet om *dialog*, eller hvad der ofte beskrives som *det dialogiske ord*. Ifølge Bakhtin er selve tilværelsen dialogisk, og hans beskrivelse af det dialogiske ord tager udgangspunkt i det, at en forfatter ikke har ét talerør, men udtrykker mange stemmer, en polyfoni⁴²⁵. Sproget er bundet i et historisk og kontekstuel rum, som er gensidigt konstituerende for en dialog, hvilket betyder, at ordet eller sproget aldrig kun har én betydning, men rummer en række betydningsrelationer. Krogh sætter på baggrund af sin præsentation af Bakhtins tanker fokus på sprog og kommunikation som *medium for dialog*.

⁴²¹ Jf. Vygotsky 1982.

⁴²² Jf. Krogh 2007a, p. 31-32.

⁴²³ Krogh 2007a, p. 32.

⁴²⁴ Ibid.

⁴²⁵ Bakhtin 1986.

Kress – fremhæver Krogh – interesserer sig i særdeleshed for den identitetsdannelse, der ligger i kommunikationen⁴²⁶. I kommunikationen trækker vi ikke bare på kulturens udtryksressourcer, men giver dem form og gør dem hermed til en del af vores eget udtryksrepertoire⁴²⁷. Kress (1998) anvender begrebet *multimodalitet* til at beskrive et øget antal udtryksformer, der overskrider de allerede etablerede og accepterede sprogkoder. Han peger videre på, at undervisningen ikke må begrænse sig ved kun at rette sig mod disse etablerede sprogkoder, men må ansøre eleverne til *innovativ og kreativ re-præsentation*⁴²⁸. Herfra taler Krogh om sproget som bærer af et væv af stemmer, der genlyder og med-betyder i tale og skrivning⁴²⁹, idet hun sætter fokus på, at enhver ytring er i dialog med såvel de stemmer, der allerede er vævet ind i sproget, som kommunikationspartneres, læseres eller tilhøreres stemmer⁴³⁰. Med reference til Kress' tanker taler Krogh om kommunikation som *medium for identitetsdannelse*.

På baggrund af sine iagttagelser af de tre teoretikers bidrag peger Krogh (2007a) på skrivningen som en betydningsdannende aktivitet med tre aspekter: produktion af viden, produktion af identitet og produktion af kultur⁴³¹. Hun peger videre på, at man med dette udgangspunkt kan se sprog og kommunikation som bærer af kultur, men også som medie for læring⁴³².

Lad mig brede dette ud til hele den skrivepædagogiske bevægelse, hvor der sættes fokus på skrivning som en betydningsskabende og udforskende proces. Her kan man give særlig opmærksomhed til den procesorienterede skrivedidaktik, hvor der arbejdes med en skelnen mellem '*skrivning for at formidle*' og '*skrivning for at tænke*'⁴³³, idet der sættes særligt fokus på sidstnævnte. Denne *skrivning for at tænke* er karakteriseret ved at have eleven selv som modtager. Målet er reflekterende sproglig tænkning over stof, viden og arbejdsprocesser. Tænkeskrivningen ses udforsket i relation til portfolioen hos bl.a. Yancey (1998). Yancey beskriver refleksionsskrivning som en særlig form for skrivning, der rummer såvel proces- som produktfokus⁴³⁴. Hun siger videre, at "... reflection includes the three processes of projection,

⁴²⁶ Krogh 2007a, p. 32.

⁴²⁷ Krogh 2007a, p. 32.

⁴²⁸ Jf. Kress 2003.

⁴²⁹ Krogh 2007a, p. 32.

⁴³⁰ Krogh 2007a, p. 32.

⁴³¹ Jf. Krogh 2007a, p. 32.

⁴³² Krogh 2007a, p. 33.

⁴³³ Krogh 2007a, p. 39.

⁴³⁴ Yancey 1998, p. 6.

retrospection (or review) and revision” (Yancey 1998, p. 6). I refleksionen kigger vi *fremad* på mål, vi gerne vil nå, og *bagud*, idet vi fokuserer på, hvor vi startede, altså hvor vi har bevæget os fra. Disse to processer sættes i dialog med henblik på at forstå, hvad vi ved, og hvad vi har lært. Yancey taler således om refleksion som ’en dialektisk proces’⁴³⁵. Dette leder mig over i at rette fokus specifikt mod refleksionsbegrebet, som er blevet aktualiseret flere gange i det ovenstående.

7.4 Refleksion over refleksion

Portfolio-tankegangen er som nævnt i meget høj grad orienteret omkring refleksionsbegrebet, og portfolioarbejdets tre nøgleaktiviteter beskrives også bredt som ’collection, selection, reflection’⁴³⁶. Hertil følger Ellmin ’connecting’ med den begrundelse, at de indsamlede elementer knyttes til hinanden og til den kontekst, som udvælgelsen sker i. Som tillæg til de to aktiviteter indsamling og udvælgelse fremhæver Klenowski konstruering og præsentation, idet hun taler om ”... The acts of constructing, presenting and reflecting” (Klenowski 2002, p. 31). Eleverne udarbejder altså materiale, som de løbende samler i en arbejdsportfolio. Inden evaluering udvælges et antal materialer, som flyttes til og præsenteres i en såkaldt præsentationsportfolio. I dette arbejde og som en del af disse processer reflekterer eleven. Denne refleksion beskrives som det helt fundamentale i arbejdet med portfolio. Klenowski siger, at ”... Reflexivity or the capacity to review critically and reflectively one’s own processes and practices of learning is fundamental to the portfolio process” (Klenowski 2002, p. 35)⁴³⁷, og hun peger videre på, at ”... the most significant reflection was that which occurred during the creation of their portfolios [...] when they were selecting materials for inclusion” (ibid., p. 36). Yancey fremhæver også vigtigheden af refleksionen i portfolioarbejdet, idet hun siger, at ”... one distinction between a storage folder and a portfolio is reflection” (Yancey 1992, p. 15). Hertil taler Madsen (2005) ligefrem om portfolioen som ’et refleksionsstøttende værktøj’ og fremhæver i relation til dette tre led – *lærer, stof og elev/studerende* – idet han taler om, at det understøtter interaktion og intervention mellem lærer, stof og den studerende. Argumentet for at have så stort et fokus på elevernes evne til at reflektere

⁴³⁵ Yancey 1998, p. 6.

⁴³⁶ Jf. Hamp-Lyons & Condon 2000; i de danske portfolio-beskrivelser er det direkte oversat til ’indsamling, udvælgelse og refleksion’ (f.eks. Krogh 2007a, p. 46).

⁴³⁷ Jf. også Krogh 1997b, p. 47

er ifølge Klenowski – helt i tråd med argumenterne for gymnasireformen og med portfoliolitteraturens udspring i fornyelser af uddannelsessystemet – som en nødvendighed i dag, hvor eleverne skal agere i en verden, hvor han/hun konstant må forholde sig til noget ubekendt og uforudsigeligt:

When an individual has this self-knowledge it is possible to be self-regulating and to take control by planning, monitoring, evaluating and implementing changes. This is important in the twenty-first century where individuals find themselves facing the unknown and in a context of constant change and unpredictability
(Klenowski 2002, p. 33)⁴³⁸

Selvom refleksionsbegrebet optræder overalt i portfolio-litteraturen og fremhæves som det væsentlige element i portfolio-arbejdet, er det på ingen måde entydigt eller klart defineret. Man kan, som Morrison gør det, tale om refleksion som en "... conceptual and methodological portmanteau" (Morrison 1996)⁴³⁹. Samtidig tales der ikke kun om refleksion i sig selv, men også om en række underkategorier eller afledte/relaterede begreber, f.eks. 'kritisk refleksion'⁴⁴⁰, 'refleksiv tænkning'⁴⁴¹, 'refleksiv bevidsthed' og 'selv-refleksion'. Klenowski knytter refleksion sammen med *to* andre væsentlige portfolio-begreber, *selvevaluering* og *metakognition*⁴⁴², eftersom hun taler om, at "... It is through the processes of reflection and self-evaluation that are integral to developing a portfolio of work, that students' thinking about their own thinking can be enhanced" (Klenowski 2002, p. 34). Klenowski taler her om *metakognition* som en tænkning over tænkning. Andetsteds specificerer hun det til også at indeholde en viden om egen læring og om én selv som lærende. Hun formulerer det på den måde, at: "... thinking about one's own thinking or knowing about one's learning and oneself as a learner" (Klenowski 2002, p. 32). Klenowski lader altså begrebet dække over begge de elementer, som f.eks. Watkins skelner imellem ved at pege på en forskel mellem på den ene side *metakognition*, der *også* kan beskrives som "... Thinking

⁴³⁸ Et lignende argument giver Ellmin, jf. f.eks. Ellmin 2001, p. 56ff.

⁴³⁹ Se Kitchener 1983 eller Moon 1999 for en yderligere diskussion af dette.

⁴⁴⁰ Jf. f.eks. Lund 2008b, p. 33.

⁴⁴¹ Jf. f.eks. Klenowski 2002, p. 34-37.

⁴⁴² Jf. at f.eks. peger Paulsson, Paulsson & Meyer på, at arbejdet med portfolio skal give eleven mulighed for at lære noget om, hvordan han lærer, hvorfor portfolioen altid skal afspejle den metakognitive dimension – hvordan eleven tænker og reflekterer over læreprocessen" (Paulsson, Paulsson & Meyer 1991; her citeret fra Ellmin 2000, p. 31).

about Thinking” (Watkins 2001, p. 1), og som dækker over “... awareness of thinking processes, and “executive control” of such processes” (ibid.), og på den anden side metalæring, der på tilsvarende vis benævnes “... Learning about Learning” (ibid.) og beskrives som “... making sense of one’s experience of learning [which includes] goals, feelings, social relations and context of learning” (ibid.). Hacker kan supplere denne beskrivelse, da hun specificerer begrebet metakognition gennem en tredeling dækkende over “... metacognitive knowledge, which includes thinking about what one knows, metacognitive skill which refers to thinking about what one is doing, and metacognitive experience which includes reasoning about one’s current cognitive states” (Hacker 1998).

Lyons definerer refleksion med direkte reference til Dewey. Hun påpeger eksempelvis, at refleksiv tænkning involverer “...first, a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates and second, an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity” (Lyons 1998c, p. 106). Reflekterende tænkning, siger Lyons, er “... a weaving, a threading together of experience, of making connections” (ibid., p. 113)⁴⁴³. Lyons støtter Clarks påpegnings af, at refleksion sker over tid og ikke i et enkelt tilfælde eller i én sammenhæng/kontekst, idet hun siger, at: “... reflection occurs over time rather than in a single incident, and/or context” (Clark 1995). Opsummerende beskrives refleksion her som “... thematic constructions of meaning, taking place over time and drawn from multiple experiences” (ibid.). Portfolioens potentiale er da netop dens mulighed for at dække det behov, der beskrives som “... a requirement to document thought and practice as they co-evolve” (Snyder; Lippincott & Bower 1998, p. 137). Dette kan give mulighed for, at eleverne “... can make their own growth visible to themselves” (ibid.). Som det antydes her, giver portfolioen mulighed for at sætte fokus ikke *bare* på produktet af refleksion, men *også* på selve refleksionsprocessen. Arbejdet med forskellige opgaver i portfolioen “... not merely offer the product of reflection but engage the reader in the *process* of reflection” (Klenowski 2002, p. 15-16).

Når det kommer til proces-delen af refleksionen refereres der i beskrivelserne af portfolioen ofte til Donald Schön, som med sit begreb “reflection in action” (Schön 1983) står i stor gæld til Dewey og hans “learning by doing” eller “learn to do by knowing and to know by doing” (Dewey 1991).

⁴⁴³ Jf. Ellmins tilføjelse.

Dewey gav opmærksomhed til læringsprocessen. Han var af den opfattelse, at intersubjektiviteten konstituerer subjektiviteten, og han pegede på, at individet i interaktion med omverdenen regulerer sine aktiviteter i forhold til de reaktioner, det får herfra. På tilsvarende måde knytter Schön (1983) refleksionsbegrebet sammen med det at agere i forhold til andre mennesker, da han beskriver det at reflektere som en interaktiv evne, hvor man skal kunne tænke *i og over* pædagogiske handlinger sammen med andre deltagere. Schön er altså en af de teoretikere, der, udover at have udviklet definitioner af begrebet 'refleksion', har interesseret sig for selve den proces, som refleksionen ifølge ham er⁴⁴⁴. Han skelner mellem 'refleksion-i-handling' ("reflection-in-action" (Schön 1983)): spontan tænkning under en handling, og 'refleksion-over-handling' ("reflection-on-action" (ibid.)): retrospektiv refleksion over det, der skete. Disse to sider af refleksionen danner grundlaget for en fremtidsplanlægning af handlinger, der kan give aktørerne refleksive kompetencer. I Schöns teori kommer et *tidsperspektiv* tydeligt til syne, idet han skelner mellem refleksionen *i løbet* af en handling og den retrospektive refleksion *efter* handlingen. Kritikere har desuden tilføjet en refleksion *inden* handling ("reflection-before-action") eller med van Manens ord: "anticipatory reflection" (van Manen 1991).

Hos Yancey (1998) overføres Schöns og herunder Deweys tanker til portfolio-tankegangen. Hun re-teoretiserer Schöns to begreber til tre adskilte, men forbundne begreber og overfører disse til *skriveundervisning* og *skrivelæring* samt til arbejdet med portfolio. Yanceys tre begreber er:

- 1) 'Refleksion-i-handling' ("reflection-in-action" (Yancey 1998)), som dækker over processen bestående af "... reviewing and projecting and revising", hvilket finder sted i en skrivende handling.
- 2) 'Konstruerende refleksion' ("constructive reflection" (ibid.)), der dækker over den proces, hvor en "...cumulative, multi-selved, multi-voiced" identitet udvikles, hvilket finder sted mellem og på tværs af skrivende handlinger.
- 3) 'Refleksion-i-præsentation' ("reflection-in-presentation" (ibid.)), der beskrives som processen bestående af artikulering af relationen mellem og

⁴⁴⁴ Et andet eksempel på en sådan teoretiker er van Manen, som har udviklet en række refleksionsniveauer (van Manen 1977).

blandt de mange variabler af skrivninger samt skriveren i en specifik kontekst og for en specifik modtager eller modtagergruppe.

Opsamlende kan man pege på, at Dewey og Schön tager afsæt i, at mening og betydning er noget socialt og offentligt⁴⁴⁵, hvortil de begge kan siges at beskæftige sig med det særlige sociale aspekt af refleksion, der er knyttet til en læringssituation med symmetriske relationer mellem deltagerne⁴⁴⁶, mens Vygotsky kan kaste lys på det aspekt, der er knyttet til asymmetriske situationer⁴⁴⁷. Vygotsky anvender betegnelsen 'refleksiv bevidsthed' ("reflective consciousness" (Vygotsky 1986)), som kommer til den lærende gennem lærer- eller undervisningsinitieret⁴⁴⁸ begrebsdannelse. Lærerens rolle tager her form som en organisator eller faglig ekspert, hvor lærerens rolle hos Dewey mere tog form som en tilbagetrukket tilrettelægger⁴⁴⁹, altså en vejleder. I tilknytning til arbejdet med begrebsdannelse kan Piaget fremhæves. Piaget taler om *refleksiv abstraktion*, som også knytter sig til begrebsdannelse, og som i hans formulering er afgørende for udviklingen af mere avancerede begreber hos den lærende. Gennem den refleksive abstraktion uddrages karakteristika fra et system af handlinger, der gøres til genstand for overvejelser på et nyt niveau, og disse overvejelser kan resultere i en reorganisering på det nye niveau⁴⁵⁰. Refleksiv abstraktion, som er en central handling for opbyggelsen af erkendelse, handler således om at abstrahere på baggrund af mønstre i aktiviteter.

Som det fremgår af afsnittet, beskrives *refleksion* som en fundamental del af arbejdet med portfolioen. Der lægges her vægt på lærings-aspektet, i og med refleksion knyttes til en selviagttagelse, til iagttagelse af egen læring og til iagttagelse af sig *selv* som lærende. Samtidig ses det, at der som en del af denne selviagttagelse må kastes et blik de sociale relationer og den læringskontekst, man som lærende er en del af. Yderligere lægges der vægt på, at refleksion sker over tid, fordi det i høj grad handler om at sammenstille elementer, om at skabe forbindelser mellem elementer. Relateret hertil er der fokus på længere forløb i den forstand, at refleksion knyttes sammen med det at udvælge dele af en større mængde ved afslutningen af et længere forløb. Portfolioens funktion i forhold til refleksionsbegrebet er altså på tværs af litteraturen

⁴⁴⁵ Dewey 1925, p. 189.

⁴⁴⁶ Jf. Krogh 2009.

⁴⁴⁷ Se evt. Krogh 2009.

⁴⁴⁸ Vygotsky taler om "instruction" (jf. f.eks. Vygotsky 1978, p. 80).

⁴⁴⁹ Se f.eks. Dysthe & Igland 2003, p. 89f.

⁴⁵⁰ Se Beth og Piaget 1966, s. 188-189.

relateret til denne sammenstilling af arbejder – elevens egne eller elevens i relation til andre elever – over et længere forløb. Hermed gøres såvel produkter som processer synlige for den enkelte elev, men også i dokumentationsøjemed for f.eks. lærer, skole og omverden.

7.5 Evaluering

Netop behovet for en ny evalueringsform knyttes sammen med portfolioen, og der tales således om portfolioevaluering⁴⁵¹. Klenowski fremhæver portfolioen som det, der gør det muligt at skabe en forbindelse mellem de forskellige elementer i den pædagogiske praksis⁴⁵², og hun peger på, at "... portfolios for assessment purposes represent a move from traditional forms towards more authentic forms of assessment" (Klenowski 2002, p. 27). Tilsvarende siger Dysthe, at portfolioevaluering – eller med den norske term: 'mappevurdering' – er kommet ind i uddannelsesverdenen som "... et forsøk på å oppnå større samsvar mellom arbeidsmåte og vurderingsform" (Dysthe m.fl. 1996a, p. 7), hvilket bliver muligt, fordi den åbner op for at arbejde med "... vurderingsmåter som kan være en del av læringsprosessen og virke positivt inn på den" (ibid., p. 8). En væsentlig fordel ved portfoliomethoden beskrives altså som det, at modsætningen – eller i hvert fald den manglende overensstemmelse mellem – undervisning og læring samt evaluering ophæves. Ellmin formulerer det sådan, at det interessante ved portfolioen *ikke* er 'indsamlingen' af elevens materiale i sig selv, men at indsamlingsprocessen er koblet tydeligt sammen med elevens mål, evaluering og udvikling samt med lærernes måde at undervise på⁴⁵³. Således kan man altså se portfolioens udbredelse som et led i en bevægelse mod at udvikle en ny evalueringskultur, hvor evaluering ikke er adskilt fra læring og undervisning, dvs. en *formativ* evalueringsform⁴⁵⁴. Segers m.fl. (2003) taler om en *new assessment culture*. En række karakteristiske træk ved den nye form for evaluering er, at den tænkes inddraget i undervisningen som læringspotentiale, og at den studerende inddrages aktivt i evalueringsprocessen. Centrale begreber som selvevaluering og kammeratevaluering ('peer evaluation') iagttages som alternativer eller supplementter til lærerevaluering. Med reference til den allerede omtalte forståelse af

⁴⁵¹ I Norge taler man således også om 'mappevurdering'.

⁴⁵² Klenowski 2002, p. 2.

⁴⁵³ Ellmin 2000, p. 26f.

⁴⁵⁴ Krogh 2008.

individet og samspelet med andre individer og den sociale sammenhæng, må det påpeges, at selvevaluering og kammeratevaluering forstås *både* som medie og mål for portfolio-evaluering.

Et yderligere karakteristisk træk ved portfolioen, der gør den velegnet til at understøtte den nye evalueringskultur, er, at den åbner for evaluering i relation til ikke bare et enkelt, men en række uddannelsesmål. Brown (1997) peger på to forskellige mål, som han relaterer til to forskellige portfoliotilgange. Den *ene* er orienteret mod erhvervslivet, hvor der er fokus på internalisering af eksternt formulerede krav. Det betyder, at portfolioen får form af et udvidet curriculum vitae⁴⁵⁵. I det danske uddannelsessystem kendes denne form for portfolio i sin rene form fra universitetet f.eks. ved ansøgning til videnskabelige stillinger, hvor dens funktion er orienteret mod dokumentation af ansøgerens konkrete undervisningsmæssige erfaringer og evalueringer⁴⁵⁶. Den *anden* tilgang, som Brown beskriver, har fokus på personlig udvikling. Her skal portfolioen understøtte refleksion, selvevaluering og samarbejdet mellem lærere og elever⁴⁵⁷. Madsen (2005) beskriver det nye ved portfolio-evalueringen på den måde, at der er vægt på det kvalitative og på meningsaspektet. Taasen, Havnes og Lauvås taler om, at portfolioen giver mulighed for at "... dokumentere studentenes **helhetlige kompetanse**" (Taasen, Havnes & Lauvås 2004, p. 52; min fremhævelse), fordi den "... viser mangfold, bredde og dybde i studentenes kunnskapsutvikling" (ibid.). Tilsvarende beskriver Krogh portfolio-evalueringer som håndterende mere komplekse kompetenceforståelser end traditionelle test- og eksamensformer, fordi: "... De giver mulighed for at frembringe en bred dokumentation af læring, idet de kan vise vækst og udvikling over tid" (Krogh 2007a, p. 30)⁴⁵⁸. De skaber rammer for vedvarende fagligt engagement og tillader indblik heri. De *dokumenterer* forståelse *af* og holdninger *til* læring. De giver eleverne mulighed for at interagere med og reflektere over deres arbejde og producerer derigennem vidnesbyrd, læringsstrategier og metakognition⁴⁵⁹. Der tales således om portfolioen som en mere 'troværdig evaluering' ("trustworthiness" præsenteres af Guba & Lincoln som grundlæggende vurderingskriterium (se Pitman & Maxwell 1982)) og en mere "... autentisk evaluering" (Ellmin 2000, p. 123).

⁴⁵⁵ Brown 1997; se også Krogh 2007a, p. 16f.

⁴⁵⁶ se f.eks. <http://www.au.dk/da/politik/portfolio>.

⁴⁵⁷ Brown 1997, p. 185; se også Krogh 2007a, p. 17.

⁴⁵⁸ Jf. også Dochy & McDowell 1997 og Dochy, Segers & Sluijsmans 1999.

⁴⁵⁹ Krogh 2007a, p. 30 med reference til Davies & LeMahieu 2003.

Der kan på tværs af litteraturen iagttages en orientering mod, hvordan og hvad der skal evalueres⁴⁶⁰. Der tales, som det allerede er fremhævet, om *formativ evaluering* som det nye. Den *formative* evaluering har til formål at give løbende tilbagemelding på læreprocesser med henblik på at støtte eleven i at forbedre disse⁴⁶¹, hvorfor portfolioen her er fokuseret omkring processer og rettet mod løbende evaluering. Den *summative* evaluering, som sættes i modsætning til den formative evaluering, har til formål at 'deklarere' kompetence og præstationer med henblik på adgang til job eller videre uddannelse, hvorfor der er fokus på produkter og afsluttende evaluering⁴⁶². Forskellen mellem de to kan tydeliggøres ved sammenstilling af to portfoliodefinitioner. Hvor Vavrus definerer portfolioen som "... en systematisk og organiseret samling af **beviser**" (her citeret fra Cole; Ryan & Kick 1995, p. 9; min fremhævelse), taler Taube i sin definition om, at portfolioen "... viser elevens **anstrengelser, fremskridt** og præstationer" samt "... elevens selvrefleksioner og holdning" (Taube 1999, p. 14; min fremhævelse). William (1998) påpeger, at forskellen i forståelser af evaluering *ikke* er en forskel i evalueringshandlingerne i sig selv, men i den brug, der gøres af den information, de frembringer⁴⁶³, hvilket betyder, at det ikke er ud fra portfolioens indhold, man kan tale om en forskel mellem *summativ* og *formativ* evaluering. Det er *anvendelsen* af denne information, der har betydning for, om det er *summativ* eller *formativ* evaluering, der bliver aktualiseret i en given sammenhæng. I relation hertil peger Krogh (2007a) meget beskrivende på forskellen i funktion mellem de to typer af evaluering, idet hun taler om "... evaluering *af* læring" over for "... evaluering *for* læring" (Krogh 2007a, p. 17). Borgnakke (1995) taler om "... evaluering som bedømmelse" over for "... evaluering som undersøgelse" (Borgnakke 1995, p. 24f). Klenowski laver en skelnen på indholdssiden, hvorfor hun peger på én form for evaluering baseret på "... a collection of work that is representative of the individual's strengths and portrays the student in the most favourable light" (Klenowski 2002, p. 19), mens der i forhold til en anden form for evaluering skal fremvises "... Evidence of progress and achievement" (Klenowski 2002, p. 22), samt materiale, der peger på "... lack of understanding and

⁴⁶⁰ Enkelte steder uddybes evalueringsformerne gennem beskrivelse af de formål, de skal opfylde. Således skriver f.eks. Klenowski (2002), at "A portfolio of work can fulfil the full range of various assessment purposes: accountability, summative assessment, certification, selection, promotion, appraisal and formative assessment in support of teaching and learning processes", men jeg vil her nøjes med at tage udgangspunkt i en skelnen mellem det, som jeg opfatter som de to over-kategorier, nemlig *formativ* og *summativ* evaluering.

⁴⁶¹ Krogh 2007a, p. 17.

⁴⁶² Krogh 2007a, p. 17.

⁴⁶³ William 1998.

hence of future learning needs” (ibid.). Til indholdssiden tilføjer Krogh – med reference til Vygotsky – et tidsperspektiv. Hun peger på en skelnen mellem at undersøge en elevs udviklingsniveau retrospektivt, altså *tilbageskuende*, og at undersøge en elevs udviklingsniveau prospektivt, altså *fremadskuende*⁴⁶⁴. Den førstnævnte type kendes fra almindelige test-situationer, hvor det aktuelle intelligensniveau måles. Den sidstnævnte type stiller eleven over for et problem, som han/hun ikke umiddelbart kan løse, hvorfor hjælp må søges i omgivelserne.

En sidste pointe, jeg vil trække frem med henblik på at klargøre *forskellen* mellem summativ og formativ evaluering, fremhæver Rasborg (1986). Rasborg (1986) sætter begrebsparret summativ/formativ evaluering sammen med begrebsparret ekstern/intern evaluering, hvor den *eksterne* evaluering retter sig mod uddannelsessystemets aftagere, mens den *interne* evaluering retter sig mod den uddannelsessøgende selv⁴⁶⁵. Det er, som det fremgår af kapitlets iagttagelser, netop den form for evaluering, der retter sig mod eleven selv, der ses som en af de helt særlige potentialer i portfolioevalueringen, hvilket også ses ved, at *selvevalueringen* på aktivitetsniveau beskrives som helt essentiel⁴⁶⁶. Guba og Lincoln peger ligesom Rasborg på relevansen af at inddrage andre modtagere end lærere og elever. De peger på forældre og en uspecificeret gruppe af ’andre interessenter’⁴⁶⁷. Forskellen mellem disse retter sig mod en forskel i forhandlede og delte værditilskrivninger⁴⁶⁸. Her bliver forståelsen af, at den sociale verden er socialt og sprogligt formidlet, direkte ført ind i evalueringsforståelsen⁴⁶⁹. Andre steder anvendes en skelnen mellem intern og ekstern til at markere, hvem der foretager evalueringen eller formulerer kriterierne for bedømmelse. Både Rasborg og Klenowski peger på, at den eksterne evaluering er karakteriseret ved en vurdering foretaget af en udefrakommende, uafhængig censor, mens den interne evaluering foretages af lærere og elever selv⁴⁷⁰. Relaterende til denne forskel arbejder Sadler (1985) med en distinktion mellem kriterier og standarder. Kriterier defineres som ”... the dimensions relevant to an evaluation” (Sadler 1985, p. 285), mens standarder defineres som “... particular levels used as reference points” (ibid.).

⁴⁶⁴ Jf. Krogh 2007a, p. 20.

⁴⁶⁵ Rasborg 1986, p. 73.

⁴⁶⁶ Jf. f.eks. Black & William 1998, p. 48.

⁴⁶⁷ Pitman & Maxwell 1992, p. 741.

⁴⁶⁸ Jf. Pitman & Maxwell 1992, p. 741.

⁴⁶⁹ Järvinen, M. & Bertilsson, M. 1998, p. 38.

⁴⁷⁰ Se Rasborg 1986 og Klenowski 2002, p. 11.

I portfoliolitteraturen ses en tendens til at sætte procesportfolioen lig den *processuelle* evaluering og præsentationsportfolioen lig den *produktorienterede* evaluering, selvom der også tilstræbes at formulere en sammenhæng⁴⁷¹. I relation til evaluering i almindelighed gør Christensen (2004) den formative afhængig af den summative, som dog ikke forudsætter den formative⁴⁷², hvilket betyder, at det slet ikke skulle være muligt at arbejde med den formative uafhængigt af den summative. Sammenhængen beskrives af Klenowski sådan, at portfolioen er en "... 'expansionist' form of assessment as it allows multiple sources of evidence and a range of assessment measures to be incorporated into the portfolio collection" (Klenowski 2002, p. 43). Derudover udtaler Ellmin (2000), at portfolioen er både proces- og produktorienteret, da eleven samler både igangværende arbejder og afsluttede arbejder⁴⁷³. Lindström (1997) begrundet proces-interessen i relation til enkeltprodukter, nemlig i tilstedeværelsen af flere løsningsmuligheder ved fremstillingen af et produkt eller løsningen af et problem⁴⁷⁴, mens proces-interessen andre steder ses fokuseret omkring længere lærings- eller uddannelsesforløb.

Samtidig kan det med reference til min beskrivelse i kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget" af, at der i beskrivelserne af portfolioen som idé og arbejdsform peges på en tæt sammenhæng mellem det læringssyn, der er herskende i en given praksis, og den funktion, portfolioen får, fremhæves. F.eks. peger Lund på "... en tæt sammenhæng mellem evalueringsformer og den læringskultur, der udvikler sig" (Lund 2008b, p. 6).

Opsummerende min beskrivelse af evalueringsaspektet vender jeg tilbage til afsnittets udgangspunkt: at portfolioen betegnes som en *autentisk form for evaluering*. Inden for almenpsykologien taler man om autenticitet som det at finde ind til sin egentlige væren, den person eller det selv, man egentlig er⁴⁷⁵, hvilket hænger godt sammen med, at autenticiteten i portfolio-beskrivelserne knyttes sammen med ønsket om at sætte fokus på det enkelte individ og dette individs læring. Med det formative evalueringsaspekt lægges der netop vægt på, at eleven

⁴⁷¹ Jf. f.eks. Dysthe & Engelsen 2003, p. 210; Klenowski 2002, p. 41-42.

⁴⁷² Christensen skriver "Det er derfor klart, at der er en summativ kerne i den formative evaluering. Den summative evaluering kan eksistere uden den formative, men den formative forudsætter den summative" (Christensen 2004, p. 129).

⁴⁷³ Ellmin 2000, p. 29 & p. 107; samme udgangspunkt ses hos f.eks. Shulman (jf. Lyons 1998, p. 15).

⁴⁷⁴ "Metoden er udviklet i forbindelse med processkrivning, matematik, formning og musik, men anvendes også inden for andre områder hvor man kan løse et problem eller fremstille et produkt på mere end én måde" (Lindström 1997, p. 22).

⁴⁷⁵ Jf. f.eks. Bertelsen 2000, p. 185.

bliver målt på det, han/hun *kan* eller *er*, og ikke på det, eleven i et enkelt øjeblik udviser eller udgiver sig for at være. Ud fra dette kan man pege på det paradoksale deri, at man bekender sig til konstruktivistiske tankegange, og samtidig – måske i forsøget på at opfylde et øget krav til den pædagogiske praksis om evaluering og evidens – taler om muligheden for at mål-gøre læring og den enkeltes identitet, hvorved man på sin vis synes at fastholde en form for oplysningsfilosofisk essenstanke. Med henblik på at opfylde kravet om autenticitet sættes der fokus på samspil mellem arbejdsform og evalueringsform, så evalueringer ikke fremstår som frarevet den måde, der er arbejdet på i det forløb, der evalueres. Den canadiske modernitetsforsker Charles Taylor (1991), der – skal det være klart – ikke definerer autenticitet som en essens i den enkelte, men fokuserer på, hvordan man orienterer sig mod en større horisont for betydning og mening, fremhæver som ét ud af tre onder eller negative sider ved autenticitetsbestræbelsen, f.eks. at den kan føre til en ekstrem selvoptagethed, hvor individet ikke forholder sig til nogen form for ydre forventninger eller værdier. Denne side synes ikke at præge den autenticitetsforståelse, som knytter sig til portfolioen som evalueringsform. Der lægges nemlig vægt på, at portfolioen gør det muligt at koordinere eller skabe sammenhæng imellem elevens individuelle mål og målene for undervisningen samt mellem elevens arbejds måder og de aktiviteter, der sættes i gang i undervisningen. Således formuleres det altså som et særligt aspekt ved portfolioevaluering, at man både forholder sig til egne og omverdenens – det vil ofte sige de i undervisningen formulerede – forventninger. De konkrete forslag til evalueringsaktiviteter er *selv*-evaluering og kammeratevaluering udover den mere gængse lærerevaluering.

7.6 Fokuserethed

Indeværende kapitels iagttagelser, der supplerer kapitel 4's iagttagelser af den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioen, har peget på, hvordan portfolioen beskrives som havende potentiale i forhold til 1) at tage udgangspunkt i samt sætte fokus på *læring* og læringsmål til forskel fra en traditionel fokusering på undervisningsaktiviteter og undervisningsmål, 2) at gøre det muligt i undervisningen at aktualisere den enkelte elev eller det enkelte *individ* og dette individs interesse, hvor der *også* blev lagt vægt på de sociale sammenhænge eller fællesskaber, som individet indgår i eller er en del af, 3) at gøre det muligt at skabe opmærksomhed omkring *det samlede*

uddannelsesforløb og de enkelte *fags relationer til hinanden* udover den opmærksomhed, der tillægges de enkeltfaglige aspekter af en uddannelse, samt ikke mindst 4) at gennemføre *formative evalueringer* som supplement eller alternativ til *summative evalueringer*. Ud fra dette kan man sige, at *læring og undervisning, formativ evaluering og summativ evaluering, individ og fællesskab, fag og uddannelse* kan sættes over for hinanden som afgørende forskelle eller "... distinction directrice" (Luhmann 1994). Disse *forskelle* vælges som udgangspunkt for iagttagelserne i det efterfølgende kapitel "8. Iagttagelser af iagttagelser" – velvidende, at jeg kunne have valgt anderledes og meget mere.

Det er herfra antagelsen, at den pædagogiske teori, der som en del af forandringsperspektivet peger på muligheden for simpel kombineret af det nye og det eksisterende⁴⁷⁶, ikke yder retfærdighed til en række logikker, der sættes i gang med de nye arbejds- og organiseringsformer, som arbejdet med portfolio lægger op til. I indeværende kapitel har jeg så småt – og på et overordnet niveau – peget på, hvordan der i portfolio-beskrivelserne synes at kunne iagttages en *både-og-logik*, som har en *paradoksal* karakter. Som allerede nævnt iagttagelse jeg i indeværende afhandling den pædagogiske teoris beskrivelse af portfolioen som udtryk for behov for at håndtere en usikkerhed, som følger med de krav, som den pædagogiske praksis mødes med. Således bliver såvel *potentialer* som *forandringer* præsenteret i måske nok tvetydige eller paradoksale, men absolut positive beskrivelser. Man kan sige, at portfolioens potentialer bliver begrundet med udelukkende *gode hensigter*. Både-og-logikkens paradoksale karakter kan eksemplificeres gennem den måde, portfolioens potentiale beskrives i forhold til evalueringsaspektet. Her ses det, at portfolioen beskrives som havende potentiale til at dokumentere et bredt kompetencebegreb. Disse beskrivelser kan, som det er lagt op til, ses som et udtryk for, at der med et øget krav om evidensbaseret fører til oplevelse af et behov for at udvikle nye evalueringsformer, hvor det *også* er muligt at måle på eller dokumentere mere bløde værdier, som således kan tælle i den samlede evaluering af eleven. Dette synes ifølge kapitlets iagttagelser at føre til en paradoksal kombineret af reformpædagogiske og nyliberale tendenser.

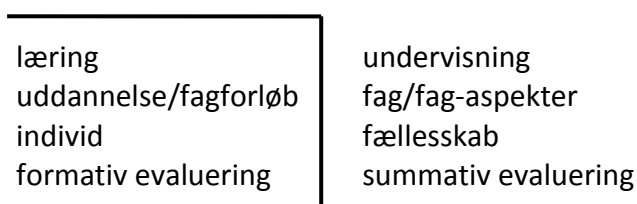
Mit videre analytiske afsæt vil herfra være at undersøge, hvorvidt de uddannelsessammenhænge, der tager udgangspunkt i en både-og-logik får *paradoksal* karakter. Hvis dette er tilfældet, vil

⁴⁷⁶ Jf. kapitel "4. Iagttagelser af portfolio-litteraturen".

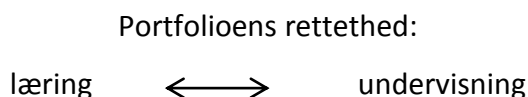
kommunikationen med en luhmannsk formulering blive underlagt en paradoksal re-entry-logik og ikke en enkel sammenblandingsslogik. Det vil sige, at der ikke skabes en sammensmeltning eller harmonisering af forskellene, men derimod i mange tilfælde en konfliktuel gentagelsesoperation, hvor forskellen gentages og indføres på den ene af sine sider⁴⁷⁷. Jeg vil med udgangspunkt i denne antagelse undersøge, hvordan mulighedsbetingelserne for undervisningskommunikationen synes at tage form, når begge sider af de udledte forskelle tilskrives mening. Hvilke rammebetingelser giver det for undervisningskommunikationen? Her retter jeg mig mod kommunikationen om uddannelsen, som den udspiller sig i på den ene side centralt producerede og på den anden side decentralt producerede styringsdokumenter. Yderligere vil jeg eksemplificere og diskutere, hvordan undervisningsinteraktioner synes mulig inden for disse rammer. Her tager jeg udgangspunkt i iagttagelser af undervisningsinteraktioner. Som det fremgik af forrige kapitel "6. Selektion af strategi", vil jeg iagttage kommunikationen centreret om de i indeværende kapitel identificerede *forskelle*, idet jeg vil iagttage dem gennem de tre meningsdimensioner, *sag*, *tid* og *social*.

For at forberede de beskrevne videre analytiske iagttagelser vil jeg afslutte dette kapitel med at samle op på og beskrive de forskelle, som kapitlets iagttagelser har ført til udpegning af. Med inspiration fra Spencer Browns formkalkyle⁴⁷⁸ kan indeværende kapitels iagttagelser illustreres på følgende måde:

Portfolioens funktion, et potentiale- og forandringsperspektiv



Den første forskel kan uddybes som følger:

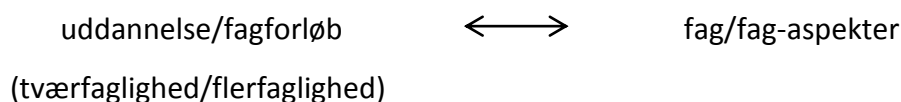


⁴⁷⁷ Jf. Højlund 2003, 83.

⁴⁷⁸ Spencer-Brown 1969.

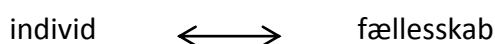
Den første forskel mellem læring og undervisning aktualiseres gennem portfolio-beskrivelsernes udspring i konstruktivistiske læringsteorier, hvor portfolioen således kan placeres inden for kategorien af effektive læringsstrategier⁴⁷⁹. Viden er ikke objektivt givet og 'tilhører' således hverken lærer eller undervisningsmateriale, men 'konstrueres' af eleven, hvorfor undervisningen må orientere sig mod understøttelse af elevens konstruktion af viden. Der må således i undervisningen sættes fokus på læring. Forskellen læring/undervisning kan ses som rummende de andre kategorier, fordi de alle i en vis forstand relaterer til denne forskel. Der må sættes fokus på elevens læringsforløb, altså på længere forløb end de, der har med den undervisningsrelaterede opdeling i fag eller fag-aspekter at gøre, ligesom der må sættes fokus på individet – altså individets læring – om den så forstås primært som et individuelt konstruktionsarbejde eller en kollektiv videnudvikling. Ikke mindst må der som noget nyt sættes fokus på evaluering *for* læring, ikke bare evaluering *af* læring, hvilket betyder, at evalueringsaktiviteten beskrives som et element i de samlede aktiviteter, der i undervisningen sættes i gang med henblik på at understøtte læring.

Portfolioens forløbsramme:



I beskrivelserne af portfolioens potentiale ses der lagt vægt på, at portfolioen kan gøre det muligt at skabe sammenhæng i forløb på tværs af fag-aspekter eller fag og på tværs af elevens arbejder. Der lægges i portfolio-beskrivelserne vægt på sammenstilling og derigennem udvikling af viden og således på et konkret plan på indsamling og sammenknytning af elev-arbejder. Det betyder, at der nødvendigvis må være rum for fokusering på længere forløb såsom hele fag- eller uddannelsesforløb. Længden af dette forløb kan *ikke* specificeres nærmere, da der, som det fremgår af kapitlets iagttagelser, ikke er enighed om dette imellem de forskellige portfolio-beskrivelser.

Portfolioens samarbejdsaspekt:



⁴⁷⁹ F.eks. Krogh (se f.eks. Krogh 2008) taler om portfolioevaluering som læringsværktøj.

På tværs af portfolio-beskrivelserne ses en sammenstilling af et individuelt og et socialt aspekt, selvom denne sammenstilling har forskellige fokuseringer og begrundelser. Der er enighed om at sætte fokus på individets læring, men udgangspunktet for læringsforståelsen tages på den ene side i *individet*, på den anden side i det *fællesskab*, det aktivitets- eller interaktionssystem, som individet er en del af på et givent tidspunkt. Det handler således, kan man sige, om en forskel mellem individuelt ytringsarbejde og kollektiv vidensudvikling, hvorimellem der tillægges forskellig vægtning. I den sociokognitivt orienterede tilgang kan der i forhold til forskellen mellem individ og fællesskab iagttages en forskel i skrivedidaktisk fokus. Krogh behandler i sin beskrivelse af portfolioen de to skrivedidaktiske grundbegreber *genre* og *skriveidé*⁴⁸⁰, som forenes i en *fagdidaktisk integration*, som netop er kendetegnet ved bl.a. en dynamisk vekselvirkning mellem det kollektive og det individuelle. Det fokus, der her lægges på skriveidé, kan ses afspejlet i skriveforskningens og skrivedidaktikkens stigende interesse for *skriveprocesser*, hvor skriveprocesser netop er det slidsomme arbejde med at etablere en stemme i forhold til genren⁴⁸¹, dvs. den skrivende positionering i faglige genrer⁴⁸². Det er netop dette fokus, Yancey lægger med sine forslag til at arbejde med den konstruerende refleksion i portfolioen.

Samtidig behandles der inden for alle portfolio-beskrivelserne en vægtning relateret til konkrete arbejdsprocesser mellem individuelle over for kollektive arbejdsprocesser. Klenowski fremhæver fokuseringen på fællesskabet, idet hun mener, at "... The development of the portfolio is a collaborative process" (Klenowski 2002, p. 24). Sadler derimod fremhæver begge sider med sin fokusering på, at portfolio-arbejdet "... includes both feedback and self-monitoring" (Sadler 1989). I forhold til dette skal det yderligere påpeges, at der inden for det kollektive fokus ses en skelnen mellem kollektive arbejder med individuelle besvarelser og kollektive arbejder med fælles besvarelser. Jakobsen og Lauvås fører denne skelnen direkte over i portfolioens struktur, idet de skelner mellem *en privat portfolio*, *en tilbagemeldingsportfolio* og *en offentlig portfolio*⁴⁸³. Det kan samtidig nævnes, at Ellmin relaterer selve kriteriet for at medtage materiale i portfolioen til et krav om eksklusion, idet han siger, at portfolioen "... adskiller sig fra andre måder at gemme arbejder på. Elevernes arbejder skal kun gemmes i en portfolio hvis de tilføjer noget nyt" (Ellmin

⁴⁸⁰ Krogh 2007a, p. 70f.

⁴⁸¹ Krogh2007a, p. 37.

⁴⁸² Krogh2007a, p. 38.

⁴⁸³ Jakobsen & Lauvås 2001.

2001, p. 32), altså hvis de på en eller anden måde *udvider* det samlede portfolio-indhold ved at vise noget om eleven, som det ikke er muligt med det indhold, som allerede ligger deri.

Som afslutning på portfoliolitteraturens beskrivelser af forholdet mellem individ og fællesskab kan man udvide ideen om genre til at karakterisere portfolioen som helhed. Man kan skelne mellem på den ene side *dagbogen som genre* og *selvbiografien som genre*. I dagbogen skriver eleven *om sig selv til sig selv*, og man kan således med systemteoretiske termer tale om selviagttagelse for og gennem selviagttagelse eller om 'ren' inklusion. I selvbiografien skriver eleven *om sig selv til andre*, dvs. at der er tale om selviagttagelse for og gennem fremmediagttagelse eller om henholdsvis eksklusion gennem inklusion og inklusion gennem eksklusion.

Man kan således sige, at forskellen mellem individ og fællesskab relaterer sig til en forskel mellem inklusion og eksklusion. Portfolioen er et værktøj for elevens skabelse af sig selv om individ i en individualiseret verden, hvor man i uddannelsessystemet taler om *individualiseret undervisning* samt *undervisningsdifferentiering*. Den enkelte skal skille sig ud fra alle andre; man kan altså tale om eksklusion med henblik på inklusion. Imidlertid skal man samtidig vurderes ift. fælles kriterier, en fælles karakterskala, som i øvrigt – i parentes bemærket – for nyligt med skiftet fra 13-skala til 12-skala er blevet ændret i den retning, at den *ikke* giver rum til eksklusion. Den nødvendige *eksklusion* skal altså kunne rummes inden for *inkluderende* kriterier. Samtidig kræver eksklusionen, at man kan påvise en evne til inklusion: man skal kunne indgå i forskellige sammenhænge. Sammenstillingen af disse to sider fanges meget godt af Ackelman, der begrundet indførelsen af portfolioen i uddannelsessystemet på en måde, der tematiserer mange af de tiltag, der også ses med gymnasireformen 2005:

"I dag bliver der stillet krav om større, individuelt ansvar. Samfundet udenfor skolen søger ansvarsfulde, initiativrige, kreative, målbevidste og fleksible mennesker, der kan arbejde både selvstændigt og i forskellige teams. Undervisningsplanen beskriver værdien af samarbejde og elevindflydelse. Eleverne skal deltage i planlægningen og kunne vurdere egen indsats. Man taler om et nyt paradigme i undervisningen, hvor indlæringen kræver samarbejdende elever"

(Ackelman 2001, p. 21f.).

Man kan sige, at der ikke bare stilles krav om eksklusion – den enkelte skal udmærke sig som noget særligt – for at opnå inklusion. Individet skal også positionere sig i relation til andre individer eller grupper.

Evalueringsform:

formativ evaluering \longleftrightarrow summativ evaluering

Forskellen mellem summativ og formativ evaluering har jeg allerede i det ovenstående behandlet i detaljer. Den formative evaluering beskrives som en evaluering *for* læring, mens den summative beskrives som en evaluering *af* læring i den forstand, at førstnævnte er orienteret mod processer og løbende evaluering med henblik på at forbedre elevens læring, mens sidstnævnte har til formål på et givet tidspunkt at vurdere opnåede kompetencer og således fokuserer på produkter og endemål.

Denne aktualiserede skelnen mellem proces og produkt går igen på flere niveauer af arbejdet med portfolio. Som jeg allerede har påpeget ses der eksempler, hvor det er processen i ren form, der er i centrum, hvilket ikke beskrives bedre end med Deweys formulering af, at "*... not the target but hitting the target is the end in view*" (Dewey 1916, p. 123), som også refereres flere steder i litteraturen. Imidlertid har flere fokus på, at *såvel* proces som produkt må være genstand for opmærksomhed, f.eks. siger Klenowski, at: "*... It is not the product in isolation but both the process and product that are important*" (Klenowski 2002, p. 4). Man kan måske skelne mellem en episodisk og en narrativ fortælling i relation til, at Ellmin påpeger, at det, der får portfolioen til at adskille sig fra en anden mappe med materiale, er, at materialet siger noget *nyt* om eleven, peger på en forandring, afspejler en forandring⁴⁸⁴. Portfolioen skal altså ikke bare fortælle tilfældige nedslag i elevens læringshistorie, men skal præsentere en samlet og udviklende fortælling om eleven og elevens læringsforløb. Både Belanoff & Dickson (1991, p. xxiii) og Linnakylä & Pollari (1997, p. 203) påpeger også, at det netop er gennem arbejdet med de processuelle aspekter af portfolioen, at eleven udvikler metakognitive evner.

⁴⁸⁴ Jf. Ellmin 2001.

8. Iagttagelser af iagttagelser

Iagttagelserne i dette kapitel baserer sig på det iagttagelsesprogram, jeg udviklede i kapitel "6. Selektion af strategi". Målet er for det *første* med udgangspunkt i iagttagelser af centralt og decentralt producerede styringsdokumenter at skabe en forståelse af de *mulighedsbetingelser* for undervisningsinteraktionen, som meningstilskrivning til de forskelle, der i følge iagttagelser i kapitel 4 og kapitel 7 fremstår som centrale i den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens funktion, synes at skabe. For det *andet* er målet på baggrund af iagttagelser af undervisningsinteraktion at diskutere og eksemplificere, hvordan undervisningsinteraktionen synes mulig, når den indrammes af disse betingelser. Alle meningstilskrivninger er genereret af mig som iagttager, men de baserer sig på iagttagelser af, hvordan meningstilskrivning synes at komme til udtryk i kommunikation *i og om* gymnasiet. Som det fremgår af kapitel 6, er hensigten på ingen måde at hæfte mig ved alle *mulige* iagttagelser i en stræben efter at lave en udtømmende analyse af meningstilskrivninger til portfolioen i det pågældende uddannelsesfelt. Derimod er hensigten gennem afhandlingens samlede analytiske iagttagelser⁴⁸⁵ at gøre det, der synes at *være relevante* iagttagelser, til forstyrrelser. Målet er ikke at beskrive eller påvise, hvordan noget 'er' i ontologisk forstand, dvs. levere empirisk evidens, men at stille spørgsmål til empirien ved at spørge, hvordan 'noget' kunne *være anderledes*. *Erkendelsesinteressen* relaterer sig altså til muligheden for at vise, at noget er *kontingent*, den retter sig mod at se det, som andre *ikke* ser, dvs. de andres *blinde pletter* eller *selvfølgeligheder*. Det handler om at gøre selvfølgeligheder tilgængelige, dvs. 'tydelige', så man kan forholde sig analytisk til dem. Jeg vurderer, at jeg vil vinde ved at iagttage det, der i hverdagen optræder som *det kendte*⁴⁸⁶, som *selvfølgeligheder*, eller med Besio & Pronzini (1999) som *trivialiteter*, i et nyt perspektiv. Hermed tillægger jeg disse trivialiteter ny mening⁴⁸⁷.

⁴⁸⁵ Altså kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget", kapitel "7. Tematiseret analyse af portfolioiagttagelser" og indeværende kapitel samlet.

⁴⁸⁶ Jf. Luhmann 1997a, p. 42.

⁴⁸⁷ Ibid.: "Es wäre also viel damit zu gewinnen, könnte man Bekanntes aus ungewohnten, inkongruenten Perspektiven neu beleuchten oder anders kontextieren" (Besio & Pronzini 1999).

8.1 Iagttagelsernes rettedhed

Analysen vil udspille sig som teoretiske refleksioner over iagttagelser af kommunikative selektioner. I disse iagttagelser retter jeg blikket mod såvel centralt politisk producerede styringsdokumenter (aftaledokument, bekendtgørelser og læreplaner) og decentralt producerede styringsdokumenter (kompetenceplaner/-oversigter), som undervisningsinteraktioner inden for de to gymnasiale uddannelser, stx og htx, inden for to forskellige fag (matematik og dansk⁴⁸⁸)⁴⁸⁹.

Analysen sammenholder iagttagelser inden for de forskellige uddannelser og fag (stx og htx samt matematik og dansk). Da der med reformen fordres en grad af 'metaiagttagelse' af de forskellige arbejdsformer, fordi de skal indgå i forløb, hvor forskellige fag spiller sammen, er det den samlede meningstilskrivning, jeg er interesseret i. Det betyder ikke, at iagttagelserne ikke har peget på forskelle mellem de forskellige fag, men kun, at afhandlingen ikke lægger sit fokus her. Diskussion og eksemplificering vil basere sig på såvel fælles som særegne træk – men jeg vil ikke forholde mig synderligt til vægtningen mellem dem. Det betyder, at jeg betragter de samlede analytiske iagttagelser som en *samlet genbeskrivelse* baseret på iagttagelser på tværs af forskellige fags og uddannelsers synsvinkler. Analysen interesserer sig altså ikke som sådan for forskelle imellem de forskellige fag eller uddannelser, men bruger de enkelte uddannelser og fag som optik til at skabe en *samlet* forståelse af meningstilskrivningen. Der vil i analysen være eksempler på iagttagelser af enkelte fag og uddannelser, men der er langt fra tale om udtømmende beskrivelser af disse fag eller uddannelser. Eksemplerne skal derfor netop læses *som* eksempler. Udvalget af eksempler baserer sig på en selektion. Kriterierne for denne selektion har været, at eksemplerne skulle illustrere de væsentligste forstyrrelser, som iagttagelser af undervisningsinteraktion har ført til, samt belyse og konkretisere de analytiske iagttagelser, som udspiller sig i kapitlet.

Sammenfattende kan man sige, at jeg vil nå mit analytiske mål gennem en orientering mod, hvordan centrale dimensioner eller forskelle i forhold til af portfolioens funktion tilskrives mening i den kommunikation, der er genstand for min iagttagelse. Gennem disse iagttagelser vil jeg 'åbenbare'⁴⁹⁰, hvordan der synes at etablere sig et eller flere kommunikative rum omkring denne

⁴⁸⁸ Argumentet for valg af disse fag er, at begge fag indgår i alle de treårige gymnasieuddannelsers grundforløb.

⁴⁸⁹ Som Rasmussen påpeger i sine metodiske refleksioner, gælder det inden for systemteorien, at: "tekster af enhver art, bliver forstået som kommunikation" (Rasmussen 2004, p. 339).

⁴⁹⁰ Jf. Besio & Pronzini 1999, p. 19.

meningsskabelse, og hvordan dette eller disse kommunikative rum synes at sætte betingelser for etablering og opretholdelse af den videre kommunikation, altså hvordan meningskonstruktioner i kommunikationen synes at skabe mulighedsbetingelser for andre og videre kommunikative operationer. Jeg antager, at jeg gennem sådanne iagttagelser er i stand til at pege på *selvfølgeligheder*, gøre dem synlige og dermed 'uselvfølgelige'⁴⁹¹.

8.2 Den analytiske bevægelse

På baggrund af analysestrategien har indeværende analytiske iagttagelser udspillet sig som en systematisk vekslen mellem fire elementer:

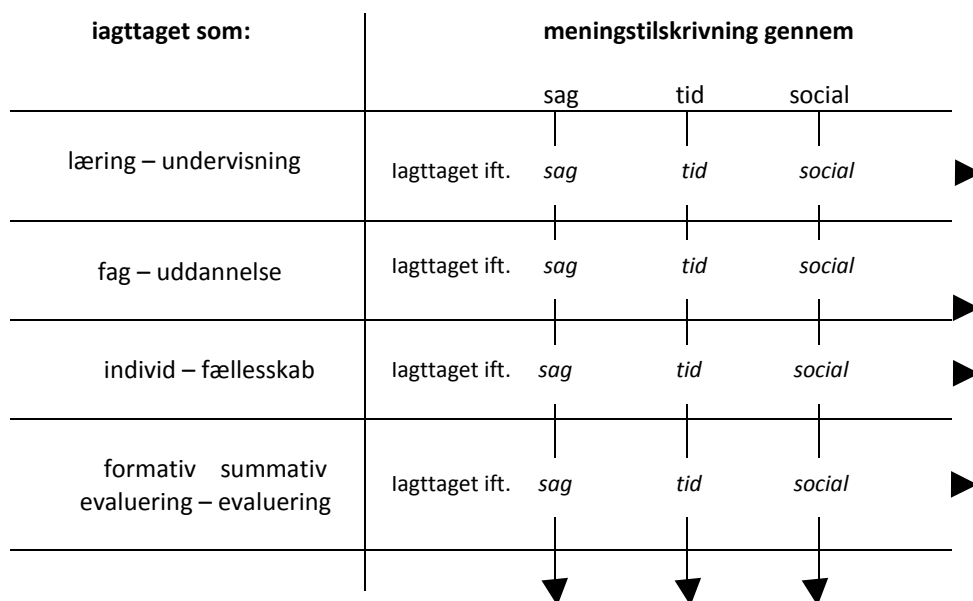
1. Systematisk stringent gennemgang af mine iagttagelser baseret på de i kapitel 7 identificerede centrale forskelle samt de *tre* meningsdimensioner: sags-, tids- og socialdimensionen.
2. Sortering og markering af iagttagelser, der forstyrrer mig.
3. Iagttagelse af overensstemmelser og uoverensstemmelser imellem de forskellige iagttagelser med henblik på at identificere sammenhænge og relationer samt iagttagelses-skel, blinde punkter og paradokser.
4. Diskussion og eventuel revision af eksisterende kategorier og/eller identificering af nye tematiske kategorier eller under-kategorier

I analysen har jeg ikke bare vekslet frem og tilbage mellem de forskellige kategorier, men inden for hver kategori har jeg vekslet frem og tilbage mellem de forskellige typer af kommunikation. I min indeværende fremskrivning bevæger jeg mig imidlertid for læserens skyld mere systematisk frem. I min præsentation af hver af de iagttagelser, der forstyrrede mig, bevæger jeg mig om muligt fra de centralt formulerede styringsdokumenter over de decentralt formulerede styringsdokumenter til undervisningskommunikationen.

⁴⁹¹ Jf. Luhmann 1997 s. 41f.

Min analyse kan således illustreres i følgende figur:

- Centralt producerede styringsdokumenter
- Decentralt producerede styringsdokumenter
- Undervisningskommunikation.



8.3 Analytiske iagttagelser

Med blikket rettet mod aftaledokument og bekendtgørelser synes det klart, at gymnasierne efter reformens vedtagelse står over for en række udfordringer. På et overordnet niveau er det på baggrund af iagttagelse af de centralt formulerede politiske dokumenter svært at komme uden om, at der er lagt op til store ændringer i den måde, faget og uddannelsen skal iagttages på i gymnasiet. Behovet for udvikling af målene for såvel fag som uddannelse begrundes i overensstemmelse med Luhmanns beskrivelse af undervisningens *fremmedreference*⁴⁹². Der peges på, at det er ændringer i samfundet som omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab, der skaber nye videns- og færdighedsområder samt nye kompetencekrav⁴⁹³.

⁴⁹² Jf. afhandlingens kapitel ”2. Afhandlingens systemteoretiske blik”.

⁴⁹³ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

Ændringsbehovene uddybes på den måde, at der ikke kun er behov for indholdsmæssig fornyelse af det enkelte fag, men også for øget samspil mellem disse fag⁴⁹⁴. Udover det, at der må arbejdes på tværs af fag og fagområder, må der også arbejdes både individuelt og i team⁴⁹⁵. Der beskrives et behov for ændringer, som kan føre til styrkelse af ikke kun elevernes faglighed, men også deres motivation og engagement. Dette betyder, at der må tages udgangspunkt i elevernes forudsætninger og interesser⁴⁹⁶. Med de mange ændringer, hvoraf en del er opsummeret her, følger også et behov for nye evaluerings- og eksamensformer⁴⁹⁷, hvor det er vigtigt, at eleven får klar tilbagemelding om såvel styrker og svagheder som fremskridt⁴⁹⁸. Alene denne korte opsummering af gymnasireformens intentioner tegner et billede af, at de forskelle, der med baggrund i iagttagelser af portfolio-litteraturen er valgt som udgangspunkt for de analytiske iagttagelser i indeværende kapitel, er centrale i forhold til de krav om fornyelse, gymnasiet efter reformen anno 2005 har været mødt med.

I mine videre analytiske iagttagelser vil jeg *først* rette mit blik mod meningstilskrivning til forskellen mellem læring og uddannelse. Denne iagttagelse vil *også* aktualisere udsagn om faget, da jeg vil berøre, hvordan målene for uddannelsen som helhed og faget specifikt beskrives. Dette leder efterfølgende over i iagttagelsen af forskellen mellem fag og uddannelse, fag og tværfaglighed. Herefter iagttager jeg meningstilskrivningerne til forskellen mellem individ og fællesskab for til slut at rette blikket mod forskellen mellem formativ og summativ evaluering.

8.4 Læring – undervisning

Det analytiske udgangspunkt tages i den dimension, jeg i min iagttagelse af portfolio-litteraturen pegede på som central for hele diskussionen af portfolioens potentiale: læring over for undervisning. I den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens potentiale blev muligheden for i undervisningen at tage udgangspunkt i og sætte fokus på den enkelte elevs *læring* beskrevet som central. Samtidig blev *forandringsspektivet* tematiseret i den forstand, at arbejdet med

⁴⁹⁴ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

⁴⁹⁵ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

⁴⁹⁶ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

⁴⁹⁷ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 5.

⁴⁹⁸ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

portfolioen kunne være med til at *flytte* fokus, som traditionelt har ligget på undervisningsmål og -aktiviteter, til at ligge på læringsmål og -aktiviteter. Dette blev beskrevet som hensigtsmæssigt i forhold til såvel elevens læringsudbytte og lærerens succes med undervisningen som evalueringens autenticitet. Man kan således sige, at denne dimension blev brugt til at begrunde alle *tre* aspekter af portfolioens *potentialeperspektiv*⁴⁹⁹. I indeværende kapitels iagttagelse baseret på iagttagelser af centralt og decentralt formulerede styringsdokumenter samt undervisningsinteraktioner vil jeg orientere mig mod hver af forskellens to sider, fordi jeg vil skabe et billede af, hvordan meningstilskrivninger til hver af siderne relaterer sig til hinanden.

8.4.1 Læring – undervisning iagttaget ud fra sagsdimensionen

I mange beskrivelser af reformen lægges der vægt på, at man med reformen er gået fra pensum- og indholdsorientering til målorientering og kompetencetænkning⁵⁰⁰. Denne ændring er helt i tråd med fokuseringen i portfolio-beskrivelserne, hvor målorientering og kompetencetænkning også synes central. Der lægges vægt på, at portfolioen gør det muligt at tage udgangspunkt i *elevens individuelle og personlige mål* samt i *relationen mellem individuelle og – hvad jeg her kan beskrive som – institutionelle mål*⁵⁰¹, og at den sætter fokus på mere komplekse og 'fuldstændige' kompetenceforståelser, end det ellers har været muligt⁵⁰². I de enkelte skoler eller gymnasier ses klare udtryk for mål- og kompetenceorienteringen på det organisatoriske niveau, idet man er begyndt at udarbejde såkaldte studieplaner og kompetenceplaner/-oversigter⁵⁰³. Disse skal ifølge bekendtgørelsen "... omfatte alle klassens fag og deres samspil for derigennem at sikre progression og variation i brugen af forskellige arbejdsformer, herunder skriftligt arbejde, virtuelle forløb, projektarbejde og ekskursioner"⁵⁰⁴. På de skoler, jeg har besøgt, ses det, at de beskriver målene

⁴⁹⁹ Jf. afhandlingens kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

⁵⁰⁰ Jf. f.eks. Beck 2004; kompetencebegrebet er generelt set aktualiseret i det danske uddannelsesfelt, hvor det f.eks. – eller ikke mindst – med kompetencerådets årlige rapporter fra 1998-2001 (jf. http://www.kompetenceraadet.dk/Article.asp?article_id=14&category_id=&search=&) er kommet ind som tidens helt særlige mantra. Hermann peger på, at det for alvor dukkede op med 1990'ernes Human Ressource Management-tækning (Hermann 2008, p. 21).

⁵⁰¹ Jf. f.eks. kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

⁵⁰² Jf. f.eks. kapitel "7. Tematiseret analyse af portfolioagttagelser".

⁵⁰³ Der ses en række betegnelser for disse oversigter over kompetencer, men jeg har valgt at bruge de to nævnte betegnelser, som blev anvendt på de to gymnasier, hvor jeg gennemførte mine undersøgelser

⁵⁰⁴ Stx-bekendtgørelsen af 2008, §76.

for elevernes læring i forhold til længere forløb, eftersom de *ikke* går ind i en specificering i forhold til enkeltfag, men har fokus på fælles anliggender for alle fag⁵⁰⁵. På dette overordnede organisatoriske niveau ses altså en orientering mod lærings-siden af den analytiske distinktion. Ser man på aftaledokumentets helt overordnede målbeskrivelser bliver det klart, at læring og undervisning ikke aktualiseres som forskel til hinanden. Uddannelserne må styrke elevernes motivation og engagement, hvorfor der i undervisningen må tages udgangspunkt i elevernes forudsætninger og interesser⁵⁰⁶, hedder det sig. Samtidig konstateres det, at målet er at styrke elevernes faglige udbytte⁵⁰⁷. Udgangspunkt for de målbeskrivelser, der fremstår som fordringer rettet mod undervisningen, er altså eleverne og deres læring. Der skelnes således *ikke* mellem læringsmål og undervisningsmål, da de mål, der ud fra deres indhold må karakteriseres som læringsmål, *også* beskrives som mål for undervisningen.

Går man dybere ned i målbeskrivelserne, kan en skelnen mellem det, der kan beskrives som *konkrete og direkte målbare mål*, og det, der heroverfor fremstår som *mindre konkrete, bløde og ikke-målbare mål*, iagttages. På førstnævnte er et eksempel fra en bekendtgørelse udsagnet om, at eleverne skal opnå "... kendskab til normer for mundtlig og skriftlig sprogbrug"⁵⁰⁸, mens et eksempel på sidstnævnte er, at eleverne skal blive i stand til at "... orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund"⁵⁰⁹. Denne forskel mellem konkrete, målbare mål og mere bløde, ikke-målbare mål kan specificeres ved at rettet blikket mod den måde, den nødvendige *fornyelse* af målene i aftaledokumentet beskrives som en 'ny faglighed'⁵¹⁰ eller 'styrket faglighed'⁵¹¹. Helt indledningsvist kan der peges på, at modsætningen mellem *ny* og *styrket* skaber en uklarhed i forhold til, om fornyelsen skal forstås som en ændring af noget eksisterende eller som noget helt nyt. Søges en afklaring herpå ved at rette blikket mod den mere specifikke beskrivelse af den indholdsmæssige fornyelse, bliver der talt om et behov for at

⁵⁰⁵ En pointe, der også synes central i beskrivelserne af portfolioen, hvor portfolioens potentiale netop relateres til, at den giver mulighed for ikke i så høj grad at fokusere på mål og produkter for den enkelte undervisningstime, men for længere læringsforløb, hvilket skulle skabe tryghed, arbejdsro og mindre frustration (jf. kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget").

⁵⁰⁶ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 3.

⁵⁰⁷ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

⁵⁰⁸ Læreplan: Dansk A – stx, juni 2008.

⁵⁰⁹ Ibid.

⁵¹⁰ Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

⁵¹¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 5.

medtænke 'nye videns- og færdighedsområder'⁵¹², og den beskrives i relation til eleven på den måde, at der er et *øget* behov for udvikling af selvstændighed både i relation til individuelt arbejde og teamarbejde⁵¹³, der altså begge peger i retning af et tillæg til noget eksisterende. I relation til min ovenfor indførte skelnen mellem målbare og ikke-målbare mål viser de to eksempler, at begge sider af denne forskel synes at skulle fornyes; der er tale om både *nye* færdighedsområder og *øget* selvstændighed. Samtidig ses det, at det netop er såvel distinktionen individ/fælleskab som distinktionen fag/tværfaglighed, der benyttes til at beskrive den indholdsmæssige fornyelse. Selvstændigheden relaterer sig både til en *individualisering* og en *socialisering*, og fagligheden rummer både en *faglighed* og en *tværfaglighed*⁵¹⁴.

Opsamlende på iagttagelserne hidtil vil jeg pege på en skelnen mellem en *fag-faglighed* og en *ikke-faglig-faglighed* i beskrivelserne af gymnasiets *nye faglighed*, der må forstås som et forhold mellem en *traditionel* faglighed⁵¹⁵ over for en *ny/øget* faglighed⁵¹⁶. I aftaledokumentet aktualiseres *kompetencebegrebet* i relation til det *nye* fokusområde i fagligheden i gymnasiet. Eleverne må, som det også hedder sig, udvikle *relevante kompetencer*. Jeg vender tilbage til dette. Først vil jeg pointere en yderligere interessant tilføjelse, som fremkommer ved, at den nye faglighed samtidig beskrives i relation til en *fornyet almindannelse*, der må afspejle de centrale temaer for mennesker i det 21. århundrede⁵¹⁷. Også her begrundes et behov for ændring af almindannelsesbegrebet i den hastige samfundsudvikling samt i tværfagligheden, idet en *traditionel almindannelse*⁵¹⁸ er humanistisk og samfundsvidenskabeligt orienteret, hvor en *fornyet almindannelse* – eller som den beskrives: en *bredere*⁵¹⁹, *udviklet*⁵²⁰ og *ajourført*⁵²¹ almindannelse – også må være naturvidenskabeligt og teknologisk orienteret⁵²². Tværfagligheden pointeres yderligere ved, at det påpeges, at "... Viden skal give almindannelse et indhold, og almindannelse

⁵¹² Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

⁵¹³ Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

⁵¹⁴ Der skal arbejdes "på tværs af fag og fagområder" (Aftale af 28. maj 2003, p. 1).

⁵¹⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 10.

⁵¹⁶ Aftale af 28. maj 2003, p. 11.

⁵¹⁷ Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

⁵¹⁸ Aftale af 28. maj 2003, p. 10.

⁵¹⁹ Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

⁵²⁰ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵²¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵²² Aftale af 28. maj 2003, p. 2.

skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder i sig selv ikke giver”⁵²³. Her kan altså inden for almindannelsen iagttages en relation til tværfagligheden, selvom betydningen af den ’viden, som de enkelte fagområder ikke giver’, ikke er yderligere specificeret.

Lad mig vende tilbage til kompetence-begrebet, som kommer ind i relation til beskrivelser af den nye faglighed. Det relaterer sig til den såkaldte *traditionelle faglighed* på den måde, at der ”... - ud over den traditionelle faglighed – lægges vægt på [...] de kompetencer, eleverne opbygger gennem det faglige arbejde. Her underbygges den allerede påpegede skelnen mellem en fag-faglighed og en ikke-faglig faglighed, da uddannelsernes målsætning *udvides* til at omfatte såvel fagligheden i sig selv som evnen til at anvende det lærte i relevante situationer”⁵²⁴. Andetsteds beskrives distinktionen mellem *fagligheden* og det at *anvende det lærte i forskellige situationer* gennem en forskel mellem *faglige kompetencer* og *personlige kompetencer*⁵²⁵. Rettes blikket herfra mod bekendtgørelserne for stx og htx tilføjes et ekstra led, idet der udover faglige og personlige kompetencer tales om *almene kompetencer*⁵²⁶. Andetsteds bliver kompetence-begrebet beskrevet gennem en forskel til et kvalifikations-begreb, idet der tales om ”... reelle faglige kvalifikationer”⁵²⁷ til forskel fra kompetencer til at udvikle og dokumentere færdigheder, formidle fagligt stof.

Kompetencebegrebet er som allerede nævnt indledningsvist i afsnittet kommet ind på det organisatoriske niveau i skolerne på den måde, at der på tværs af fag og elever skal udvikles kompetenceplaner/-oversigter. På det ene af de gymnasier, jeg har besøgt, inddeles kompetencerne systematisk i forhold til semestre (1., 2., 3./4. og 5./6) og for det enkelte semester i forhold til den opdeling, jeg fremhævede fra mine iagttagelser af de centralt formulerede styringsdokumenter. Her skelnes mellem almene, faglige, personlige og sociale kompetencer. På det andet gymnasium er der kun udarbejdet en kompetenceoversigt for grundforløbet. Her ses også på et overordnet præsenterende niveau en opdeling mellem faglige, almene og personlige kompetencer. På det førstnævnte gymnasium er de faglige og almene kompetencer kendetegnet ved at tilhøre en forståelsesramme, der i meget høj grad er orienteret mod faglig kunnen og

⁵²³ Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

⁵²⁴ Aftale af 28. maj 2003, p. 10.

⁵²⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 4; der tales sågar om en ”... integreret faglig og personlig kompetenceudvikling” (Aftale af 28. maj 2003, p. 6).

⁵²⁶ Stx-bekendtgørelsen af 2008, §78.

⁵²⁷ Stx-bekendtgørelsen af 2008, p. 5.

målbarhed⁵²⁸, mens de personlige og sociale kompetencer er anvendelses- og handlingsorienterede⁵²⁹ samt problemorienterede, ligesom de kan beskrives som individualiserede⁵³⁰ eller – man kan måske bedre beskrive dem som – inderliggjorte eller intimiserede⁵³¹ – fordi det ikke bare relaterer sig til et individ, men et *personliggjort* individ. En yderligere interessant forskel relaterer sig til det, at de faglige kompetencer synes kumulative, ligesom der også i forhold til de almene kompetencer synes at kunne iagttages en vis forståelse af elev-progression – jf. f.eks. fra ”Du skal kende...” over ”Du skal kunne anvende...” til ”Du skal mestre...” og fra ” Du skal kunne modtage viden ved at læse og lytte” over ”Du skal kunne tage noter, lytte til og anerkende en faglig autoritet (læreren)” til ”Du skal vide, hvordan man tilegner sig og udvikler viden”. Her over for står de sociale kompetencer og de personlige, intimiserede kompetencer karakteriseret ved inderlighed, i forhold til hvilke der ikke kan iagttages en tilsvarende ’udviklingsorientering’. I forhold til de sociale ses der f.eks. eksempler på, at præcist det samme mål gentages i alle de fire faser, som det tidsforløb, kompetenceplanen beskriver, dækker over: ”Eleven skal kunne indgå i samarbejdsrelationer på grundlæggende niveau” ...”, mens der i forhold til de ’intimiserede’ kompetencer enten ses en uendelighed i den forstand, at kompetencerne ikke er relateret til faget, men til individet, f.eks. ”Du skal have indsigt i den kulturelle mangfoldighed og i din egen kulturs placering heri”, eller i den forstand, at der direkte peges frem imod en udefineret fremtid, f.eks.: ”Du skal kunne sætte ord på [...] hvad du har lyst til med henblik på at træffe valg for fremtiden”. Denne forskel peger på, at de *førstnævnte* kompetencetyper er noget, man opbygger eller får, mens de *sidstnævnte* kompetencetyper er noget, man enten besidder eller ikke besidder, for ikke at sige *er* eller *ikke er*.

Sammenfattende kan man sige, at kompetencebegrebet altså har fået en central rolle i den fornyelse – eller reformning – af gymnasiet, som beskrives i de centralt og decentralt formulerede styringsdokumenter. Min iagttagelse af den kommunikation, der direkte eller indirekte

⁵²⁸ Jf. f.eks. ”Du skal beherske forskellige notatteknikker...”, ” Du skal kunne lytte til og anerkende en faglig autoritet (læreren)” ” Du skal vide, hvor de enkelte fag hører til i forhold til hovedområderne: samfundsvidenskab, naturvidenskab og humaniora”.

⁵²⁹ Jf. f.eks. ”vælge og anvende studieteknikker”.

⁵³⁰ Jf. f.eks. ”Du skal vide, hvornår og hvordan lærer du mest effektivt”, ”Du skal kunne indgå i samtale og dialog”, ”Du skal påtage dig et medansvar for læreprocessen”, ” Du skal kunne give og modtage god og konstruktiv feedback”, ” Du skal nu være bevidst om dine styrker og svagheder i det gode samarbejde med andre og kunne lære af dem”.

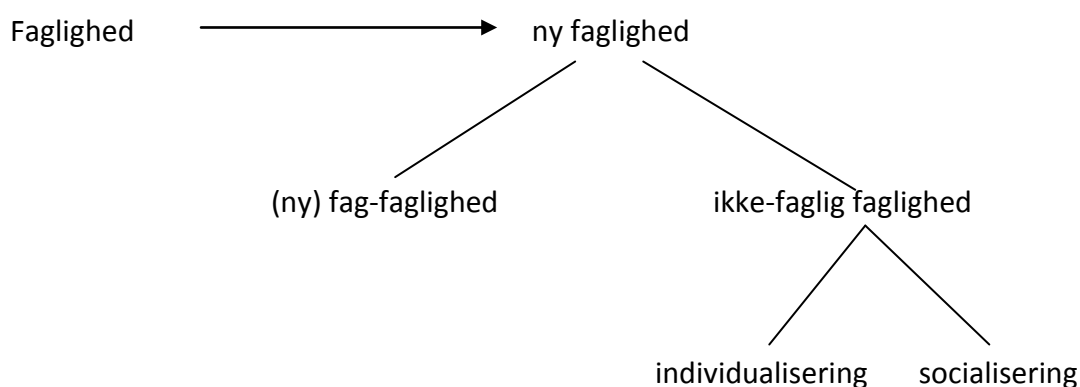
⁵³¹ Jf. f.eks. i helt særlig grad ”Du skal kunne sætte ord, hvad du har lyst til med henblik på at træffe valg for fremtiden” og ”Du skal kunne indgå i klassens og skolens demokratiske proces og fællesskab med selvstændighed, respekt og kreativitet”.

tematiserer kompetencebegrebet, peger på, at der med kompetencebegrebet installeres en forståelsesramme, som i høj grad står i *modsætning* til en forståelsesramme, der kan knyttes til en færdigheds- og kvalifikationstænkning. Kompetencer knyttes ikke bare til en faglig udvikling, men også til en personlig og en social udvikling, ligesom også almindannelsen ikke kan adskilles fra hverken fagligheden eller det, der beskrives som en personlig og en social identitet⁵³².

Kompetencer er indre anliggender⁵³³ og er afhængige af situationer i elevens omverden, hvorfor de står i modsætning til noget ydre, noget målbart, noget der kan certificeres gennem uddannelse, som Hermann (2008) beskriver det⁵³⁴. Man kan også beskrive det sådan, at der på den ene side er tale om 'ydre' anliggender, som er fremmedrefererende, og hvor en forholder sig til dem således er baseret på fremmediagttagelse, mens der på den anden side er tale om 'indre' anliggender, som er selvreference, dvs. at en forholder sig til dem er baseret på selviagttagelse. Lad mig samle op på iagttagelserne hidtil ved at lave en *tredele* mellem:

- 1) Noget for individet ydre,
- 2) noget i relationen mellem ydre og indre, f.eks. udtryks- og formidlingsevne i forskellige sammenhænge /kontekster⁵³⁵, og
- 3) noget indre, individet selv.

Samtidig kan den *nye faglighed* på nuværende tidspunkt illustreres på følgende måde:



⁵³² Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵³³ Jf. Hermann 2008, p. 40.

⁵³⁴ Jf. Hermann 2008, p. 37.

⁵³⁵ Jf. f.eks. "mundtlige og skriftlige udtryksevne og formidlingsevne" (stx-bekendtgørelsen af 2008, p. 8).

Herfra vil blikket for en stund rettes mod, hvordan en meningstilskrivning til de i det ovenstående udledte kategorier med udgangspunkt i mine iagttagelser af undervisningsinteraktioner synes at se ud samt ikke mindst, hvordan forskellige meningstilskrivninger synes at relatere sig til og kunne påvirke hinanden. Jeg vil her beskrive et par iagttagelser af undervisningskommunikationer, der kan eksemplificere meningstilskrivningen til læringsmålene på et overordnet niveau. Begge eksempler baserer sig på iagttagelser af samtaler mellem et antal dansklærere. Den første samtale tilslutter jeg mig, da jeg bliver opmærksom på, at den tematiserer den betydning, gymnasiets 'reformning' opleves som havende haft for lærernes håndtering undervisningen i bred forstand. Her tematiseres direkte en øget kompleksitet følgende af både ændringer i det, jeg i det ovenstående har beskrevet som en *fag-faglighed*, og kravet om det, jeg beskrev som en *ikke-faglig-faglighed*:

Lærerne taler om, hvordan de inden for rammerne af det timeantal, som de har til rådighed, håndterer det krav, at der med reformen er blevet fastsat øgede og mere entydige krav til mængden og udvalget af litteratur i læreplanerne samtidig med, at de skal håndtere kravet om større metode-diversitet. De udtrykker frustration over dette og henvender sig direkte til mig med en spørgende formulering i forhold til, om portfolio-metoden kan øge deres mulighed for at håndtere dette.

I eksemplet refereres til det forhold, at der med gymnasiereformen følger mere udførlige restriktioner for – eller man kan næsten tale om *regler for* – det faglige indhold i uddannelsen. Dette ses i aftaledokumentet, hvor der tales om, at de "... centralt fastsatte mål for, hvad eleverne skal vide og kunne i de enkelte fag – og i de forløb, der bygger på samspil mellem fagene [...] – skal gøres klarere"⁵³⁶, dvs. "... tydelige, forpligtende og direkte anvendelige til styring af undervisningen"⁵³⁷. I bekendtgørelser ses det f.eks. ved, at der i læreplanen for dansk er formuleret mere specificerede krav til, hvilke *bestemte* litterære værker hentet fra den nationale tradition, som eleverne skal stifte bekendtskab med i undervisningen. Den refererede iagttagelse peger på, at lærerne i deres undervisningspraksis oplever en øget kompleksitet i relation til både kravene om det, jeg har kaldt *en fornyet fag-faglighed*, og kravene om *en ikke-faglig-faglighed*,

⁵³⁶ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁵³⁷ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

som de ikke ser sig i stand til at håndtere eller reducere. Kravene til den fag-faglige faglighed er blevet specificeret og øget, og der er samtidig tilføjet en række ikke-faglige fagligheds-krav til, som de her beskriver gennem kravet om anvendelse af forskellige metoder. Den manglende oplevelse af at kunne håndtere den kompleksitet, de står overfor, får dem til at spørge til, hvorvidt portfolioen kan være løsningen. De efterspørger altså pædagogiske fif! De søger en mulighed for at reducere kompleksiteten gennem anvendelse af særlige metoder. Metoder, som *i sig selv* reducerer kompleksiteten.

Mine samlede iagttagelser peger på det, som den beskrevne iagttagelse eksemplificerer, at der i det daglige arbejde opleves en frustration over, hvordan *forskelligheden* mellem fag-fagligheden og den ikke-faglige faglighed skal forstås og håndteres. Der tales indimellem om *én faglighed*, om *gymnasiets faglighed*, der i forhold til min opdeling synes at rumme *både* fag-fagligheden og den ikke-faglige faglighed. Således gives der altså i den gymnasiale praksis' semantik ikke udtryk for, at der er tale om to forskellige fagligheder, om to forskellige koder. Selvom der ikke i den enkelte situation tales om et enten-eller, altså om et valg, men om et både-og, altså om en samtidighed, synes *forskellen* mellem fagligheder alligevel at komme udtryk i den gymnasiale praksis gennem skelnen mellem forskellige aktiviteter eller undervisningsorganiseringer. Som eksempel kan jeg beskrive mine iagttagelser af en matematiklærer i 2.g htx, der har planlagt et undervisningsforløb inden for emnet parabelregning på den måde, at de skal arbejde med emnet gennem et to-dages forløb:

Under en samtale på lærerværelset umiddelbart inden min deltagelse i undervisningen med temaet parabelregning beskriver læreren sin forberedelse af undervisningen for mig på den måde, at han på førstedagen vil præsentere centrale begreber, formler og den basale viden inden for emnet, mens dag to skal bruges på at arbejde med en 'virkelig case'.

Den første dag bliver eleverne bedt om at slå op på det i lærebogen aktuelle kapitel, og læreren gennemgår systematisk stoffet gennem monologisk lærerstyret tavleundervisning, hvorefter eleverne skal regne en række stykker, som præsenteres i slutningen af bogens kapitel. På den

anden dag skal eleverne arbejde med en case. Eleverne bliver opdelt i grupper og får udleveret en opgave, der tager udgangspunkt i en problemstilling vedr. opførelsen af Storebæltsbroen. Elevens opgave er på baggrund af den præsenterede problemstilling at udregne hældningen på de enkelte bropiller

Her ses min skelnen mellem fag-faglighed og ikke-faglighed overført til en skelnen på aktivitets- eller undervisningsorganiseringsniveau mellem lærer-/lærebogsstyret undervisning og case-/projektorganiseret undervisning. Den opgave, som formuleres på dag nummer to, tager udgangspunkt i et problem, der kunne tænkes forelagt for en ingeniør, og det er så op til eleverne at definere løsningsmetoden. Det står altså ikke formuleret i opgaven, at parabelregningen er et muligt udgangspunkt for løsning af opgaven. Lærerens måde at håndtere kravet om at forberede eleverne på at løse opgaver i 'den virkelige verden' synes at pege i retning af, at han støtter sig op ad den antagelse, at det er vigtigt at sætte fokus på, at verden ikke er opdelt i fag og discipliner. Sidstnævnte kommer til udtryk på den måde, at han ikke (eksplicit) præsenterer *faget* eller et fagligt aspekt som ramme for opgavens formulering. Han ønsker at lade det '*virkelige*' problem udgøre rammen for opgaven.

Som jeg beskrev det ovenfor i forhold til lærernes efterspørgsel efter pædagogiske fif, ses der også her et eksempel på, at den øgede kompleksitet i *læringsmålene* søges håndteret gennem valg af metoder og organiseringer i *undervisningen*. Samtidig er det et eksempel på, at læringsmålet om, at eleverne skal kunne forholde sig til deres omverden, forsøges gjort til et undervisningsmål i den forstand, at undervisningen inddrager denne omverden i undervisningen. Her kan man altså sige, at læreren håndterer det dobbelte mål for læringen ved at gøre det til mål for undervisningen. På førstedagen gøres det faglige stof til emne eller pensum for undervisningen, mens han på dag nummer to inddrager omverdenen i undervisningen ved at gøre en '*virkelig problemstilling*' til emne for undervisningen. Omverdenen gøres således til emne for undervisningen eller til *pensum*.

Et yderligere eksempel, jeg vil beskrive her, stammer fra iagttagelse af en samtale mellem en gruppe dansklærere under et pædagogisk seminar. De diskuterer genrer i danskfaget, og jeg vil her referere min iagttagelse af deres diskussion af essay-genren specifikt.

En lærer præsenterer et eksempel på brugen af essays i sin undervisning. Han sammenstillende et eksempel på et essay skrevet af en elev som stil i dansk og et essay hentet fra Politiken. Der tales om ligheder og forskelligheder, og diskussion går på, hvorvidt man kan få de to genre-typer til at matche hinanden ved at stille det som kriterium, at eleverne efter aflevering i undervisningen skal indsende det afleverede essay til et dagblad med henblik på publicering.

Her centrerer lærernes diskussion sig om, hvorvidt de kan få den fag-faglighed, som kendetegner gymnasie-faget, til at matche en faglighed, som tilhører gymnasiets omverden, altså en ikke-fag-faglighed i relation til gymnasiet. De lægger altså kriterierne for en *anden* faglighed ned over deres fags fag-faglighed. Dette tyder på, at lærernes 'basale' fag-faglighed *forstyrres* af de krav til nytænkning, som lægges nedover gymnasiets faglighed som helhed.

Mine samlede iagttagelser peger på, at der i den kommunikation, jeg har i iagttaget, kan ses en tendens til, at den i portfolio-litteraturen indførte skelnen mellem læring og undervisning *ikke* aktualiseres som en forskel. De nævnte mål, som relaterer sig til læringsiden af forskellen, indføres på undervisningssiden af forskellen.

8.4.2 Læring – undervisning iagttaget ud fra socialdimensionen

Som det fremgår af iagttagelserne ovenfor, kan der i meningstilskrivningen til læring på den ene side og undervisning på den anden side, ses en aktualisering af begge sider af forskellen, der har traditionel faglighed og traditionel almindelse på den ene side og ny faglighed og ny almindelse på den anden side. Der lægges vægt på traditionelle faglige dyder, men *også* på udvikling, engagement og individuelle interesser⁵³⁸. Disse forskelle fører til, at eleven i gymnasiet på den ene side fremtræder som elev i gruppen af elever, dvs. som en del af en mængde med en ikke-aktualiseret diversitet – den enkelte er altså elev som alle andre elever – og på den anden side fremtræder som individ til forskel fra de andre individer, hvor det samlede udgangspunkt

⁵³⁸ Denne skelnen ses som vist både i aftale dokumentet af 28. maj 2003, i bekendtgørelsen for det almene gymnasium og i bekendtgørelsen for htx.

således er præget af en diversitet. Denne forskellighed kan karakteriseres yderligere ud fra det, at a) ikke-faglig-faglighed og ny almindelse i modsætning til b) fag-faglighed og traditionel dannelse ikke kan forstås med udgangspunkt i et endemål⁵³⁹. Det er snarere endeløs perfektionering eller udvikling mod et flygtigt mål og en uspecificeret rolle (ikke elev, men individualisering), altså mod en uafgrænset og en ustabil størrelse i forhold til såvel tid som socialitet. Man kan tale om den enkelte elev i gymnasiet både som 'elev som alle andre elever' og som 'individ', altså i forhold til en individualitet, eller om et 'elev-jeg', som danner forskel til en 'elev-elev', hvor eleven er elev som alle andre elever i f.eks. gruppen 3y. Man kan samtidig karakterisere forskellen mellem de to sider af forskellen, eller mellem de to *logikker*, der knytter sig hertil på den måde, at elevens *inklusion* i den logik, der er knyttet til fag-fagligheden, er betinget af formelle og uforanderlige kriterier samt snævre rolledefinitioner, mens inklusion i den logik, der er knyttet til ikke-faglig-fagligheden, er baseret på uformelle og foranderlige kriterier samt en stor grad af rollediversitet. Her er inklusionen ikke selvfølgelig i den forstand, at eleven som følge af sin rolle som adressat for undervisningskommunikationen er 'indenfor'. Inklusionen er behæftet med en række præmisser.

Tilsvarende betyder forskellen mellem fag-faglighed og traditionel almindelse på den ene side og ikke-faglig-faglighed og ny almindelse på den anden side for læreren, at denne på den ene side fremtræder som *lærer* og på den anden side som *vejleder*. Hvor *læreren* kan karakteriseres som *den fagformidlende, autoritative lærer*, kan vejlederen beskrives som *den læringsunderstøttende og ikke-autoritative vejleder*. Med dette udgangspunkt kan forskellen mellem elev og individ yderligere karakteriseres gennem en skelnen mellem *den modtagende, passive elev* og *den mere opsøgende og aktive lærende/studerende*. Læreren kan altså ikke på selvfølgelig vis proklamere sig som enerådige formidler, som autoritativt vidende, hvilket hænger sammen med, at den intenderede læring eller forandring af eleven ikke (kun) relaterer sig til en form for viden, der 'defineres' af institutionelle kanaler, men *også* en viden, der har en flygtig og foranderlig karakter. I relation til dette kan læreren *ikke* håndtere sin rolle følgende forudgivne eller på forhånd bestemte og derfor entydige forventninger. I afsnittet, der fokuserede på sagsdimensionen, beskrev jeg min iagttagelse af lærernes efterspørgsel efter 'pædagogiske fif', der

⁵³⁹ Hermann 2008, p. 16.

kunne lette deres håndtering af det, de synes at opleve som en ureducerbar kompleksitet. En sådan forestilling om, at der findes pædagogiske metoder, der på *kausal* vis kan føre til et bestemt mål, har ikke blik for den kontingens, der præger undervisningssystemet med den ikke-faglige faglighed og den hertil relaterede foranderlighed og langt fra iagttagelige karakter.

Disse forskellige rollekonstellationer har jeg bl.a. fået blik for gennem iagttagelse af en række forskellige aktiviteter eller undervisningsorganiseringer, hvorimellem 'læreren' og 'eleverne' har klart forskellige funktioner. Her kan jeg referere til eksemplet givet under iagttagelserne relateret til sagsdimensionen ovenfor, hvor lærer-rollen kommer til udtryk i rollen som viden-formidler gennem tavlebaseret undervisning, hvor også eleverne overhøres i dagens lektie fra lærebogen, mens vejlederen kommer til udtryk i rollen som iværksætter af og organisator for læringsunderstøttende aktiviteter såsom gruppe- og projektarbejde samt refleksionsskrivning. Dette eksempel illustrerer det forhold, at hverken lærerens eller elevens rolle i den enkelte undervisningsinteraktion synes at være entydig. Det er ikke ualmindeligt, at medlemmer i organisationer indtager flere roller. Når det handler om gymnasiet har 'eleven' altid indtaget flere roller som f.eks. elev, kammerat eller duks. Tilsvarende har 'læreren' indtaget rollerne som lærer, kollega og administrativ medarbejder. Men mine iagttagelser peger på en tendens til, at også selve relationen mellem elev og lærer tager form af forskellige *rollekonstellationer*. Når jeg vælger at tale om elev-lærer-relationen som en *rollekonstellation* bundet det i mine iagttagelser af, at der er tale om en *samstilling* i den forstand, at de forskellige roller virker ind på hinanden og på 'forholdet' eller *konstellationen* som helhed. Eleven indtager altså ikke en rolle uafhængigt af lærerens rolle på et givet tidspunkt, men de forskellige roller har konsekvenser for hinanden og for den samlede konstellation.

I mine iagttagelser er jeg blevet fanget af situationen pegende på, at der *ikke* altid synes at være klarhed om de roller, der knytter sig til en given aktivitet eller undervisningsorganisering. Jeg vil her beskrive et projektarbejde, hvor jeg koblede mig på en gruppe bestående af tre drenge:

Gruppen påbegynder sit arbejde med den stillede opgave ved, at de tre gruppemedlemmer hver især starter på at løse opgaven. Kommunikationen undervejs udspiller sig som opklarende spørgsmål af typen: 'Hvad har du

fået der?', 'Bruger I Pythagoras' sætning om kateterne og hypotenusen for at udregne flagstangens højde?' og 'Jeg kan ikke komme videre her – kan I ikke lige hjælpe mig?' samt svar på eller diskussion af disse spørgsmål. Da læreren på sin runde rundt i klassen kommer for at se, hvordan arbejdet forløber, skifter kommunikationen helt karakter. Her stiller den ene af eleverne spørgsmålet: 'Hvor langt var det, vi kom?' til de andre to gruppemedlemmer.

Dette eksempel kan jeg bruge til at tematisere et forhold relateret til de omtalte rollekonstellationer, som jeg i mine iagttagelser af undervisningsinteraktioner er blevet forstyrret af, og som man kan beskrive som en forskel mellem *intenderet rolle* og *aktualiseret rolle*. Jeg nævnte tidligere, at jeg havde iagttaget eksempler på, at der ikke syntes at være fælles forventninger til givne undervisningsorganiseringer eller aktiviteter. Og her ses altså modsat et eksempel på, at der synes at være klare og entydige ekspliciterede forventninger til rollerne, men at disse ekspliciterede forventninger ikke er bestemmende for, hvordan rollerne aktuelt kommer til udtryk. Der synes på 'et ekspliciteret niveau' at være enighed om, at det er vejleder-rollen og ikke lærer-rollen, der knytter sig til projektarbejdsformen, hvilket kommer til udtryk på den måde, kommunikationsformen synes at skifte karakter i det øjeblik, læreren kobler sig på kommunikationen. Elevernes forståelse af elev-rolle-forventningerne knyttet til projektarbejdsformen synes ikke at stemme overens med de roller, de aktuelt indtog. Læreren 'indtræden' i interaktionssystemet får eleverne til at *fingere en rolle*, kan man sige. Samtidig synes det nævnte skift i kommunikationsform at pege på, at den traditionelle elev-lærer-konstellation stadig er styrende, selvom der er enighed om, at det er en anden rolle-konstellation, der er knyttet til projektarbejdsformen. Læreren er ikke autoritativ på det *fingerede plan*, men han er stadig autoritativ på det aktualiserede plan, idet hans indtræden ændrer på kommunikationens form.

Relaterende til det netop præsenterede eksempel skal der peges på, at de samlede iagttagelser har tegnet et billede af, at kompleksiteten i en lang række undervisningsinteraktioner synes reduceret på forhånd netop gennem 'defineringen' af forskellige aktiviteter eller undervisningsorganiseringsformer. Der synes at være enighed om rollekonstellationer samt

entydige forventninger til 'ydelse' inden for flere af de særlige organiseringsformer, som kommunikationen i en række tilfælde knytter sig til. Man kan sige, at der synes at være etableret eller konstrueret en forventningshorisont, hvor rutiner er kendte og accepterede. Heroverfor kan en række eksempler på det modsatte iagttages. I disse situationer synes betingelserne for de enkelte roller, deres funktioner, etc. ikke klare. Der synes altså ikke at være en fælles forventningshorisont. Jeg vender tilbage til denne pointe i afsnittet om evalueringsaspektet nedenfor, idet der hertil knytter sig flere iagttagelser, der kan illustrere og specificere dette forhold.

8.4.3 Læring – undervisning iagttaget ud fra tidsdimensionen

Hvis blikket med udgangspunkt i iagttagelserne ovenfor vendes mod *tidsdimensionen*, er det første, der synes interessant at pege på, den helt overordnede pointe, at der med de centralt producerede styringsdokumenters introducering af gymnasireformen – eller man skulle måske snarere tale om *gymnasiets reformning* – er givet stor opmærksomhed til en tidslighed. Som det fremgår af det ovenstående kan man f.eks. se beskrivelser af nødvendige bevægelser fra *traditionel* faglighed til *ny* faglighed og fra *traditionel* almendannelse til en *ajourført* almendannelse. Den tidslighed, som knytter sig til den nødvendige fornyelse, er ikke bare fremadrettet mod 'noget bedre', men *også* bagudrettet. Gymnasiets hidtidige "... rolle skal **fastholdes**", men samtidig "... **styrkes og fornyes**"⁵⁴⁰. Samtidig synes den uafsluttet i den forstand, at behovet for fornyelse begrundes i det, at omverdenens "... Omfattende og hastige forandringer [...] skaber nye videns- og færdighedsområder"⁵⁴¹ og "... øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder"⁵⁴². Der synes altså at være tale om *fortløbende forandringer*, der ikke bare har øget, men konstant vil øge eller øger behovet for ændringer. Denne *uafsluttedhed* synes at stille gymnasierne i en vanskelig situation følgende af en uafklarethed – og *ikke-sikkerhed*, dvs. *usikkerhed*? – relaterende til, at der som allerede fremhævet ikke tales om 'et allerede øget behov for ændring eller udvikling', som er afsluttet i nu'et, men om 'et allerede øget behov for ændring eller udvikling, som fortsat vil øges'.

⁵⁴⁰ Aftale af 28. maj 2003, p. 1; mine fremhævninger.

⁵⁴¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

⁵⁴² Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

Der synes altså i nu'et at eksistere et behov for forandring, men samtidig vil dette behov udvikle sig videre i fremtiden, hvorfor gymnasiet ikke bare står over for en bevægelse fra 'her' til 'der', men en *konstant* bevægelse fra 'noget' til 'noget andet'.

Imidlertid ses der samtidig, som jeg pegede på ovenfor, i både portfolio-beskrivelser og i gymnasiet efter reformen en mål-orienterethed, hvor målene i gymnasiet er "... centralt fastsatte mål for, hvad eleverne skal vide og kunne i de enkelte fag"⁵⁴³ følgende en "... en national standard"⁵⁴⁴ og i øvrigt må forstås som "... forpligtende og direkte anvendelige til styring af undervisningen"⁵⁴⁵. Den konstante udvikling må altså indrette sig efter forudbestemte resultater! I den forstand kan man tale om, at der ses en samtidig *uafsluttethed/uendelighed* og *afsluttethed/endelighed*.

Yderligere viser der sig et interessant tidsligt aspekt relateret til den skelnen mellem en fag-faglighed og en ikke-faglig-faglighed, jeg pegede på under sagsdimensionen. Til fag-fagligheden knytter der sig et *standardiseret indhold*, der i et tidsperspektiv kan karakteriseres som en *transhistorisk størrelse* – altså en størrelse, hvis form ikke ændres over tid. Dets eksistens er tidløs, det har en *detemporaliseret karakter*. Luhmann (f.eks. 1982) beskriver forskellige tidsmodaliteter, og jeg kan gennem disse modaliteter nå frem til en yderligere specificering af den omtalte mangfoldighed. Tidsligheden i fag-fagligheds-indholdet kan jeg karakterisere som en evig øjeblikkelighed eller som et nutids-altid. Det er altid muligt at sætte fag-fagligheden i forhold til et specificeret forløb, både en fortid i forhold til et nu og en fremtid i forhold til et nu. Hvor meget har vi nået siden i går? Hvor langt er vi indholdsmæssigt i forhold den samlede plan? Hvor meget skal vi nå de næste dage for at følge den fastlagte plan? Det er altså muligt at lægge en plan i forhold til kalendertid, en *eksternt* givet tid, og vi kan således tale om en fastlagt nutidsfortid og en fastlagt nutidsfremtid. Dette gælder ikke for den ikke-faglige-fagligheds tidslighed. Denne kan ikke specificeres i forhold til en fremtid og må derfor karakteriseres som ikke-specifik eller uspecifik, ja måske endda som værende *fri bevægelig*. Man kan sige, at den er *selvreferentiel*, den sætter sin 'egen tid'. Samtidig har den karakter af at være individuel – den knytter sig til 'eleven' som individ, ikke som elev. Alt sammen betyder, at den sætter en lang række nutidsfremtider, og at der til hver

⁵⁴³ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁵⁴⁴ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁵⁴⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

af disse kan planlægges og udmøntes en fremtidsnutid. Det er altså klart, at både fremtid og fortid bliver mangfoldige med reformen.

Lad mig konkretisere ovenstående iagttagelser med et eksempel på iagttagelsen af forskellige tidsligheder i elevens arbejde, som jeg blev opmærksom på under mine iagttagelser af undervisningsinteraktioner. Det beskrevne eksempel stammer fra iagttagelse af en 3.g i deres første dansk-time i det nye skoleår.

I et fag, hvor der arbejdes systematisk med portfolio, bliver eleverne i begyndelsen af skoleåret bedt om at notere sig, hvad deres individuelle mål for det kommende år samt tiden efter gymnasiet er. Hensigten er så, at både lærer og elev løbende har mulighed for at vende tilbage til dette dokument og vurdere afstanden mellem den enkeltes niveau i nuet og ønske om niveau i fremtiden.

Her ses der et eksempel på, hvordan målet for elevens *læring* forsøges inddraget i eller gøres til genstand for *undervisningen*. Når eleven i nuet tænker på, hvad han/hun vil kunne om et år eller hvad han/hun vil efter gymnasiet, altså i nuet tænker på sin fremtid, er det fremtiden, som den ser ud i dag, han/hun iagttager. Dette betyder, at det, der skulle handle om progressiv udvikling i forhold til en fremtid, placeres i en udviklingsforestilling, der mere er præget af en bagudrettet og regressiv bevægelse. Det sker, fordi det er en fremtid, der i et aktuelt nu forudses, der bliver målestokken for senere nutidige udviklinger. I det fremtidens mål besluttet og forudsigt i en aktuel nutid, kan man sige, at fremtiden trækkes ind og gøres til en *fikseret tilstand* i dette nu. Således er der altså ikke længere tale om en fremtid, men om en fikseret nutid. Og når dette fremtidsbillede fastholdes gennem forløbet, kan der meget let blive tale om ikke bare fikseret nutid, men om forældet nutid eller en fortidig konstruktion. Et eksempel herpå finder jeg under min deltagelse i et undervisningsforløb, hvor eleverne skal arbejde med indholdet i deres portfolioer:

Jeg iagttager en lille gruppe elever, der som en del af et midtvejs-refleksionsarbejde bliver bedt om at forholde sig til deres udvikling i forhold til de fremtidige mål, der er beskrevet i portfolioen. En elev udbryder: "Ej, ville jeg virkelig det"

Det i en nutid forestillede fremtidsbillede, altså den fastlåste eller genstandsgjorte fremtid, bliver inden for undervisningens rammer konstrueret på en måde, hvor det på trods af dens egentlige nutidighed fastholdes som en *prognosticeret* fremtid, hvilket betyder, at det i mange tilfælde ender sådan, at det faktisk er en fortidig konstruktion, der styrer vurderingen af en nutid. Og den fortidige konstruktion af fremtiden stemmer ikke altid overens med en senere nutidig konstruktion af fremtiden. Eksemplet illustrerer det forhold, at forandringerne bliver uforståelige, hvis man betragter tiden som noget andet end forandringerne selv, som Peter Kemp udtaler i forordet til Bergson 2000⁵⁴⁶.

8.4.4 Opsamling: Læring – undervisning

I afsnittet ovenfor indførtes en skelnen mellem på den ene side en fag-faglighed og på den anden side en ikke-faglig faglighed, idet forskellen mellem dem bl.a. blev beskrevet ud fra, at de kunne identificeres med konkrete og direkte målbare mål henholdsvis mindre konkrete, bløde og ikke-målbare mål. Samtidig pegede iagttagelserne på, at deres forskellighed kan karakteriseres gennem en forskel i ekspliciterings- eller standardiseringsgrad. Hvor det indhold, der relaterer sig til fag-fagligheden, er meget fast og standardiseret, jf. f.eks. eksemplet hvor de øgede og mere entydige krav om mængden og udvalget af litteratur i det enkelte fag tematiseres, er indholdet relateret til ikke-faglig-fagligheden ikke-standardiseret. Fag-fagligheden er fastlagt på forhånd og kan således beskrives som kendt og selvfølgeligt givet, hvilket ikke er tilfældet for ikke-faglig faglighed. Man kan også sige, at fag-fagligheden kan iagttages gennem fremmedreference, den er fremmedrefererende, hvilket ikke er tilfældet for ikke-faglig-fagligheden, der snarere kan karakteriseres som selvrefererende eller selvreferentiel. Det selvrefererende karakteristikum ses ved, at målene dukker op i sin egen fremtidshorisont forstået på den måde, at målet er at sætte mål.

Iagttagelserne pegede videre på, at ændringerne førte til oplevelse af u-reducerbar kompleksitet. Baggrunden for dette er en iagttagelse af, at de mange ændringer, som anvendelsen af portfolioen lægger op til, og som også ses aktualiseret i gymnasiet efter indførslen af reformen 2005 fører til

⁵⁴⁶ Bergson 2000, p. 9.

en øgning af den kompleksitet, som er omverden for det system, som undervisningen som interaktionssystem udgør. En kompleksitet, som må håndteres eller reduceres ved at træffe valg. Disse valg iagttages på forskellige niveauer i mine iagttagelser af undervisningsinteraktioner.

8.5 Fag – uddannelse

Lad mig herfra rette opmærksomheden mod den dimension, jeg i min iagttagelse af portfolio-litteraturen⁵⁴⁷ beskrev som en forskel mellem på den ene side at have fokus på enkelte fagaspekter eller faget som ramme for portfolio-arbejdet og på den anden side at have fokus på længere fagforløb eller den samlede uddannelse. I portfoliobeskrivelserne blev muligheden for at skabe sammenhæng ved at sætte fokus på samling og dermed sammenstilling af elevarbejder over tid fremhævet som væsentlig i forhold til portfolioens potentiale, i og med der blev lagt vægt på sammenstilling af viden og derigennem udvikling af *ny* viden.

8.5.1 Fag – uddannelse iagttaget ud fra sagsdimensionen

Som allerede fremhævet bliver der i kommunikationen tematiserende den gymnasiale *reformning* ofte givet stor opmærksomhed til det nye/øgede fokus på tværfaglighed. Men der skal ikke *bare* sættes fokus på tværfaglighed. Der skal *også* sættes øget fokus på faglighed. Som det fremgik af forrige afsnit i indeværende kapitel, skal der holdes fast i fagligheden, men fagligheden skal også udbygges. Her aktualiseres altså en forskel, der på den ene side har 'faget/faglighed' og på den anden side har 'tvær-/flerfagligheden'. En forskel som også efter reformens indtræden i uddannelsessystemet har været genstand for megen opmærksomhed, kritik og diskussion i den pædagogiske, massemediernes, den politiske og den videnskabelige kommunikation om gymnasireformen⁵⁴⁸.

Ser man på, *hvordan* relationen mellem faglighed og tværfaglighed tematiseres i de centralt formulerede styringsdokumenter, bliver opmærksomheden hurtigt fanget af, at der ikke er tale

⁵⁴⁷ Jf. Kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

⁵⁴⁸ Jf. f.eks. Hansen 2007; Jessen 2008; Dyremose 2009.

om en faglighed til forskel fra en tvær-/flerfaglighed, ligesom der ikke er tale om, at fagligheden anskues som et element i eller en del af flerfagligheden eller tværfagligheden. Det beskrives derimod sådan, at fagligheden skal styrkes *gennem* tættere samspil mellem fagene⁵⁴⁹. Faget gives altså mening *gennem* fler-/tværfagligheden. Andetsteds formuleres sammenhængen mellem faget og tværfagligheden på den måde, at fagmålene nås gennem en faglig bredde og dybde *kombineret* med et fagsamspil⁵⁵⁰. Igen ses altså et eksempel på, at målene iagttages ikke gennem aktualisering af enten fag *eller* fagsamspil – men gennem aktualisering af både faget og fagsamspillet, gennem en kombination af de to.

I de centralt producerede styringsdokumenter beskrives faget altså *ikke* som modbegreb til uddannelsen, der danner rammen om den samlede tvær- og/eller flerfagligheden, men *igennem* tvær- og flerfagligheden. Tvær- og flerfagligheden indføres i faget. Iagttagelsen bekræftes senere i aftaledokumentet, hvor den øgede vægt på samspil mellem fagene igen anføres som løsningen på en styrket faglighed⁵⁵¹. Ud fra en umiddelbar betragtning synes reformens beskrivelser således at kunne pege i retning af et lidt andet fokus, end der ses i portfoliolitteraturens beskrivelser af relationen mellem fag og uddannelse, hvor der, som det fremgår af iagttagelser i kapitel 4 og 7, er lagt vægt på det, man kan beskrive som en samtidig adskilthed og sammenstillethed i den forstand, at det netop her er muligheden for løbende iagttagelse af enkeltelementer i relation til hinanden og i relation til helheden, der bliver beskrevet som central.

Et spørgsmål, der følger heraf, er, hvordan relationen synes at virke ind på undervisningskommunikationens mulighedsbetingelser. I mine iagttagelser af undervisningsinteraktioner rettede jeg således blikket mod dette. Fokus lå på at skabe et billede af, om der synes at være tale om aktualisering af faget eller et fagaspekt kombineret med aktualisering af et andet fag eller fagaspekt, en samtidig aktualisering af de to – eller om der synes at være tale om aktualisering af en form for *hybrid*, som man kunne begrebssette som et fag-fagsamspil? Opsummerende er det i hvert fald klart, at der i reformen sættes et nyt element i spil i gymnasierne: en tværfaglighed eller et fagsamspil, ligesom det er klart, at dette fagsamspil virker

⁵⁴⁹ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 7, 8, 10 & 28.

⁵⁵⁰ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 4: "Eleverne skal opnå almindelse og studiekompetence gennem uddannelsens faglige bredde og dybde i kombination med samspillet mellem fagene" og "En ny struktur med øget vægt på samspil mellem fagene i uddannelsen".

⁵⁵¹ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 7.

ind på den måde, faget meningstilskrives. Der skal sættes fokus på tværfaglighed. Men samtidig er faget som fag ikke længere 'bare' det fag, som det var engang. Det er *også* tværfaglighed. Man kan således sige, at faget aktualiserer uddannelsens helhed i sig.

Tværfagligheden indgår både i læreplanen for dansk⁵⁵² og læreplanen for matematik⁵⁵³. Udover at indgå som det for alle læreplaner obligatoriske punkt "3.4. Samspil med andre fag", optræder det i læreplanen for dansk på htx som det, at fagets kernestof skal repræsentere en tværfaglighed, ligesom skrivegenrer skal det⁵⁵⁴. I faget matematik er tværfagligheden indskrevet i relation til de projekt- eller emneforløb, der skal fylde mere end hidtil, på den måde, at disse projekt- og emneforløb skal tage udgangspunkt i en tværfaglig problemstilling⁵⁵⁵. Tværfagligheden er altså indskrevet på *alle* niveauer af de centralt producerede styringsdokumenter, men i læreplanerne indskrives tværfagligheden enten som *stof* eller som *arbejdsform* inden for faget. Iagttagelsen af læreplanerne bekræfter altså den tidligere fremhævede pointe, at tværfagligheden ikke meningstilskrives som modbegreb til faget, men som en del af det enkelte fag, om end det dog er på et andet niveau end i aftaledokumentet.

Med blikket rettet mod den gymnasiale undervisningskommunikations tematisering af faget over for uddannelsen som helhed eller over for tværfagligheden rettede opmærksomheden sig mod en manglende entydighed. Denne manglende entydighed synes at kunne iagttages i det, at faget – ikke bare den overordnede ny faglighed, men også det, jeg betegner som fag-fagligheden – som følge af kravet om fagsamspil, ikke længere kunne meningstilskrives *alene* gennem dets status af *fag-faglighed* med en fastdefineret og -afgrænset mængde af faglig viden. Denne oplevelse af forskellige forståelser af fagets rolle i forhold til fagsamspillet iagttager jeg helt konkret efter en time i matematik i 3.g.

En elev henvender sig til sin lærer ved katederet og spørger om gode råd til emnet for sin samspilsopgave, hvor hun vil kombinere matematik og historie. Læreren afviser at kunne besvare dette spørgsmål og tilføjer, at

⁵⁵² Jf. læreplan Bilag 15 Dansk A – stx, juni 2008 og læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

⁵⁵³ Jf. læreplan Bilag 37 Matematik C – stx, juni 2008 og Bilag 21 Matematik B – htx, juni 2008.

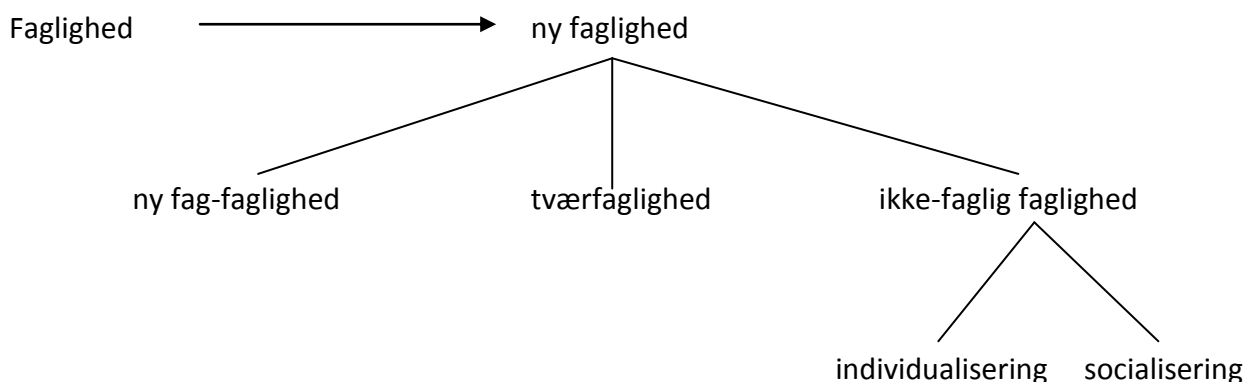
⁵⁵⁴ Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

⁵⁵⁵ Jf. læreplan Matematik A/B/C – stx, juni 2008 og læreplan Matematik A/B – htx, juni 2008.

der ikke er tid til det nu. Hun henviser derefter eleven til den vejledning, der er knyttet til samspilsopgaven.

Dette eksempel peger altså på, at eleven i eksemplet meningstilskriver det faglige samspil som et samspil mellem to fag, det rummer *både* matematik som fag og historie som fag, mens læreren i højere grad tænker fag-samspillet som noget, der eksisterer *uden* for det enkelte fag. Det bliver et fag i sig selv, hvad jeg tidligere begrebssatte som et 'hybridfag'. Tværfagligheden gøres altså her til et fag sidestillet med andre fag.

Opsummerende er der altså ikke blot tale om, at det enkelte fag i sig selv skal fornyes (en ny faglighed). Faget skal også fornyes gennem et nyt samspil med andre fag (en tværfaglighed). Man kan samlet set nu identificere *tre* led inden for den 'nye faglighed': en 'ny fag-faglighed', en 'ny tvær-faglighed' og en 'ny ikke-faglig faglighed'. Den nye fag-faglighed refererer tilbage til sig selv som fag, den nye tværfaglighed referer til andre fag, altså til andre nye fag-fagligheder, mens den nye ikke-faglige faglighed refererer til ikke bare fagligheden, men også til noget *andet* end fagligheder. Med en udbygning af den figur, jeg introducerede tidligere i kapitlet, kan det illustreres således:



8.5.2 Fag – uddannelse iagttaget ud fra socialdimensionen

Når der indføres tværfaglighed i skolerne, må det føre til en yderligere komplicering af undervisningen eller kompleksitetsforøgelse, fordi tværfagligheden pr. definition betyder, at også

socialdimensionen involverer mere end én fagperson. Når der lægges op til tværfaglighed, lægges der også op til *samarbejde*. Og det tværfaglige samarbejde er et fænomen, som – hvis vi for et øjeblik retter blikket mod den del af uddannelsesforskningen, der tematiserer dette – ikke synes så enkelt endda. Dette tema er i en lang årrække blevet givet stor opmærksomhed ikke bare i den politiske kommunikation og følgende den pædagogiske kommunikation⁵⁵⁶, men også i uddannelsesforskningen. Da det er portfolioens *forandringsperspektiv*, der i indeværende afhandlingen sættes fokus på, er det særligt interessant, at argumenterne for at fremme et samarbejde mellem lærere i skolen i meget af uddannelsesforskningen beskrives i relation til det, at individualismen, som altså placeres på den anden side af forskellen, hæmmer muligheden for skoleforandring⁵⁵⁷. Når det tværfaglige samarbejde som anslået ikke synes så nemt endda, bunder det i følge tidligere studier i, at lærerne blokerer for samarbejdet. Allerede i 1980 satte Hargreaves, der ofte ses refereret i den skandinaviske uddannelsesforskning, fokus på den herskende *individualismekultur* og ytrede en kritik heraf⁵⁵⁸. Han pegede på, at tværfagligt samarbejde fremkaldte meget lidt begejstring fra lærere, hvilket han begrundede i, at lærere opfatter undervisning som en i høj grad *intim aktivitet*, hvorfor samarbejdet med andre lærere har tendens til at blive oplevet som *truende*⁵⁵⁹. Også i nyere tid er der i uddannelsesforskningen blevet peget på en tendens til, at lærere hellere arbejder alene end i grupper⁵⁶⁰. Luhmann beskæftiger sig ikke i særlig grad med sådanne former for samarbejde, men hvor han berører det⁵⁶¹, sætter han det over for konkurrence, hvor konkurrence beskrives som det, at "... et systems mål kun kan opnås på bekostning af andre systemers mål" (Luhmann 2000, p. 442). Konkurrencesituationer bliver således, siger han, "... synlige, når et system ud fra sine mål kan aflæse, at realiseringen af dem vil fratage andre systemer chancen for at nå dem eller i det mindste mindsker deres håb om at opnå deres mål" (ibid.). Konkurrencesituationer bunder altså ifølge Luhmann i, at der ikke er et *fælles* mål for et samarbejde, hvor "... Den enes præstation bliver gjort afhængig af den andens præstation, fordi gensidighed er et vilkår" (Luhmann 2000, p.175). I gymnasiet er der netop formuleret forpligtende, "... centralt fastsatte mål for [...] de forløb, der bygger på samspil mellem

⁵⁵⁶ Jf. f.eks. Klange 2000, 2006.

⁵⁵⁷ Jf. f.eks. Trump & Baynham 1970; Walker 1994; Crow & Pounder 2000; Conley, Fauske & Pounder 2004.

⁵⁵⁸ Jf. Hargreaves 1980.

⁵⁵⁹ Hargreaves 1980, p. 195.

⁵⁶⁰ Jf. f.eks. Little 1990; Lortie 2002.

⁵⁶¹ Luhmann 1976.

fagene”⁵⁶², men samtidig synes der – som det fremgår af den refererede iagttagelse under sagsdimensionen i dette afsnit – at være indikationer på, at tværfagligheden – i hvert fald til tider – opleves som adskilt fra det enkelte fag, som en *ny tværfaglighed* sidestillet med de i kapitlet benævnte fag-fagligheder. Dette betyder, at der må være tale om en *konkurrencesituation* i den forstand, at målene for tværfagligheden kun kan nås på bekostning af målene for fag-fagligheden. Denne iagttagelse underbygges af det forhold, at læreren i det refererede eksempel begrundede sin afvisning af at besvare det tværfaglighedsrelaterede spørgsmål med, at der ikke er tid inden for fagets ramme.

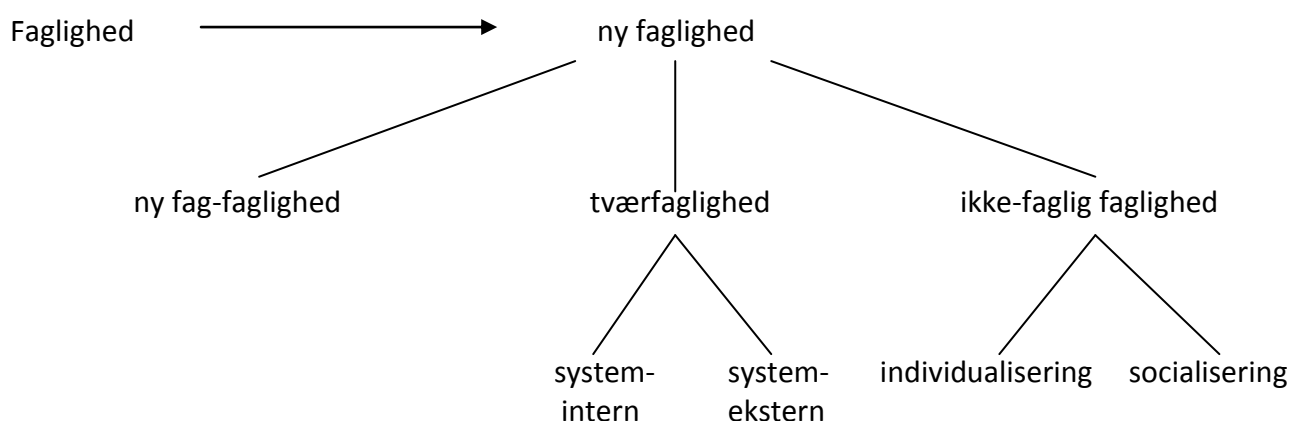
Når dette er antydnet, skal det videre være usagt, hvorvidt der i den gymnasiale praksis som følge af kravet om tværfaglighed og dermed tværfagligt samarbejde kan iagttages en øget tendens til udvikling af konkurrencesituationer, da det ikke direkte er temaet for afhandlingen og således heller ikke har været givet nogen særlig opmærksomhed i iagttagelsen af undervisningsinteraktioner. Men det kan i hvert fald påpeges, at aktualiseringen af tværfaglighed følgende af fokuseringen på længere forløb end det enkelte fag eller faglige aspekt komplicerer socialdimensionen, hvilket synes at kunne føre til konkurrencesituationer og eventuelt følgende konflikter, der, som Luhmann beskriver dem, er karakteriseret ved ”... deres høje vilkårlighed, deres næsten forudsætningsløse begyndelse og deres i sammenhæng hermed umådelige hyppighed” (Luhmann 2000a, p. 453). Selvom konflikter videre beskrives som ”... hverdagsdannelser, de opstår overalt og er for det meste bagateller, som klares hurtigt” (ibid.), må de siges at kunne være med til at komplicere den pædagogiske praksis, som – jf. kapitlets iagttagelser hidtil – i forvejen står over for en række nye krav og udfordringer, en øget kompleksitet, som skal reduceres.

Afsluttende denne del vil jeg rette mit blik mod de former for samspil og følgende samarbejde, der synes at aktualiseres i gymnasiet, for herigennem at skabe et billede af de personer, der lægges op til at indgå i det system, som samarbejdet kan forstås som, og som altså giver det faglige samarbejde mening. Som beskrevet i begyndelsen af kapitlet er der i de centralt formulerede styringsdokumenter fokus på faglige samarbejder på tværs af hovedområderne. Disse samarbejder synes at involvere fagpersoner i skolen, idet hensigten er ”... at styrke samspillet **mellem**

⁵⁶² Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

fagene⁵⁶³, ”... mellem en række gymnasiale fag”⁵⁶⁴. Herudover er jeg gennem mine iagttagelser i skolerne blevet opmærksom på ’samarbejder’, som *ikke* begrænser sig til skolen som system. Jeg beskrev et eksempel på dette i det indledende afsnit af de analytiske iagttagelser, hvor jeg beskrev en iagttagelse af kommunikation tematiserende muligheden for at få gymnasiets faglighed til at matche en faglighed i gymnasiets omverden, hvor et forslag formuleret af lærerne lød på at indgå et ’samarbejde’ med Politiken, altså et samarbejde *ud over* skolen som system. Tagende udgangspunkt i de her allerede nævnte styringsdokumenter ses det også – som jeg også var inde på i kapitlets afsnit 8.4.1 – at eleverne skal ”... lære at forholde sig [...] til sin omverden”⁵⁶⁵, og at de faglige samspil specifikt har til hensigt at udvikle eleverne *sociale identitet*⁵⁶⁶ og deres evne til at opsøge samarbejds miljøer⁵⁶⁷, ligesom det fremhæves, at især de erhvervsgymnasiale uddannelser, dvs. hhx og htx skal arbejde med ”... et erhvervsrelateret studieforberedende indhold, hvor tilgangen til fagene ofte tager udgangspunkt i virkelighedsnære forhold”⁵⁶⁸.

Ud fra disse iagttagelser kan den anvendte model udbygges på følgende måde:



8.5.3 Fag – uddannelse iagttaget ud fra tidsdimensionen

Jeg pegede under tidsdimensionen i forbindelse med forskellen mellem læring og undervisning på, at introduktionen af den ’nye faglighed’ rummede en uafsluttet tidsdimension. Konstateringen af,

⁵⁶³ Aftale af 28. maj 2003, p. 10; min fremhævnning.

⁵⁶⁴ Aftale af 28. maj 2003, p. 10; min fremhævnning.

⁵⁶⁵ Stx-bekendtgørelsen af 2008, §1, Stk. 4.

⁵⁶⁶ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵⁶⁷ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁵⁶⁸ Aftale af 28. maj 2003, p. 7.

at denne nye faglighed ikke bare peger på sig selv som fag-faglighed, men også gennem en tværfaglighed på andre fag (som i sig selv indeholder den ikke-faste tidsdimension), fører til en yderligere komplicering af tidsdimensionen. Den for det enkelte fag i sig selv uafsluttede tidsdimension skal relatere sig til andre tidsdimensioner, der i sig selv er uafsluttede.

Hargreaves (1996), som jeg allerede har aktualiseret i dette afsnit, retter sig også mod en tidslighed. Han understreger betydningen af den tidsopfattelse, der kan være på spil i en undervisningssituation. Han peger eksempelvis på, at pædagogiske processer *ikke* forløber i stringente rytmer, men sker i spring, hvorfor der er tale om en anden tidsopfattelse end den lineære eller monokrone tidsopfattelse, som karakteriserer f.eks. effektiv planlægning. Hvis disse forskellige tidsopfattelser – eller tidshorisonter – eksisterer side om side, vil der ifølge Hargreaves' studier kunne iagttages en tendens til, at den ene tidsopfattelse underlægges den anden. Når der i gymnasiet lægges op til samarbejder baseret på *forpligtende og tydelige målbeskrivelser*, som er *direkte anvendelige til styring* af undervisningen⁵⁶⁹, synes der at være tale om samarbejder, hvor en lineær eller monokron tidsopfattelse vil kunne forstyrre den ikke-lineære og ikke-monokrone tidsopfattelse, som altså karakteriserer pædagogiske processer. Tværfaglighed fordrer en vis grad af koordinering – både i forhold til selve teamsamarbejdet, men også i forhold til det enkelte fag, som må forpligte sig på f.eks. at tematisere visse emner i forhold til en fastlagt nutidsfremtid.

8.5.4 Opsamling: fag – uddannelse

Opsamlende ser vi altså – som ved faglighedsbegrebet i sig selv – en *tredeling* dækkende over noget ydre, en *faglig identitet*, noget i relation mellem det ydre og det indre, en *social identitet*, og noget indre, en *personlig identitet*. Og denne tredeling kan videre specificeres i den forstand, at der i selve fagligheden kan iagttages en triade af en a) *fag-faglighed*, en b) *tværfaglighed* og en c) *ikke faglig faglighed*, hvorimellem relationen ikke er entydig. Den nye fag-faglighed refererer tilbage til sig selv som fag. Den nye tværfaglighed refererer til andre fag, andre nye fag-fagligheder og andre ikke-faglige-fagligheder.

⁵⁶⁹ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

8.6 Individ – fællesskab

I dette afsnit retter jeg – med fokus på eleven – blikket mod relationen mellem individ og fællesskab. Som det fremgik af kapitel ”7. Tematiseret analyse af portfolioagttagelser”, handler det om forholdet mellem individuelle og kollektive arbejdsprocesser, mellem individuelt ytringsarbejde og kollektiv vidensudvikling.

8.6.1 Individ – fællesskab iagttaget igennem sagsdimensionen

De gymnasiale uddannelser er i dag opdelt i studieretninger frem for den tidligere opdeling i en sproglig og matematisk linje. Aftaledokumentets beskrivelse af studieretningsgymnasiet orienterer sig i høj grad mod det enkelte individ og individuelle interesser. Det fremhæves f.eks., at strukturen med et ½-årigt grundforløb, inden *den enkelte elev* vælger det efterfølgende 2½-årige studieretningsforløb, giver eleven gode ”... forudsætninger for at træffe et valg om faglig **specialisering**”⁵⁷⁰, ligesom der lægges vægt på, at den nye struktur betyder, at ”... de unges **forskellige interesser og forudsætninger** kan tilgodeses gennem et varieret uddannelsesudbud”⁵⁷¹. Valgmulighederne synes at understøtte helt personlige og individuelle forhold, idet de, som det formuleres, ”... bidrager til at motivere, engagere og aktivere”⁵⁷². Disse iagttagelser peger på, at der med reformen lægges op til en øget fokusering på det enkelte individ. Disse iagttagelser bekræftes da også af de iagttagelser, der er gjort i kapitlet hidtil, hvor relationen mellem individ og fællesskab allerede er tematiseret i flere sammenhænge, f.eks. som et element af iagttagelserne relateret til den øgede opmærksomhed på læring og kompetencer. Derfor vil jeg fokusere iagttagelserne i den resterende del af dette afsnit på at specificere de *tidligere* iagttagelser.

Iagttagelserne i afsnit 8.4 pegede på, hvordan eleven i gymnasiet på den ene side fremtræder *som elev* i gruppen af elever, dvs. som en del af en ’mængde’ med en ikke-aktualiseret diversitet, hvis mål er snævert og fast, og på den anden side fremtræder *som individ* til forskel fra de andre individer, hvor det samlede udgangspunkt således er præget af en diversitet, og hvor målet er

⁵⁷⁰ Aftale af 28. maj 2003, p. 6; min fremhævnings.

⁵⁷¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 6; min fremhævnings.

⁵⁷² Aftale af 28. maj 2003, p. 3.

uspecificeret og ikke-fast⁵⁷³. Således står det allerede klart, at eleven aktualiseres både *som et individ* og *som et fællesskab*. Der lægges vægt på, at han/hun skal udvikle både "... personlig og social identitet"⁵⁷⁴. I relation til konkrete arbejdsprocesser aktualiseres begge sider af forskellen mellem individ og fællesskab på den måde, at de "... hastige forandringer [...] øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, **både individuelt og i team**"⁵⁷⁵, hvorfor der lægges op til at kombinere en lang række af arbejdsformer, herunder "... individuelt arbejde, elevoplæg, klassesamtale, gruppearbejde, projektarbejde"⁵⁷⁶. Den færdiguddannede student skal kunne samarbejde samt opsøge samarbejds miljøer⁵⁷⁷. Til de to kategorier, eleven som et *individ* og eleven som en del af et *fællesskab*, vil jeg her tilføje en yderligere kategori dækkende over eleven *i* eller *som et fællesskab i relation til andre fællesskaber*. Der lægges vægt på *anvendelse af faglig viden*, f.eks. på elevernes evne til at "... anvende danskfaglig viden og fagets grundlæggende metoder"⁵⁷⁸, hvor der altså refereres til *fagets viden* eller *fagets metoder*, dvs. til faget som et 'særligt' *fællesskab*, et *fagligt fællesskab* eller en *fagkultur*. Dette særlige fællesskab skal sættes i relation til andre lignende fællesskaber, da der – jf. iagttagelserne relateret til tværfagligheden ovenfor – skal arbejdes med, hvordan *forskellige fag går i dialog*, med f.eks., hvordan "... Dansk går i dialog med de naturfaglige, samfundsfaglige og teknologiske discipliner"⁵⁷⁹. Her lægges der vægt på de enkelte fags særlige karakteristika, eftersom der tales om f.eks. "... formidling på tværs af fag i form af samarbejde om **den samtaleform og den mundtlige formidling, som er karakteristisk for fagene**"⁵⁸⁰. Når et fag og fagets faglighed skal bringes i dialog med andre fag og disse fags fagligheder, kræver det forståelse for de enkelte fag *som* faglige fællesskaber samt forståelse for at bringe forskellige faglige fællesskaber i relation. En lignende fokusering ses der i relation til bredere 'stofområder' eller 'kulturelle fællesskaber', hvor der f.eks. lægges vægt på opbyggelse af forståelse for "... tale- og skriftkulturer over for elektroniske kulturformer"⁵⁸¹, ligesom der ikke bare skal gives opmærksomhed til *det danske sprog* som et 'fællesskab' men også

⁵⁷³ Jf. min påpegning af den øgede individfokusering, hvor der f.eks. lægges vægt på, at uddannelserne må styrke elevernes motivation og engagement, hvorfor der må tages udgangspunkt i elevernes forudsætninger og interesser (jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 3).

⁵⁷⁴ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵⁷⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 1; min fremhævnning.

⁵⁷⁶ Jf. læreplan Bilag 15 Dansk A – stx, juni 2008.

⁵⁷⁷ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁵⁷⁸ Jf. læreplan Bilag 15 Dansk A – stx, juni 2008.

⁵⁷⁹ Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

⁵⁸⁰ Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008; min fremhævnning.

⁵⁸¹ Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

en række 'mindre del-fællesskaber' i dette større fællesskab, nemlig "... de **forskellige former for dansk**, herunder dialekter, sociolekter samt dansk som andetsprog"⁵⁸². Samtidig ses der en udvidelse *fra* 'det danske sprogfællesskab', da der jo også sættes fokus på forståelsen af "... dansk sprog i forhold til de andre sprog, herunder især engelsk i det danske sprogsamfund, og det nordiske sprogfællesskab"⁵⁸³.

En tilsvarende beskrivelse af relationen *mellem* fællesskaber kan iagttages på genreniveau, hvor der lægges vægt på, at eleverne opbygger *genreforståelse* samt bliver i stand til at anvende *forskellige genrer* i forbindelse med formidling *i forskellige kommunikationssituationer*. Eleverne skal altså sætte det særlige 'fællesskab', som en genre udgør eller repræsenterer, i relation til forskellige kommunikationssituationer, som også udgør en form for 'fællesskab'. En tilsvarende iagttagelse knytter sig til det, at der skal arbejdes med "... danske tekster i historisk og internationalt perspektiv"⁵⁸⁴. Eleverne skal udfordres til at arbejde "... i et samspil inden for og på tværs af det sproglige, det litterære og der mediemæssige stofområde".

Sluttende disse iagttagelser vil jeg sætte fokus på, at der også på aktivitets- eller undervisningsorganiseringsniveau kan iagttages eksempler pegende på fællesskabers relation til fællesskaber. Der skal f.eks. arbejdes med *gruppefremlæggelser*⁵⁸⁵, dvs. organiseringer, hvor *eleverne i grupper* skal fremlægge arbejder for *klassen som gruppe*, ligesom der skal arbejdes med forskellige evalueringsformer, hvor også *projektfremlæggelse* samt portfolioevaluering baseret på forskellige større eller mindre skriveopgaver⁵⁸⁶, kan siges at fordrer en evne til at iagttage fællesskaber *i fællesskaber*. Ved førstnævnte skal en gruppes arbejde sættes i relation til en *evalueringskultur*, og gruppens arbejde skal tematiseres i det interaktionssystem, en eksamination udgør, mens de forskellige opgaver i portfolioen må antages *også* at dække over opgaver udarbejdet som led i gruppearbejde, som på tilsvarende vis bringes ind i en evalueringssammenhæng.

På dette sted kan det tværfaglige aspekt i den i kapitlet gennemgående figur altså specificeres på følgende måde:

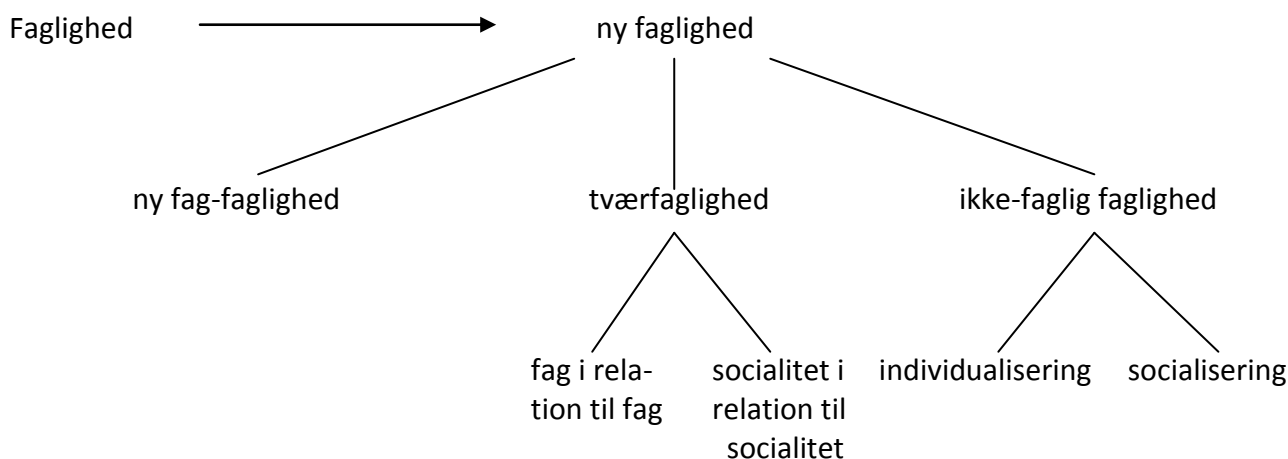
⁵⁸² Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

⁵⁸³ Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

⁵⁸⁴ Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

⁵⁸⁵ Jf. læreplan Bilag 9 Dansk A – htx, juni 2008.

⁵⁸⁶ Jf. læreplan Bilag 15 Dansk A – stx, juni 2008.



Herfra rettes opmærksomheden mod den opsamling, som afsluttede iagttagelserne relateret til *sagsdimensionen* i afsnit 8.4. Denne pegede på, hvordan der i de centralt formulerede styringsdokumenter synes at kunne iagttages en *tredeeling* mellem 1) individet, 2) en relationen mellem individet og individets omverden – eller forskellige sammenhænge/kontekster – samt 3) noget for individet ydre. Jeg retter herfra blikket imod at skabe et uddybende billede af, hvilke sammenhænge/kontekster det er, individet synes at skulle forstå sig selv igennem eller i relation til. Med dette fokus kan der peges på en opdeling i på den ene side *skolen* eller *faget* og på den anden side *verden uden for skolen* eller elevernes "... omverden"⁵⁸⁷: medmennesker, natur og samfund"⁵⁸⁸. Førstnævnte kan ses som "... elevernes [...] evne til at fungere i et studiemiljø"⁵⁸⁹ samt evne til at "... formidle fagligt stof"⁵⁹⁰ og synes at dække over det, der i aftaledokumentet bliver beskrevet som *faglige kompetencer* til forskel fra *faglig viden og færdigheder*⁵⁹¹. Faglighedens tilknytning til skolen kan ses i det, at der i aftaledokumentet faktisk tales om "... gymnasial faglighed og gymnasiale arbejdsmetoder"⁵⁹². Sidstnævnte, altså det, jeg har beskrevet som *verden uden for skolen*, udbygges på den måde, at "... eleverne skal [...] lære at forholde sig reflekterende [...] til deres omverden, medmennesker, natur og samfund"⁵⁹³, hvor der så også tilføjes, "... og til deres egen udvikling". Her ses det altså, at begge sider af den analytiske skelnen

⁵⁸⁷ For en god ordens skyld vil jeg fremhæve, at anvendelsen af omverdens-begrebet her ikke stemmer overens med Luhmanns anvendelse af begrebet.

⁵⁸⁸ Stx-bekendtgørelsen af 2008 og htx-bekendtgørelsen af 2008.

⁵⁸⁹ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁵⁹⁰ Stx-bekendtgørelsen af 2008, p. 8.

⁵⁹¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵⁹² Aftale af 28. maj 2003, p. 7.

⁵⁹³ Stx-bekendtgørelsen af 2008 og htx-bekendtgørelsen af 2008.

mellem individ (deres egen udvikling) og fællesskab (medmennesker, etc.) aktualiseres. Denne iagttagelse kan suppleres med aftaledokumentets beskrivelse af en "... personlig og social identitet"⁵⁹⁴, der angives som tilføjelse til fagligheden. Disse iagttagelser peger på, at det ikke 'kun' handler om, at eleven skal kunne handle *i* et fællesskab, altså *være* et individ i et fællesskab, men også om, at eleven skal kunne iagttage og forholde sig reflekterende til sig selv, til det/de fællesskab(er) han/hun er en del af. De skal opbygge en "... omverdensforståelse"⁵⁹⁵. Man kan altså tale om *individet som stof og verden eller en socialitet som stof*. I forhold til *individet som stof* kan man sige, at eleverne i visse tilfælde optræder som deltagere i kommunikationen, mens opgaven i andre tilfælde er at forholde sig til sig selv og andre som tema for kommunikationen, idet man f.eks. skal sætte mål for sin egen udvikling og vide, hvornår og hvordan man lærer bedst (f.eks. "Hvor, hvordan, hvornår og hvorfor lærer du bedst, og hvor kan du bedst udvikle dig"), samt iagttage andre og lære af disse iagttagelser (f.eks. "Du skal kunne [...] lære af andre"). Her optræder eleverne altså ikke *bare* som deltagere i kommunikationen, men også som omverden for kommunikationssystemet. De er *også* genstand for egen og andres iagttagelse og indtager således en rolle som omverdenen for kommunikationen. Eleven eller individet er et tema – dvs. *stof* eller *pensum* – i forhold til undervisningsinteraktionen.

Den her beskrevne systematik ses også ned igennem styringsdokumenterne, hvor der f.eks. i bekendtgørelsen for stx tales om "... særfaglige mål"⁵⁹⁶ over for "... bevidsthed om og evne til at kunne håndtere egne læreprocesser"⁵⁹⁷, ligesom det i samme bekendtgørelses bilag for dansk hedder sig, at faget må understøtte "... udviklingen af elevernes selv- og omverdensforståelse", som er vigtig for "... den personlige identitetsdannelse og dermed for individuel og social udfoldelse"⁵⁹⁸. Den enkelte elev må lære at forholde sig *reflekterende og ansvarligt* til deres omverden og til sig selv⁵⁹⁹. Samtidig hæfter jeg mig her ved en iagttagelse, der understøtter min beskrivelse af *individ* henholdsvis *omverden som stof*, idet såvel den individuelle som den sociale udfoldelse ikke blot retter sig mod en evne til at handle og agere, men også mod en *forholden sig til*, altså mod en evne til at iagttage og skabe en forståelse af de 'personlige og sociale

⁵⁹⁴ Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

⁵⁹⁵ Aftale af 28. maj 2003, p. 11.

⁵⁹⁶ stx-bekendtgørelsen af 2008, §78.

⁵⁹⁷ stx-bekendtgørelsen af 2008, p. 8.

⁵⁹⁸ Dansk A – stx, juni 2008, p. 1; se f.eks. også stx-bekendtgørelsen af 2008, p. 1.

⁵⁹⁹ Jf. stx-bekendtgørelsen af 2008, p. 1.

kompetencer' samt formidle disse iagttagelser og forståelser, jf. f.eks.: "Eleverne skal kunne [...] dokumentere et indblik i sprogets funktioner og dets betydning for bevidsthedsliv, samfund og samspil med mennesker"⁶⁰⁰. Denne iagttagelse styrkes gennem iagttagelse af de to gymnasiers kompetenceoversigter/-planer, hvor det f.eks. fremhæves, at "... Du skal kunne [...] lytte til og anerkende en faglig autoritet" og "... Du skal kunne [...] udvise respekt for andres synspunkter og håndtere uenighed". Man kan således sige, at der her kan iagttages, at det midterste og sidste led i tredelingen – relationen mellem det indre og det ydre – ikke udelukkende beskrives som en handleevne, men også som *stof* i den forstand, at eleven skal kunne iagttage andres og egne 'udfoldelser' samt sætte det iagttagede i relation til det iagttagedes omverden.

Man kan altså tale om tre former for *stof* eller pensum, nemlig *individ* som pensum, *skolen eller faget* som pensum og '*verden*' som pensum.

I undervisningen forsøges den ovenfor beskrevne selviagttagelse understøttet gennem arbejde med refleksionsskemaer:

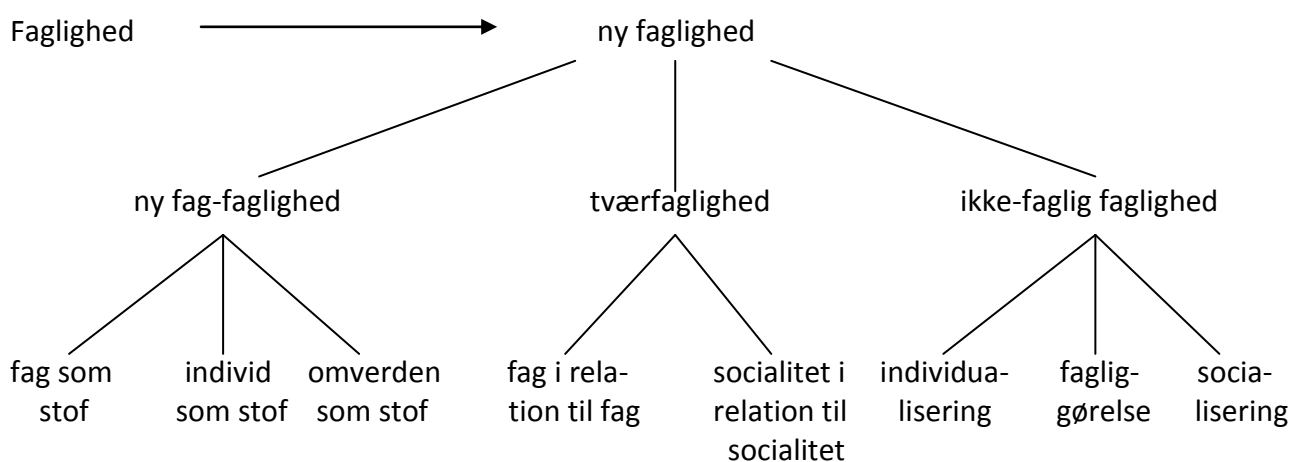
Eleverne bliver bedt om at præsentere sig selv og beskrive sin egen læring i refleksionsskemaer, som lægges i deres individuelle portfolioer. I refleksionsskemaerne skal eleverne beskrive deres egen læring, de skal opridse ting, der fungerede godt, og ting, der fungerede dårligt i deres læreproces. Der lægges op til fokus på den personlige identitet gennem spørgsmål som: Hvad er jeg god til? Hvad er jeg dårlig til? Og til beskrivelse af den sociale identitet gennem spørgsmål relateret til opfattelse af egen rolle og andres roller i forskellige samarbejdssituationer: Hvordan arbejdede vi sammen i gruppen?

Målet med selviagttagelsen er, som det fremgår af iagttagelserne både inden og i eksemplet, at understøtte en skabelse af personlig og social identitet samt at muliggøre iagttagelser af denne *identitetsskabelse*. Eksemplet illustrerer, hvordan *individene gøres til stof* gennem anvendelse af refleksionsskemaer, hvor eleverne skal beskrive sig selv i på forhånd udarbejdede skemaer med afgrænsede spørgsmål. Her kan man således tale om en *objektivering* af individet eller

⁶⁰⁰ Dansk A – stx, juni 2008, p. 1.

intimiseringen, fordi individet (eller individets iagttagelser af sig selv) bliver gjort til genstand gennem skematisering. Dette betyder på den ene side, at den i sin natur ustabile og ubestemte størrelser gøres til noget stabilt og bestemt, og på den anden side, at individet præsenteres gennem skemaer, som kun i mindre grad kan rumme 'individualismen', idet der er tale om fælles skemaer for hele gruppen af elever, som giver begrænset plads til individuel udfoldelse. Den 'mekaniserede' anvendelse af de forhåndsdefinerede skemaer betyder, at der ikke er tale om en ekspressiv selv-beskrivelse med reference til selv-biografi-genren, men snarere mekaniseret selv-beskrivelse med reference til selvangivelsen. Således peger mine iagttagelser generelt også på, at den artikulation af identitet, som arbejdet med refleksionsskemaer søger at understøtte, bliver mere mekanisk end den bliver ekspressiv.

Opsamlende igen ved hjælp af modellen ser det nu således ud:



8.6.2 Individ – fællesskab iagttaget igennem socialdimensionen

Jeg har tidligere peget på, hvordan man kan iagttage beskrivelser af eleven som både elev og individ. Man kan også tale om, at der kan iagttages aktualiseringer af begge sider af en forskel, der på den ene side har personen som den funktionelle side af individet, der agerer, som det er forventet i forhold til uddannelsessystemets krav, og på den anden side har personen som individ, der har en fortid og særlige forventninger om en fremtid. Eleven er altså – jf. Luhmanns skelnen mellem rolle og person⁶⁰¹ – ikke bare elev i forståelsen *en rolle, der varetages af mange, og som er*

⁶⁰¹ Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik".

udskiftelig, men også *en unik person med særlige attributioner*. I indeværende kapitel er elevens roller samt forventningerne til eleven som person blevet specificeret. Jeg har peget på, hvordan eleven forventes at skabe sin identitet som individ i relation til andre individer og i relation til forskellige fællesskaber, skolen og faget som fællesskab samt i relation til forskellige fællesskaber uden for skolen. Han/hun forventes at kunne iagttage og beskrive sig selv i forhold til disse forskellige fællesskaber, men skal samtidig også kunne agere *i* eller *i forhold til* dem. Ikke mindst har afsnittets iagttagelser peget på, at eleven som en del af et fællesskab forventes at kunne iagttage dette fællesskab samt at kunne agere som fællesskab i relation til andre fællesskaber.

Når læreren skal tage udgangspunkt i elevens forudsætninger og behov samt understøtte elevens udvikling i forhold til de oven for beskrevne roller, stiller det helt særlige krav til lærerens iagttagelse af eleven. Det kræver en helt særlig form for *tillid* mellem lærer og elev. Lige præcis disse problemstillinger er helt centrale i portfolio-litteraturens beskrivelse af portfolioens potentialer. Jeg har allerede peget på en forskel i meningstilskrivningen til eleverne som på den ene side en gruppe som gruppe, dvs. 2b, og på den anden side en gruppe i forstanden en samling af individer, dvs. Søren, Mette, Jonathan, osv. Nu kan vi også tale om eleverne som potentielle individer i en endnu ikke-konkret og ikke-eksisterende omverden. Hvor de individuelle *individ-mål* er defineret af eleven selv, og de fælles *elev-mål* er defineret af læreren (eller faget i bredere forstand), kan man tale om de relationelle *individ/omverdens-mål* som fremtidige mål defineret gennem en fremtidig relation mellem individet og en omverden. Således kan man pege på, at disse forskelligheder også fører til en skelnen mellem lærer-ledelse/lærer-styring, elev-ledelse eller i hvert fald selviagttagelse og relationsledelse eller selviagttagelse *gennem* fremmediagttagelse. Der er ikke tale om selvfølgelig inklusion, men en inklusion, hvor succesen er opnået, hvis eleven bliver selvstændig⁶⁰², dvs. mindre afhængig af relationen til læreren. Således kan man i skolens perspektiv – med reference til tidsdimensionen, som jeg behandler i det umiddelbart efterfølgende afsnit – her tale om, at det er en inklusion, hvor nutidig deltagelse er bundet op på kriterier om fremtidig ikke-deltagelse, eller en inklusion betinget af eksklusion. Eleverne er altså ikke tilkendt en her-og-nu-status, men en status som refererer fremad til et endnu ikke indløst potentiale.

⁶⁰² Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 1.

Samlet set stilles der altså øgede forventninger til såvel lærerrollen som til elev-rollen. Dette kan ses som udtryk for en kompleksitetsøgning, som bunder i uddannelsessystemets forsøg på at håndtere omverdenskrav ved at stille øgede krav til læreren om at varetage *flere* roller og funktioner. Der kan altså iagttages en øgning af kompleksitet. Samtidig kan der – i og med at der skelnes mellem forskellige aktiviteter, forskellige undervisningsorganiseringer, hvortil der er knyttet særlige roller – iagttages en række kompleksitetsreduceringer. I hvert fald kan der iagttages en række forsøg på kompleksitetsreduceringer, som imidlertid *ikke* altid synes at lykkes.

8.6.3 Individ – fællesskab iagttaget igennem tidsdimensionen

I afsnittet om læring over for undervisning beskrev jeg, hvordan iagttagelsen af et samtidigt krav om konstant udvikling og målorientering pegede på et sammenfald af *uafsluttethed/uendelighed* og *afsluttethed/endelighed*. I dette afsnit har blikket været rettet mod relationen mellem individ og fællesskab, og iagttagelserne her synes at pege på, at et tilsvarende sammenfald kan iagttages på individ-niveau. I en søgen efter at gøre individerne til tema i undervisningen genstandsgøres de, hvilket betyder, at individernes karakter af uafsluttethed på paradoksal vis føres over i en *afsluttethed*.

Jeg pegede også tidligere på, hvordan man i forhold til lærerens iagttagelse af individfremtider kunne pege på en kompleksitet, som står i modsætning til lærerens iagttagelse af en elev-fremtid. På tilsvarende vis kan man iagttage kompleksiteten af *fortider*. Og da jeg endnu ikke har gjort dette aspekt til genstand for iagttagelse, vil blikket rettes mod dette. Eleverne har en række fortider med sig i kommunikationen, en række fortidsfortider. Den tidligere fremhævede beskrivelse af, at der skal tages udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger, formulerer altså forventninger om, at den enkelte faglighed i forhold til tidsdimensionen må relatere sig til en kompleksitet af fortider. Dette perspektiv breder ud for uddannelsen som helhed, da der samtidig peges på perioden *inden* studiet gennem angivelse af, at det er et fælles ansvar for den afleverende og den modtagende skole at medvirke til en god afvikling af overgangen fra grundskolen til en gymnasial uddannelse⁶⁰³.

⁶⁰³ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 3.

Udover de *individuelle* målsætninger laver elever og lærere *fælles* mål for kortere eller længere forløb. Her kan man tale om, at medlemskabet af det sociale system rummes i en nutidsfremtid, de forpligter hinanden i forhold til fælles fremtidsforestillinger⁶⁰⁴. Men samtidig fremhæves det i aftaledokumentet, at der med reformen skal sættes øget fokus på elevernes udvikling af studiekompetence. Uddannelserne skal være studieforberedende og give grundlag for videregående uddannelse⁶⁰⁵. Det, at målet således *ikke* bare længere er fagligheden, men også en studiekompetence, der tidsmæssigt peger ud i fremtiden, betyder i forhold til tidsdimensionens relation til fagligheden, at der ikke bare er tale om en ny og kompliceret nutid samt en kompleksitet af fortid, men også om en kompleksitet af fremtider. Disse tidsdimensioner er ydermere per definition ubestemte eller man kan tale om nutidigt ubestemmelige.

Når der i undervisningen skal udfyldes refleksionsskemaer, hvor spørgsmål som 'Hvad skal jeg blive bedre til?' besvares, skal eleven forsøge at forestille sig en fremtid, som den ser ud i morgen. I det øjeblik, refleksioner over kommende forbedringsområder er nedskrevet, er nuet passeret, og når eleven efter noget tid vender tilbage materialet, vil der være tale om en fremtid, som den så ud i går. Det er altså ikke kun undervisningskommunikationen som helhed, der rummer en mangfoldighed af fremtider, men også kommunikationen om den enkelte elev og den enkelte elevs iagttagelse af og kommunikation om sig selv, gør det. Man kan – med Luhmans tidsmodaliteter – tale om, at disse forskellige fremtider viser en – eller en række af – fortidsfremtid(er), nutidsfremtid(er) og fremtidsfremtid(er).

8.6.4 Opsamling: Individ – fællesskab

Iagttagelserne i indeværende afsnit har peget på, at skolen ikke kan forstås udelukkende som skole for en samlet gruppe af elever italesat som f.eks. '3u' og et pensum, som det beskrives i en samlet pensumliste ift. et fagligt forløb. Skolen er skole *også* for et antal individer, som i tillæg til et eksisterende fællespensum hver især har sit individuelle 'pensum', og skolen er skole i relation til en omverden. Den har fået 'verden som pensum'. Skolen har mange referenceområder, den

⁶⁰⁴ Der er altså f.eks. ikke tale om et medlemskab baseret på gammelt venskab og en fælles fortid, hvor man kunne tale om et medlemskab bundet op på en nutidsfortid (jf. f.eks. Frankel 2003).

⁶⁰⁵ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 2-3.

udgør en høj grad af kompleksitet. Man kan tale om, at der er sket en intimisering og eksternalisering af skolen, hvor eleven ikke kun iagttages med hensyn til regel- og normopfyldelse, men *også* med henblik på vedkommendes højst *personlige* karakteristika.

Som eksempel kan jeg referere til de allerede beskrevne iagttagelser af en matematiklærer i 2.g, der tematiserer sine valg relateret til en sådan kompleksitetsreducering. I eksemplet pegede jeg på, hvordan læreren præsenterede eleverne for et to-dages forløb, hvor de på førstedagen gennem lærerstyret tavleundervisning skulle arbejde med det, jeg kaldte *skolen som pensum* og på andendagen gennem en case skulle arbejde med det, jeg kaldte *verden som pensum*. Den *første* dag var baseret på lærer-selektion (eller fag-selektion/lærerbogs-selektion) i forhold til fagets faglighed, mens den *anden* dag i højere grad skulle være baseret på elev-selektion i forhold fagets faglighed: 'I står over for dette problem i verden, og I skal nu selv vælge de værktøjer og metoder fra faget, som vil være hensigtsmæssige at anvende til løsning af dette problem'. Imidlertid betyder den faste ramme, som casen er en del af, at løsningen ikke er baseret på elevselektion⁶⁰⁶, som det var hensigten, men – som resten af forløbet – er baseret på lærer- eller fagselektion. Denne iagttagelse – og mine iagttagelser generelt – peger på, at man ikke kan tale om elevselektion i forhold til genstanden for undervisningen, så længe de faste forløb fastholdes, idet det kræver en vis grad af kompleksitet for elevernes iagttagelse. Der lukkes af for muligheden for at betragte fagligheden som den 'fremmedhed', eleverne skal skifte bekendtskab med og udfordres af. Der må være en åbenhed og divergens, der skaber en flertydighed eller kompleksitet, som eleven er nødt til at reducere gennem øgning af hans/hendes egen-kompleksitet. Ellers er der – som den beskrevne iagttagelse er et tydeligt eksempel på – udelukkende tale det, der kan beskrives som eksemplificerende undervisning, hvor den eneste kompleksitetsreducering, der finder sted, er en 'entydig reducere'.

Afsluttende dette afsnit vil jeg referere tilbage til min tidligere pointe om, at eleven beskrives på en måde, hvor han/hun ikke bare skal 'lære noget', men også 'blive nogen'. Eleven 'bliver nogen' ved at komme overens med sig selv som individ og med sig selv som person *i og i forhold til* en omverden. Eleven skal udvikle både personlig og social identitet⁶⁰⁷. Den *social*e identitet udtrykkes

⁶⁰⁶ Man kan spørge om, i hvilket omfang skolen under de nuværende forhold kan fremme denne elevselektion.

⁶⁰⁷ Jf. Aftale af 28. maj 2003, p. 6.

her gennem en flerhed af positioner. Jeg refererede i min gennemgang af portfoliolitteraturen⁶⁰⁸ til Olga Dysthe, der beskriver portfolioen som en *kamæleon*, der ændrer sig efter dens anvendelse. I denne sammenhæng kan det kamæleonske snarere bruges til at karakterisere den moderne elev. Eleven skal ikke bare fremtræde som forskellig fra andre, men skal kunne indgå i denne eller hin sammenhæng. Men her ophører kamæleon-metaforens rækkevidde så også. Eleven skal nemlig ikke smelte sammen med sine omgivelser, men skal træde forandrende frem og skabe *forskelle*. Samtidig – og ikke mindst – skal eleven kunne artikulere sig selv og sin iagttagelse af sig selv i disse sammenhænge. For at udvikle en personlig og en social identitet må eleven kunne praktisere *selviagttagelse*. Samtidig må han/hun kunne praktisere denne selviagttagelse på baggrund af iagttagelse af andres iagttagelser af ham/hende selv. Man kan her tale om en selviagttagelse gennem fremmediagttagelse.

8.7 Formativ evaluering – summativ evaluering

Analysen afsluttes med at rette blikket mod evalueringsaspektet – dvs. forskellen mellem formativ og summativ evaluering – som fremstår som helt central i portfolio-beskrivelsernes beskrivelser af portfolioens potentiale⁶⁰⁹. Med reformen er der lagt stor vægt på fornyelse af evalueringsformerne, der bl.a. begrundes ud fra den stærkere målorientering, da det anføres, at disse "... Klare mål stiller øgede krav til en mere systematisk intern evaluering af målopfyldelsen"⁶¹⁰, samtidig med, at der er behov for, at "... dokumentationen af den enkelte elevs viden og kunnen bliver væsentligt mere nuanceret"⁶¹¹. De nye evalueringsformer skal ikke opfattes som en erstatning af tidligere former, men som et *supplement* dertil, hvorfor de "... Eksisterende to prøveformer – en enkeltfaglig, individuel skriftlig eller mundtlig prøve – suppleres med nye, som giver mulighed for at dokumentere opnåelsen af de forskellige kompetencer, der indgår i uddannelsen"⁶¹². Med udgangspunkt i kapitlets iagttagelser af de gymnasiale nydannelser

⁶⁰⁸ Jf. afhandlingens kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget".

⁶⁰⁹ Jf. kapitel "4. Portfoliolitteraturen iagttaget" og kapitel "7. Tematiseret analyse af portfolioiagttagelser".

⁶¹⁰ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁶¹¹ Aftale af 28. maj 2003, p. 5.

⁶¹² Aftale af 28. maj 2003, p. 5.

må der være tale om, at de såkaldte *nye evalueringsformer* er evalueringsformer, som giver mulighed for at gennemføre en formativ evaluering.

8.7.1 Formativ evaluering – summativ evaluering iagttaget igennem sagsdimensionen

I aftaledokumentet og bekendtgørelsens beskrivelse af skolernes evalueringsstrategi aktualiseres alle de i indeværende kapitel berørte analytiske forskelle. Evalueringerne skal "... sikre at eleven får klar tilbagemelding om egne styrker og svagheder og fremskridt, ligesom den giver læreren mulighed for at vurdere effekten af undervisningen"⁶¹³. De skal således, idet jeg i forhold til samme forskel vender blikket mod bekendtgørelserne, rette sig mod på den ene side elevernes *læring*, idet de skal orientere om elevernes standpunkt og udvikling, og på den anden side *undervisningen* og de heri valgte metoder og forløb⁶¹⁴. Herudover beskrives det som vigtigt, at evalueringerne er *både* gruppebaserede og individuelle⁶¹⁵, samt at der evalueres "... både ud fra de mål, der er opstillet for uddannelsen som helhed, og ud fra de mål og bedømmelseskriterier, der er opstillet for fagene"⁶¹⁶. Dette betyder, at der er en lang række af de forhold, der er fremhævet i det ovenstående, der *også* gælder for evalueringsaspektet specifikt. Jeg vil i den resterende del af kapitlet inddrage mig til at beskrive de særlige forhold, som tilføjer noget nyt til de foregående iagttagelser.

Med udgangspunkt i afsnittets indledende iagttagelse af, at alle kapitlets analytiske forskelle aktualiseres i de centralt formulerede styringsdokumenter, må gymnasiet evalueringbegreb karakteriseres som *mangespektret*. Målene for uddannelsen er blevet udviklet (og udvidet), hvilket ifølge de centralt formulerede styringsdokumenters logik fordrer et nye evalueringbegreb. Mål skal måles, og *alt* skal gøres 'målbart' for at kunne måles. Den *mangespektrede* evaluering gennemføres – som nævnt i afsnittets indledning – ved, at en lang række nye evalueringsprocedurer lanceres eller formaliseres, kan man sige. Der må benyttes forskellige evalueringstrategier, herunder *både* evalueringsformer, der kan karakteriseres som summative

⁶¹³ Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁶¹⁴ Jf. stx-bekendtgørelsen af 2008, § 129.

⁶¹⁵ Jf. stx-bekendtgørelsen af 2008, § 99.

⁶¹⁶ Stx-bekendtgørelsen af 2008, § 129.

(tests og screening⁶¹⁷), og evalueringsformer, der kan karakteriseres som formative (processkrivning og samtaler med elever og elevgrupper⁶¹⁸).

Evalueringerne skal orientere eleverne "... om deres faglige standpunkt, og hvilken udviklingsproces de er i"⁶¹⁹, og baseres på "... brug af standpunktskarakterer, interne prøvekarakterer og eventuelle udtalelser"⁶²⁰. Man kan således sige, at det handler primært om *i-tal-sættelse*, men også om *italesættelse*. Standpunktskarakterer udtrykker, som det formuleres, "... graden af den enkelte elevs opfyldelse af målene for faglig viden, indsigt og metode i den pågældende læreplan"⁶²¹, hvilket underbygger den *akkumulativitet*, som jeg tidligere karakteriserede fag-fagligheden ved. Udtalelserne specificeres ikke nærmere, men ud fra deres karakter af *ud-tale* kan de beskrives som en eksternt rettet *talen*. Begrebet *udtale* kan også referere til en særlig måde at artikulere et givent sprog på, f.eks. 'Han har en særlig udtale' eller 'Han taler med accent'. Man kan således karakterisere udtalelsen som noget, der i en eller anden forstand afviger fra en 'almindeligt' accepteret eller centralt defineret system. I den forstand kan udtalelsen beskrives som en 'individafhængig talen om noget til nogen'. Det skal i forhold til dette nævnes, at det fremstår paradoksalt, når alle evalueringer samtidig ifølge aftaledokumentet må følge en *national standard*, da "... et givet resultat af en gymnasial uddannelse bør være udtryk for samme faglige niveau, uanset hvor i landet uddannelsen er gennemført"⁶²². Evalueringen baseret på højst personlige kriterier skal sættes i forhold til på forhånd definerede nationale mål⁶²³. Det ses også her, at eleven på én gang skal være noget særligt og være som andre⁶²⁴. Man kan tale om, at eleven på én gang må udvise selvudfoldelse og selvkontrol⁶²⁵.

Videre er det interessant at bemærke, at de to skoler, der har været genstand for iagttagelse med henblik på at forstyrre iagttagelserne i indeværende afsnit, har indfriet bekendtgørelsens krav om

⁶¹⁷ Aftale af 28. maj 2003, p. 6; stx-bekendtgørelsen af 2008, § 99.

⁶¹⁸ Jf. stx-bekendtgørelsen af 2008, § 99.

⁶¹⁹ Stx-bekendtgørelsen af 2008, § 129.

⁶²⁰ Stx-bekendtgørelsen af 2008, § 132.

⁶²¹ Stx-bekendtgørelsen af 2008, § 132.

⁶²² Aftale af 28. maj 2003, p. 4.

⁶²³ Yderligere kan det påpeges, at denne sammenkobling af personlige og eksternt definerede mål måske kan føre til at hæmme en udvikling, til at sætte mål for en regressiv udvikling, fordi de eksternt definerede mål jo sætter begrænsninger for, hvor 'højt' de personlige kriterier kan sættes!

⁶²⁴ Jf. den canadiske modernitetsforskers, Charles Taylors (jf. feks. Taylor 1989) refleksioner over det moderne projekt og hans skelnen mellem rationel selvkontrol og ekspressiv artikulation.

⁶²⁵ Jf. Taylor 2007.

at specificere målene for elevernes læring, dvs. at gøre eller at 'oversætte' faglige mål til kompetencemål⁶²⁶, at gøre uddannelsens mål *målbare*, på ret forskellig vis. Kravet kan ses indfriet på den ene skole gennem anvendelse af meget brede og åbne kategorier med lille konkretiserings- og detaljeringsgrad. På den anden skole ses kravet indfriet gennem anvendelse af et meget stort antal kategorier med adskillige punkter og underpunkter, altså med stor konkretiserings- og detaljeringsgrad. Iagttagelserne af denne forskellighed i løsningen af den givne opgave mellem disse to skoler kan udover at signalere, at der ikke på skolerne har været klarhed omkring, hvordan man skulle håndtere kravet om at formulere kompetencemålene, hvilket en række studier rettet mod gymnasiernes håndtering af reformkravene⁶²⁷ også bemærker, måske *også* pege på, hvor svær – eller skal man vove sig til at tale om *umulig* – en opgave det er, at gøre det, jeg har karakteriseret som en ikke-faglig-faglighed til en målbar størrelse.

8.7.2 Formativ evaluering – summativ evaluering iagttaget igennem socialdimensionen

Jeg gjorde det tidligere klart, at eleverne for at kunne udvikle den personlige og sociale identitet, der stilles krav om, må være i stand til at kunne praktisere en selviagttagelse, ligesom jeg gjorde det klart, at disse krav søges håndteret gennem anvendelsen af refleksionsskemaer.

Refleksionsskemaer, som efterfølgende gennem portfolioen gøres til genstand for evaluering. De tidligere iagttagelser relateret til den personlige og sociale identitet førte til en beskrivelse af refleksionsarbejdet som en selviagttagelse *for selviagttagelse* henholdsvis selviagttagelse *gennem fremmediagttagelse*. Når selviagttagelser gøres til genstand for evaluering, kan man snarere tale om selviagttagelse *for fremmediagttagelse*. Eleven skriver det, som eleven mener, at læreren forventer af en selviagttagelse. Gennem de anvendte fortrykte refleksionsskemaer sker der en *objektivering* af læring med henblik på en læringsmæssig værdisættelse, hvilket fører til *instrumentalisering* af læringen og af elevens relation til sig selv, dvs. dennes selviagttagelse. Det mest direkte udtryk for dette oplevede jeg i en dansktime i 3g tæt på årsprøven:

Eleverne bliver bedt om at vælge et antal refleksionsskemaer til præsentationsportfolioen og derefter udfylde et refleksionsskema, hvor de

⁶²⁶ Hjort 2008.

⁶²⁷ Jf. f.eks. Christensen, Dalsgaard, Knudsen & Munk 2006; Hjort 2008.

sammenfatter deres læring og læringsevne for et længere forløb. Her rækker en af eleverne hånden op og spørger læreren: 'Hvad skal vi sige til eksamen for at få en god refleksionskarakter?'⁶²⁸

Med udgangspunkt i dette eksempel – og mine iagttagelser generelt – kan man tale om, at refleksionsskemaerne ikke bliver et udtryk for elevens selv-konstruktion, den bliver snarere et udtryk for elevens *re-konstruktion* af sine iagttagelser af lærerens forventninger. Jeg karakteriserede tidligere den til den ikke-faglige faglighed knyttede vejlederrolle som værende mere *passiv* end lærerrollen, hvilket skulle korrelere med et stigende *aktivitets- eller ansvarlighedsniveau* i relation til elev-rollen. Man kan pege på, at det synes som om, at iagttagelserne i praksis baserer sig på en 'sammensmeltet' vejleder-lærer-rolle i og med, at der gøres forsøg på at udmønte vejleder-rollen, uden at lærer-rollen forlades. Med reference til de tidligere iagttagelser af en kompleksitet relateret til den flerhed af roller, den enkelte deltager i undervisningen kan indtage, kan elevens ytring ovenfor tolkes som et udtryk for et forsøg på at reducere den kompleksitet, han/hun iagttager og forholder sig til. Her håndteres den ved at trække på forventningsstrukturer, der konstruerer læreren som 'lærer'. Eleven synes altså ikke afklaret i forhold til, hvad det er for en rolle, han/hun forventes at indtage i forhold til den stillede opgave. Er det rollen som individ (selviagttagelse for selviagttagelse/ selviagttagelse gennem fremmediagttagelse) eller som elev (selviagttagelse for fremmediagttagelse)? Det, at de i forhold til den opgave, de skal til at løse, stiller spørgsmål relateret til de roller, såvel eleven selv som læreren indtager i forhold til opgaven, kan i den forstand ses som et udtryk for en *uafklarethed* i forhold til, hvordan de skal positionere sig selv, og som udtryk for manglende *tillid*, hvor tillid forstås som en akt, hvor en bestemmelse af fremtiden risikeres, hvorved den fremtidige verdens kompleksitet reduceres: "De, der handler tillidsfuldt, engagerer sig på en måde, som om der i fremtiden kun fandtes bestemte muligheder" (Luhmann 1999b, p. 54). Tillid er afhængig af fortrolighed⁶²⁹, som i modsætning til tillid er rettet mod fortiden, altså det, der har været, hvorfor den skaber et forudsat forståelsesgrundlag⁶³⁰, dvs. "... muliggør relativt sikre forventninger og dermed også en absorption af vedvarende risici" (Luhmann 1999b, p. 53). Der synes altså *ikke* i

⁶²⁸ Det kan være interessant her at referere den pointe, Rowntree formulerer på følgende måde: "Hvis vi vil finde ud af sandheden om et uddannelsessystem, må vi se på evalueringerne. Hvilke slags kvaliteter ved studenterne og deres arbejde bliver aktivt værdisat og belønnet af systemet?" (Rowntree 1988, p. 1).

⁶²⁹ Jf. Luhmann 1999b, p. 54.

⁶³⁰ Luhmann 1999b, p. 52.

undervisningsinteraktionen at være opbygget en fælles forventningshorisont, hvad angår mulige rolleindtagelser og -konstellationer. Der efterspørges en afklaring af lærerrollen, så forventningerne til elevrollen kan indtages – eller vice versa. Eleverne skal, for hver type rolle, som læreren vælger at indtage, selv indtage en rolle, der matcher. På den ene side synes koden, der handler om god/dårlig eksamen at manifestere sig som afgørende for elevernes operationer. På den anden side synes en kode, der mere handler om afvigelse/konformitet, hvor 'positiv afvigelse' belønnes, også at blive tematiseret. Grunden til, at eleverne hovedsageligt lader koden 'god/dårlig eksamen' styre deres operationer, kan være, at de gennem deres hidtidige uddannelsesforløb har opbygget forventninger til denne lærerrolle, hvilket måske ikke på samme måde har gjort sig gældende for vejleder-rollen.

8.7.3 Formativ evaluering – summativ evaluering iagttaget igennem tidsdimensionen

Når der lægges vægt på personlige og sociale kompetencer, er fokus på, hvordan eleverne i fremtiden håndterer fremtidige problemer – eller mere præcist: i nutiden ukendte problemer i en ukendt fremtid. Der lægges altså ikke vægt på noget, eleverne kan demonstrere nu og her. Der kan altså ikke være tale om, at man på baggrund af iagttagelse af en nutidig iagttagelse kan vurdere, hvorvidt eleven besidder den personlige eller sociale kompetence. Heroverfor gøres det klart, at evalueringerne skal give en "... en klar **tilbage**melding om [elevens] styrker, svagheder og fremskridt"⁶³¹, hvorfor der altså på paradoksal vis samtidig lægges vægt på en *bagudrettet* iagttagelse.

Med udgangspunkt i en skelnen mellem *tid som kronologi* og *tid som temporalitet* kan der kastes lys på et paradoks, som synes at følge af den måde, læringen gøres *til genstand for* evaluering. Hvor tiden i det kronologiske tidsperspektiv er fortløbende fremadskridende, hvilket vil sige, at fortiden er noget, der er sket, nutiden er det, der sker nu, og fremtiden er noget, der sker om lidt eller om nogen tid, er der i forhold til tiden som temporalitet fokus på, hvordan der opereres i og med tid⁶³². Hvis man i sin måde at iagttage på vælger at objektgøre handlinger og gøre dem til

⁶³¹ Jf. aftale af 28. maj 2003, p. 4; min fremhævnning.

⁶³² Jf. Bergson 2000.

ting, så arbejder man fundamentalt med en *fastlåsnings* af disse. Det må siges at være problematisk, når det er forandringer eller foranderlighed, man er orienteret imod.

8.7.4 Opsamling: Formativ evaluering – summativ evaluering

Mine iagttagelser relateret til forskellen mellem formativ og summativ evaluering synes at aktualisere det paradoks, som allerede Kant pegede på, nemlig at: "... Et af opdragelsens største problemer er, hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til at betjene sig af frihed. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang? Jeg skal vænne min elev til at tåle en tvang mod hans frihed, og jeg skal samtidig vejlede ham i at bruge sin frihed godt" (Kant 2000, p. 38⁶³³).

Eleven skal ikke bare være deltager i undervisningen, men skal også overholde et krav om konstant udvikling. Og denne udvikling er ikke bare en generel progression. Eleven skal kunne beskrive sig selv som en særlig succes, han/hun skal kunne artikulere og *dokumentere* sin udvikling. Hvor kriterierne for succes i forhold til traditionelle evalueringsformer er *fastsatte* standarder, synes kriterierne for succes nu *også* at være *individuelle* standarder. Når der samtidig gives karakterer for denne præstation i og med, at de *gøres* til genstand for eksamination, opstår der noget paradoksalt. På den ene side betones det enkelte individ og dets særtræk. På den anden side underkastes alle disse individualiteter den samme form for *overvågnings-teknologi* og automatik, som man vil kalde det i en governmentality-optik⁶³⁴. Det forskellige bliver pludselig det *ens*. Men måske er det netop den moderne uddannelses væsen: at den søger på én gang at rette sig mod *specialisering* og *generalisering*⁶³⁵.

⁶³³ Citatet er fra de af Rink, F. T. i 1803 udgivne forelæsninger, baseret på notater fra Kants forelæsninger i perioden 1776-1787.

⁶³⁴ Dean 2006.

⁶³⁵ Luhmann 1997a, p. 524, 528.

8.8 Samlende iagttagelser

Jeg har igennem min analyse peget på, hvordan meningstilskrivningen til en række centrale forskelle ift. portfolioens funktion skaber en kompleksitet, som føres ind i undervisningskommunikationen, der dermed i sin formulerede intention kan karakteriseres som *polykron*. Iagttagelserne i indeværende kapitel har peget på en kompleksitet på mange niveauer. Det er en kompleksitet, hvad angår den *saglige dimension*, det er en kompleksitet, hvad angår den *socialle dimension*, og det er en kompleksitet, hvad angår *tidsdimensionen*. Således peger de analytiske iagttagelser på, at kommunikationens polykroni er centreret omkring forskellige meningstilskrivninger gennem de *tre* meningsdimensioner sag, tid og social.

I forhold til *sagsdimensionen* har analysen iagttaget en beskrivelse af fagligheden som pegende mod en a) fag-faglighed, en b) ikke-faglig-faglighed og en c) tværfaglighed. På tværs af denne opdeling åbnede analysen for et skel mellem 1) individet som pensum, 2) faget som pensum og 3) omverden samt en socialisering som pensum. Den *socialle dimension* udviser også ifølge analysen et kompliceret rollespil, som i interaktionen i undervisningssystemet ses søgt håndteret på forskellig vis. Nogle roller kræver et stort personligt engagement, andre lægger op til standardadfærd. Det bunder i, at nogle roller levner stor plads til individuel udfyldning, andre lille. Det vil sige, at elevens mulighed for – og forventning om – påvirkning af sin egen rolle i nogen grad bestemmes af rollens karakteristika. Samtidig må eleven, når han/hun indgår i de forskellige roller, forholde sig til andres meget forskellige reaktioner - og i øvrigt til egen adfærd på meget forskellig vis. Analysen peger mere specifikt på, at den enkelte elev på den ene side er elev som alle andre, mens der på den anden side er sat øget fokus på den enkeltes særegne individualitet og på socialisering. Jeg pegede også på, at den førstnævnte af disse roller er knyttet til en *inklusion*, der er betinget af formelle regler, standardiseret beslutningsteknologi og snævre rolledefinitioner. Inklusionen i forhold til den anden rolle er formet af uformelle kriterier, åben dialog og rollefrihed. Inklusionen i forhold til sidstnævnte er baseret på relationelle kriterier, på en samtidighed af fremmed- og selviagttagelse. De forskellige forventninger, der knytter sig til disse roller er på den

ene side baseret på *generelle* skematikker, mens andre er mere *specifikke*⁶³⁶. Også tidsdimensionen syntes at udvise en mangedeltethed, der viser forskellige tidsmodaliteter.

Undervisningskommunikationen skal i forhold til en række forskelle håndtere et krav om både det ene og det andet. Der skal være fokus på fag *og* på faglige sammenhænge i form af tværfaglighed og individuelle læringsforløb på tværs af fag. Der skal være fokus på den individuelle elev *og* på klassen samt andre organiseringer som større fællesskaber. Analysen har peget på en række blindheder og paradoksikaliteter samt en række dilemmaer og vanskeligheder, der opstår som følge af *simple* enten/eller- eller både/og-tankegange. Disse synes at skabe uafklaretheder i den daglige undervisningskommunikation. Paradoksernes modsatrettede fordringer kan *ikke* indløses, men heller *ikke* afvises. Kommunikationen bevæger sig derfor frem og tilbage mellem paradoksernes to sider. Analysen foreslår en forståelse baseret på meningsstrukturer, der går på tværs af de nævnte enten/eller- og både/og-tankegange.

Denne forståelse af, hvordan en række centrale forskelle ift. beskrivelsen af portfolioens funktion, gives mening i og dermed får betydning for undervisningsinteraktionens mulighedsbetingelser, baserer sig altså ikke på, hvorvidt det er fag til forskel fra uddannelse, individ til forskel fra fællesskab, etc., der er genstand for iagttagelse. Den baserer sig i stedet på en iagttagelse af den kompleksitet, som kombinationen af de tre meningsdimensioner synes at udvise. Således er det analysens iagttagelse, at kommunikationssystemets grænse trækkes i forhold til den kombination af meningstilskrivning gennem *sag, social og tid*, der dominerer i det givne tilfælde. Det handler altså om, hvordan meningen afgrænses ved hjælp af de tre meningsdimensioner. Hvordan synes sagsdimensionen aktualiseret? Hvilken tidsforståelse eller tidsmodalitet er meningen afgrænset af og i forhold til? Og hvem er sat som deltagere og på hvilken måde i meningsdannelsen? Hvem ekskluderes?

Analysen har gennem sine iagttagelser af meningstilskrivningen til de forskelle, der ifølge iagttagelserne af portfolio-litteraturen fremstod som centrale i beskrivelsen af portfolioens funktion, identificeret tre logikker, som går på tværs af disse forskelle:

⁶³⁶ Se Luhmann 2000a, p. 254ff. og 369ff.

Faglighed

- individ eller intimitet som stof
- fag som stof
- verden/socialitet som stof

Ikke-faglig faglighed

- individualisering; individualitet eller intimisering som handleevne
- fagliggørelse; faglighed som handleevne
- socialisering, dvs. socialitet som handleevne

Tværfaglighed

- individ i relation til individ andre individer
- fag i relation til andre fag
- socialitet i relation til en socialisering

De forskellige logikker eller rum, der skabes omkring de forskellige meningstilskrivninger, skaber en række *irriterbarhedsrum*⁶³⁷, som producerer spændinger i undervisningskommunikationen.

Selvom der i undervisningskommunikationen ses interne afgrænsninger af de enkelte forhold, og de forskellige logikker ofte "genindføres" under én logik, kan der alligevel iagttages en lang række ikke-afgrænsede fordringer i forhold til hver af de tre meningsdimensioner. I forhold til *sagsdimensionen* relaterer disse sig til, hvad der er undervisningens *stof*, og hvordan det er muligt at håndtere en aktualisering af de forskellige typer af undervisningsstof, der italesættes i f.eks. de enkelte fags læreplaner. I forhold til *socialdimensionen* relaterer ikke-afgrænsethederne sig til, hvordan ansvarsfordelingen ser ud, og hvordan kravet om øget elevansvar håndteres. Og sidst, men ikke mindst, handler det i forhold til *tidsdimensionen* om, hvordan rækken af fortider og fremtider håndteres i undervisningskommunikationens nutid.

⁶³⁷ Jf. Luhmann 1997a, p. 789-801.

9. Én systemteoretisk iagttagelse af portfolioens forandringsaspekt

Dette kapitel uddyber og perspektiverer de iagttagelser, der udfoldede sig i forrige kapitel. Målet er at trække hovedlinjerne frem og at gøre nogle overordnede – og tentative – teoretiske iagttagelser på denne baggrund. Iagttagelser, som har mere generel karakter end iagttagelserne i forrige kapitel. Som det fremgår af afhandlingens kapitel ”3. Systemteoretisk uddannelsesforskning”, er det ifølge afhandlingens forståelse netop uddannelsesforskningens opgave at generere ny viden, der kan generaliseres⁶³⁸. Når jeg taler om generaliseringer, skal det være klart, at der *ikke* er tale om statistiske eller empiriske generaliseringer, men om det, der kan beskrives som analytiske og teoretiske generaliseringer.

Afhandlingen har peget på, at den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens funktion kan iagttages som rummende henholdsvis et *potentialeaspekt* og et *forandringsaspekt*⁶³⁹. *Potentialeaspektet*, der kan underopdeles i et lærings-, undervisnings- og evalueringsaspekt, retter sig mod muligheden for ved hjælp af portfolioen at håndtere en række øgede omverdenskrav, som blandt andet det politiske system kan ses som producent af. *Forandringsaspektet* beskriver portfolioens mulighed for at skabe det *Mere*, den særlige *kultur*, som indfrielsen af *potentialeaspektet* hænger sammen med eller er afhængig af⁶⁴⁰. Indeværende kapitals generaliseringer retter sig mod *forandringsaspektet*, som det er afhandlingens mål at generere ny viden om.

9.1 Undervisningsinteraktionens polykroni

Den helt centrale iagttagelse – man kan *også* tale om den analytiske *hovedpointe* – som træder frem i foregående kapitel, er, at der synes at dukke mange forskellige *anknytningsmuligheder* op i kommunikationen i klasserummet, når iagttagelsespunktet er de fire distinktioner, som aktualiseres centralt i den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens *potentiale*-aspekt. Man kan også sige, at der synes at tilbyde sig en palet af potentielle måder, hvorpå der kan ræsonneres

⁶³⁸ Jf. afhandlingens kapitel ”3. Systemteoretisk uddannelsesforskning”.

⁶³⁹ Jf. afhandlingens kapitel ”4. Portfoliolitteraturen iagttaget”.

⁶⁴⁰ Jf. afhandlingens kapitel ”1. Indledende iagttagelser” og ”4. Portfoliolitteraturen iagttaget”.

i undervisningskommunikationen. Iagttagelserne i forrige kapitel har tegnet et billede af, at en aktualisering af portfolioens potentialeaspekt er afhængig af, at kompleksiteten i undervisningen øges. Indfrielse af portfolioens potentialeaspekt synes at være sammenhængende med eller afhængig af et forandringsaspekt, som ifølge denne afhandlings iagttagelser synes at knytte sig til en udvidelse af antallet af a) temaer, b) tidsligheder eller tidslige referencer og c) de enkelte individers roller og funktioner i undervisningen.

Iagttagelser relateret til *sags-dimensionen* tegnede et billede af en kompleksitet i forhold til, hvad der gøres til *stof* eller *pensum* i undervisningen. Dette synes at knytte sig til det, at der sættes fokus på nye anknævnings- og måske i særdeleshed afgrænsningspunkter til undervisningens omverden, som udvides til ikke bare at udgøre faget og elever, men også til noget, et pensum, uden for skolen og til en række af individer. I forhold til tidsdimensionen er det mest interessante ikke forandringen mellem et før og et efter – altså mellem det, jeg i analysen f.eks. beskrev som en forskel mellem en faglighed og en *ny* faglighed – men iagttagelserne af, hvordan f.eks. før/efter bliver iagttaget på ét tidspunkt, i forhold til, hvordan før/efter iagttages på andre tidspunkter. Disse forskellige tidsligheder blev i analysen beskrevet som forskellige tidsmodaliteter. I forhold til det tredje led, *socialdimensionen*, kan det fremhæves, at der ikke synes at være lagt op til en-til-en-relation mellem psykiske systemer (eller individer) og personer. Det enkelte individ kan være – eller forventes at være – *forskellige* personer eller at indtage *forskellige* roller i forskellige situationer knyttet til forskellige aktiviteter eller undervisningsorganiseringer. Denne flerhed af roller kan ses som en øgning af interaktionssystemets kompleksitet, idet der er flere mulige roller, som den enkelte kan indtage, hvorfor der *konstant* må træffes et valg om rolle, som ikke er givet på selvfølgelig vis. De enkelte deltagere i kommunikationen synes at springe *ind* og *ud* af forskellige iagttagelsespositioner. Samtidig er der tale om nye *rollekonstellationer*, hvilket vil sige, at en særlig elevrolle og -funktion må kobles på en særlig lærerrolle og -funktion. Der blev i forrige kapitel givet flere eksempler på iagttagelser pegende på, at såvel elever som lærere er optagede af at afkode de nye roller og funktioner i forhold til deres situation som elever og lærere i gymnasiet.

9.2 Forandret kommunikation – (nye) forskelle aktualiseres

Udvidelserne af *sags-*, *tids-* og *socialdimensionen*, som jeg kort sammenfattede i forrige afsnit, betyder, at der kan iagttages en tendens til, at der i undervisningen skal interageres på nye – og hidtil ukendte – måder. I forrige kapitel pegede jeg på baggrund af kapitlets samlede iagttagelser på, at der syntes at tegne sig tre logikker på tværs af den tredeling mellem fag-faglighed, ikke-faglig faglighed og tværfaglighed, som analyserne indledningsvist identificerede. I dette kapitel vil jeg *udvide* disse iagttagelser ved at foreslå, at man måske ligefrem kan tale om, at undervisningen – for at kunne indfri det omtalte potentialeaspekt knyttet til portfolioen – må udspille sig over forskellige interaktionsformer, hvor jeg med en interaktionsform – for at holde mig inden for den luhmannske jargon – refererer til en *socialt attribueret* måde at forholde sig på. Der er tale om, at kommunikationen skal udspille sig via koblinger til en række forskellige *koder*, hvor der iagttages med forskellige *forskelle*. Kommunikationen inden for uddannelsessystemet har altid foregået med udgangspunkt i koblinger til en række andre af samfundets funktionssystemer såsom det politiske system, det økonomiske system og videnskabssystemet, hvilket – som jeg pegede på i kapitel ”2. Afhandlingens systemteoretiske blik” – ikke synes at være blevet mindre udtalt efter reformen. Men afhandlingens iagttagelser retter sig mod det, at også det afgrænsede interaktionssystem, som en given undervisning udgør, synes at kunne karakteriseres som polykront. Åkerstrøm Andersen skelner i forhold til en sådan polykroni mellem heterofone og heterogene organiseringer, hvor førstnævnte er kendetegnet ved ikke at have nogen primær kode for kommunikation, mens sidstnævntes karakteristika er, at den har en primær kode, som de resterende koder underordner sig. Om den i den teoretiske pædagogik beskrevne *nødvendige forandring* i forhold til indfrielse af portfolioens potentialeperspektiv knytter sig til en heterofon eller heterogen organiseringsform, kan analysen ikke sige noget om. Men iagttagelserne af den pædagogiske praksis tegner et billede af, at koderne i praksis forstyrrer hinanden, og at koderne således indføres under hinanden i det, man kan beskrive som *re-entry processer*. Med de nye anknytninger og afgrænsninger gives således også mulighed for nye paradoksale *re-entries*. Kapitlets iagttagelser kredsede *også* om, hvordan koderne synes at ville lade sig gensidigt irritere, og hvilke mulighedsbetingelser denne ’interne’ kodeirritation vil give lærere og elever. Denne del blev eksemplificeret og diskuteret med udgangspunkt i iagttagelser af undervisningens praksis, altså af undervisningsinteraktioner i gymnasiet.

Iagttagelserne udsiger intet om, hvorvidt disse forskellige *koder, forskelle* for iagttagelse eller *distinktioner*, også tidligere dannede eller kunne danne ramme for kommunikationen i undervisningen. Derimod siger den noget om, at de synes at skulle have fornyet aktualitet, at de tillægges en anden og større vægtning og/eller i hvert fald tænkes aktualiseret på *nye måder* med indførelsen af portfolioen. Denne fornyede eller nye aktualitet synes på den ene side at hænge sammen med, at aktualiseringen af de forskellige koder er en forudsætning for eller en uundgåelig følge af anvendelsen af portfolioen, og på den anden side at hænge sammen med, at kommunikationen baseret på de forskellige koder *gøres synlig eller iagttagelig* for kommunikationens deltagere. Det betyder, at de måske i højere grad vil virke som *forstyrrelser* i kommunikationen. De er måske i en anden forstand end tidligere 'håndgribelige' – og/eller tematiseres – i kommunikationen. De *gøres til genstand* i kommunikationen i undervisningen. Dette synes videre at ville betyde, at mere information bliver tilgængelig i undervisningsinteraktionen. Dertil kommer, at kompleksiteten for den enkelte deltager i undervisningen *øges*. Der lægges op til, at den enkelte skal foretage et *øget antal selv- og fremmediagttagelser*.

Videre synes det ifølge iagttagelserne i forrige kapitel *også* som om, at der i kommunikationen i undervisningen gentagent og fortløbende *gøres forsøg* på at reducere kompleksiteten. I det, der iagttages som sådanne kompleksitetsreduceringsforsøg, aktualiseres systemets forventningshorisont. Eksempler på iagttagelser, der peger i retning heraf, er etableringen af forskellige undervisningsorganiseringer, f.eks. undervisningsforløb rummende forskellige aktiviteter, hvortil der er knyttet særlige forventninger, f.eks. særlige roller og funktioner. Imidlertid synes disse forventninger *ikke* altid indfriet, ligesom der også er iagttaget en række situationer, som synes at kunne karakteriseres ved *ikke* at have en sådan forventningshorisont, eller ved, at forventningshorisonten ikke fremstår entydig i den enkelte situation. Et eksempel herpå knytter sig til iagttagelserne af evalueringssituationer, hvor der i særlig grad blev iagttaget eksempler pegende på en *manglende* fælles forventningshorisont.

Sammenfattende synes analysen at pege på, at der med indførelsen af portfolioen, hvis de potentialer, som fremhæves i den pædagogiske teoris beskrivelser, skal indfries, sandsynligvis vil

blive rodet op i etablerede arbejdsgange eller etablerede interaktionsformer. Givetheden – eller tidligere selvfølgeligheder – synes at ville blive opløst eller i hvert fald sat under pres. Man kan sige, at der skal anvendes ikke blot ét, men flere blikke i interaktionen. Lad mig herfra rette opmærksomheden mod disse blikke og forsøge at beskrive deres særlige karakteristika. Denne beskrivelse har en meget tentativ karakter, da det ikke har været afhandlingens fokus at lave en sådan teoretisk generalisering.

9.3 Blikkenes karakteristika

Luhmann beskriver – som det også fremgår af afhandlingens kapitel ”2. Afhandlingens systemteoretiske blik” – uddannelsessystemets funktion som forandring med et intentionelt sigte; det handler om at forandre mennesker mod et særligt mål. Selve uddannelsens funktion er altså knyttet til svar på spørgsmål som: Hvem forandrer? Hvad er målet for forandringen, og hvordan er den forandrende person bekendt med dette mål? Hvem er det, der skal forandres mod det særlige mål? Analyserne i forrige kapitel pegede på, at det netop er svarene på disse for uddannelsessystemets funktion helt centrale spørgsmål, der i kommunikationen vil blive sået tvivl om.

Der kan iagttages en vis foranderlighed i uddannelsessystemets selvbeskrivelse inden for Luhmanns teorikonstruktion. Luhmann har selv foreslået, at uddannelsessystemets kode er ændret fra at være baseret på god(e)/dårlig(e) eksamen/karakterer til en kodificering baseret på *lærevillighed*. Imidlertid gør han ikke meget ud af dette skifte. Hvad er det, der sætter sådanne ændringer i gang, og hvordan kan forskellen mellem de to koder karakteriseres? Samtidig giver Luhmann udtryk for usikkerhed i forhold til, hvilket medie der er knyttet til uddannelsessystemet. I Die Gesellschaft der Gesellschaft siger han, at der *ikke* findes ét medie, der er specialiseret til dette system, fordi netop dette funktionssystem har to lag at tage hensyn til.⁶⁴¹ Dette uddybes i Soziale Systeme, hvor det i den danske udgave formuleres sådan at, der ”... findes intet medie, der er specialiseret til opdragelse, fordi opdragelse ikke blot vil være succesrig kommunikation, men også personforandring” (Luhmann 2000a, p. 528). Tidligt foreslog Luhmann som nævnt i afhandlingens

⁶⁴¹ Luhmann 1997a, p. 407f.

kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik", at det var *barnet* – hvor *barnet* ikke refererer til det konkrete, empiriske barn, men repræsenterer en generalisering af de konkrete børn i skolerne – der var uddannelsessystemets medie. Senere foreslår Luhmann at erstatte dette medie med mediet *livsforløb*, for at fange det aspekt, at uddannelse er blevet et livslangt projekt⁶⁴².

Lad mig således se på, hvilken overordnet kode og hvilket medie for uddannelsessystemet, iagttagelserne i afhandlingen synes at pege i retning af. Det skal være klart, at afhandlingens iagttagelser ikke retter sig mod at sige noget om, hvordan uddannelsessystemets kode og medie *ser ud*, men udelukkende kan pege på, hvilke koder og medier, der synes sat i spil, når iagttagelsespunktet er de *fire* distinktioner, som ifølge afhandlingens iagttagelser fremstår som centrale i den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens potentiale. Afhandlingen skaber én forståelse af det *Mere* eller den kultur, som portfolioens potentialeperspektiv ifølge portfoliolitteraturen er afhængig af. Den udsiger altså 'kun' noget om portfolioens forandringsperspektiv.

Med dette fokus foreslår jeg den overordnede kode *specialisering/generalisering*. Det synes for enkelt med den kompleksitet, som den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens potentiale vil lægge op til, at tale om enten god(e)/dårlig(e) eksamen/karakterer eller om lærevillighed, hvor jeg måske med udgangspunkt i iagttagelserne i afhandlingen også kunne tale om *læreevne*, evnen til at lære eller 'at lære at lære'. Begge disse koder synes i spil, men den helt overordnede kode, som disse relaterer sig til, synes at rette sig mod, hvorvidt disse anskues i relation til kriterier, som i højere grad end tidligere er specialiserede i forhold til den enkelte. Portfolioen gør det muligt, som iagttagelserne af portfolioens potentialeaspekt peger på, at sætte fokus på den enkelte elev, så denne ikke 'bare' iagttages som en del af den samlede 'mængde af elever'. Der skal tages udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, ligesom den enkelte skal sætte sig individuelle mål, som må koordineres med de fælles mål. Med blikket rettet specifikt mod gymnasiet kunne man med udgangspunkt i det forrige kapitels iagttagelser pege på forskellen *elite/masse*, idet noget af det nye her er, at gymnasiet på den ene side beskrives som værende rettet mod en særligt type unge – det er "... målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion" (Stx-bekendtgørelsen, § 1) – men på den anden side skal arbejde frem mod et fastsat

⁶⁴² Jf. Rasmussen, Kruse & Holm 2007, p. 31f.

mål om, at 95% af en ungdomsårgang i 2012 skal gennemføre en ungdomsuddannelse⁶⁴³. Forskellen *specialisering/generalisering* synes imidlertid meget udtalt i det, at der i gymnasiet tidligt må sættes fokus på at understøtte elevernes "... forudsætninger for at træffe et valg om faglig specialisering"⁶⁴⁴, ligesom det helt overordnet ses i det, at grengymnasiet ophæves til fordel for studieretningsgymnasiet, hvor den enkelte efter det fælles ½-årige grundforløb følger det valgte studieretningsforløb. Der ønskes med denne struktur at gøre gymnasieuddannelsen til en mere *individualiseret uddannelse*; der er altså tale om specialisering. Målet med uddannelsen handler *ikke* om inkluderende inklusion, altså om at blive inkluderet med henblik på inklusion, men om inkluderende eksklusion, altså om at blive inkluderet med henblik på eksklusion. Den enkelte bliver inkluderet i skolen med fokus på dennes særlige karakteristika eller potentialer, som der skal fokuseres og udvikles på.

Hvilket medie synes så ifølge mine iagttagelser at kunne indramme systemets organisering? Ifølge mine iagttagelser er det i forhold til det undervisningssystem, der synes at ville kunne danne de nødvendige rammer for – den særlige kultur i forhold til – portfolioens potentialeaspekt, nødvendigt at specificere et medie, som *ikke kun* fanger den problemstilling, at undervisningssystemet i dag relateres til paroler som 'livslang læring'. At undervisning er blevet en ikke-aldersbestemt størrelse, men et livslangt projekt. Det er *også* nødvendigt at indramme det aspekt, at det, som *skal* formes, ikke *kan* formes. Luhmann begrundede sit tidligere valg af barn som mediet for undervisningen ud fra det, at lærerne ved at iagttage undervisningens objekt gennem mediet *barn* kan "... opfatte den interne overskudsproduktion, den uro og bevægelighed, slutteligt den selv-intransparens og selvskabte ubestemmelighed, som deres klienter udgør, som deres egen chance, idet de anskuer børn som et medie, som muliggør formdannelse [...] Mediet barn er (derfor) ikke noget barn. Det er en social konstruktion, som gør det muligt for opdragerne/underviserne at tro på, at man kan opdrage og uddanne børn" (Luhmann 1993a, p. 91). Det er netop denne sociale konstruktion af eleven *som elev*, portfolioen beskrives som havende potentiale til at forlade eller i hvert fald supplere. Med portfolioen bliver det *også* muligt

⁶⁴³ Jf. Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen (november 2006):

<http://www.fm.dk/Publikationer/2006/Aftale%20om%20udmøntning%20af%20globaliseringspuljen%20mv.aspx>.

⁶⁴⁴ Aftale af 28. maj 2003, p. 7.

at fokusere på eleven som individ. Jeg foreslår derfor mediet *det hele menneske* for at indramme både tids- og individ-aspektet⁶⁴⁵.

Lad mig herfra gå over til at karakterisere en række koder, som med mit blik baseret på de fire distinktioner indrammende den teoretiske pædagogiks beskrivelser af portfolioens potentialeaspekt, forventes aktualiseret i undervisningsinteraktioner, og som i den forstand samlet set kan siges at specificere den overordnede kode for portfolio-baseret undervisning, som jeg netop har beskrevet. Her vil jeg pege på, at der synes at tegne sig et antal *delkoder*, som i forskellige situationer synes at skulle indramme kommunikationen, og som nødvendigvis i en eller anden forstand må aktualiseres for at opfylde den funktion for uddannelsessystemet, som portfolio-beskrivelserne synes at tage udgangspunkt i. Dvs. opfylde de forventninger, som den pædagogiske teori med sin formulering af portfolioens potentialeaspekt synes at ville – eller føler sig forpligtet til⁶⁴⁶ at skulle – honorere. Jeg vil specificere *tre* delkoder eller blikke, som refererer til de tre logikker, som de afsluttende iagttagelser i forrige kapitel pegede på. De benævnes for det første som *fagliggørelse*, for det andet som *individualisering* og for det tredje som *socialisering*. Det skal igen være klart, at jeg ikke med specificeringen af disse ser mig i stand til at sige noget om, hvordan uddannelsessystemet generelt fungerer i dag, hvilket iagttagelserne i afhandlingen *ikke* har udsigelseskraft i forhold til. De tre blikke – og den overordnede kode for uddannelsessystemet – sammenfattes i følgende skema:

⁶⁴⁵ Det skal i forhold hertil nævnes, at Luhmann selv diskuterer kategorien 'menneske' som medie for undervisningen, men forlader den, fordi denne kategori allerede er optaget af andre betydningstilskrivninger. Det er ud fra denne overvejelse, at Luhmann inspireret af Dieter Lenzen foreslår at bruge kategorien "Lebenslauf", dvs. livsløb eller livsforløb (Luhmann 2006). Intentionen med indeværende afhandlingens diskussion af koder og medier er *ikke* at forslå kategorier, som vil kunne fungere i en stor og universel teoriarkitektur som Luhmanns, men kategorier, som bedst muligt indfanger de aspekter, som ud fra den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens potentialeaspekt synes at kunne karakterisere det nødvendige forandringsaspekt. Derfor vil jeg ikke forholde mig til, hvorvidt den valgte kategori overlapper med andre kategorier i Luhmanns samlede teoriarkitektur.

⁶⁴⁶ Her henviser jeg til min forståelse af portfolioen som kontingensformel relaterende til det udefra definerede krav om evaluering og evidens (se evt. side 147 i denne afhandling).

	Uddannelse	Fagliggørelse	Individualisering	Socialisering
Medie	<i>det hele menneske</i>	Faglighed	individualitet	socialitet
Kode	specialisering/ generalisering	bedre/dårligere	autenticitet/ idealitet	afvigelse/ konformitet
Funktion	Sortering	perfektionering	intimisering	integration
Instituti- onalisering	Skolen	Faget	Individet	Samfundet, Elevens omverden

Fagliggørelsen indrammes af koden bedre/dårligere. Det er ikke 'det hele menneske', der anskues som medie for formdannelse, men det aspekt af 'mennesket' eller eleven, man kan beskrive som *elevens faglighed*. Målet for denne faglighed er en kontekstuafhængig størrelse, som både i forhold til sag og tid er styret af en eksternt givet logik, hvilket gør det muligt at tale om perfektionering i relation til et fastdefineret mål og således også på ethvert givet tidspunkt at foretage en meget konkret vurdering af graden af perfektion. En vurdering, som kan baseres på en indplacering på en intervalbaseret skala, og hvor denne indplacering kan foretages af en anden end eleven selv. Vurdering af eleven tager form af en *i-tal-sættelse* i forhold til en skala fra -3 til 12 ud fra et bestemt afgrænset pensum. Det er det faglige systems kriterier og krav, en ekspliciteret viden, der konstituerer faget, som er afgørende for denne placering. Det er faget, der 'definerer' eller afgrænser, hvad der er godt henholdsvis dårligt, og den vurderende (altså lærer eller censor) har tilegnet sig retten til at foretage en placering af eleven ift. fagets kriterier på baggrund af sin universitetsuddannelse, altså en *faglig certificering*. Inden for det blik, der lader sig lede af faglighedens kode bedre/dårligere, får eleven *i vurderingen* karakter af objekt: han/hun placeres *af* et subjekt *på* en skala. Eleverne sorteres ud fra, hvad der forventes af eleven på et bestemt uddannelsesstrin. Der må vises kontinuerligt akkumulerede fremskridt – der lægges vægt på progression; eleven må tilegne sig og udvikle bestemte færdigheder og kundskaber på bestandigt højere niveauer⁶⁴⁷. Afsluttende beskrivelsen af det, jeg beskriver som faglighedsblikket, kan det nævnes, at koden synes koblet til formidlelighed via fagdidaktikken.

⁶⁴⁷ Luhmann 1989, p. 100ff, 1993; Andersen & Born 2001, p. 135ff.

Faglighedskoden er ikke den eneste kode, der synes aktualiseret, når man ud fra de fire distinktioner, som i følge afhandlingens iagttagelser indrammer portfolioens *potentialeaspekt*, iagttager uddannelsesinteraktioner. Med udgangspunkt i forrige kapitels iagttagelser, herunder den opsummerende påpejning af tre logikker, vil jeg supplere med for det første en *intimiseringslogik* eller et *individualiseringsblik* og for det andet et *socialiseringsblik*. Begge disse blikke synes at have væsentlige – men forskellige – træk, der udviser store sammenfald med de karakteristika, som Luhmann fremhæver i sin beskrivelse af den personlige kærlighedskommunikation⁶⁴⁸. Luhmann beskriver ikke kærlighed som en følelse, men som et medie, der forenkler kommunikationen ved at benytte en bestemt kode⁶⁴⁹:

Mediet kærlighed er ikke i sig selv en følelse, men tværtimod en kommunikationskode, ifølge hvis regler man kan udtrykke, danne, simulere, pådutte eller frakende andre følelser og med alt dette indstille sig på de konsekvenser, dette får, når en tilsvarende kommunikation bliver realiseret (Luhmann 1995b, p. 60)

Kærlighedsmediets specifikke opgave er ”... at muliggøre, pleje og fremme den kommunikative behandling af individualitet – og dermed tildele flere individuelle, enestående egenskaber ved personens betydning” (Luhmann 1995, p. 52). Kærlighedsmediets funktion er altså at pleje og at fremme *individualitet*, hvilket også gør sig gældende for det blik, jeg har benævnt *individualisering*. Funktionen er *intimisering*, altså at skabe en *tæthed* til individet. Det er således inden for denne kode ikke elevens formelle kvalifikationer, der er relevante, men elevens *individuelle, ene-stående* karaktertræk, der bedømmes.

Ligesom kommunikationen inden for Luhmanns kærlighedsmedie har kommunikationen inden for individualiseringsblikket en særlig personlig karakter i den forstand, at den er ”... en kommunikation, hvormed den talende søger at adskille sig fra andre individer. Det kan foregå ved, at han gør sig selv til tema, altså taler om sig selv; men også ved, at han i forbindelse med saglige temaer gør sit forhold til sagen til kommunikationens omdrejningspunkt” (Luhmann 1995, p. 61). Dette trådte netop frem som et særligt karakteristika ved en del af de iagttagelser, der er

⁶⁴⁸ Se evt. Luhmanns beskrivelse af kærlighedsmediet i Luhmann 1986a, p. 37 og 175; 1995c, p. 52-54; 1995d; 2000a, p. 270-273.

⁶⁴⁹ Jf. afhandlingens kapitel ”3. Afhandlingens teoretiske ramme”.

beskrevet i forrige kapitel. At individet blev (forsøgt) gjort til tema i kommunikationen. Individet blev gjort til stof. Det helt centrale her er altså kommunikationens personlige karakter, hvor de kommunikerende prøver at adskille sig selv fra andre ved at gøre sig selv til noget særligt, og hvor kommunikationens tema og omdrejningspunkt er de kommunikerendes eget personlige forhold, herunder forhold til saglige emner.

Et yderligere karakteristikum ved Luhmanns beskrivelse af kærligheden er, at den kan "... paradoksalt udtrykt, intensivere kommunikationen ved i vidt omfang at give afkald på kommunikationen" (Luhmann 1995, p. 66). Således omfatter koden "... en konstatering af, at to elskende kan tale med hinanden i det uendelige uden egentlig at have noget at sige hinanden" (ibid.). Forrige kapitel pegede på, hvordan tidsaspektet er blevet centralt. Det relevante i den del af kommunikationen, jeg placerer under individualiseringsblikket, er *elevens forudsætninger og fremtidige mål* – ikke et særligt indhold – men det, at kommunikationen er centreret om noget, der tidsmæssigt ligger forud for og efter et nu. Det væsentlige er, at der tages udgangspunkt i noget fortidigt og fremtidigt, ikke *hvad* disse fortidige og fremtidige aspekter dækker over.

Optagetheden af det *sociale* aspekt kan jeg eksemplificere ud fra en iagttagelse, jeg vil knytte til det, jeg beskriver som *socialiseringsblikket*, hvor målet blandt andet kan ses beskrevet sådan, at eleverne skal blive i stand til at orientere og handle i et moderne og demokratisk samfund⁶⁵⁰. Der er inden for dette blik fokus på individets ageren i eller *forholden sig til* sin omverden. Det er altså elevens relation til nogle andre eller til noget andet, der er i centrum.

Således kan man altså sige, at indholdet i forhold til såvel intimiseringsblikket som socialiseringsblikket er *ikke-specifikt* – der er tale om ikke-konkrete og ikke-målbare mål, ja i situationen om ikke-definerbare størrelser. Det er således mere det tidsmæssige og det sociale aspekt end det saglige aspekt af kommunikationen, der afgrænser den mening, som aktualiseres eller som skal aktualiseres.

Det skal bemærkes, at den kommunikation præget af *intimisering*, som synes at tegne sig som et centralt aspekt af det *Mere* eller den *kultur*, arbejdet med portfolio ifølge den pædagogiske teori fører til eller er afhængig af, adskiller sig fra Luhmanns beskrivelse af den intime

⁶⁵⁰ Jf. afhandlingens kapitel "8. Iagttagelser af iagttagelser".

kærlighedskommunikation i den forstand, at den ikke er præget af gensidighed i forhold til fremstillingen af personlige forhold. Dette synes i højere grad at gælde for *socialiseringskommunikationen*, hvor individet er hensat til at basere sin selvfremsstilling på en fremmediagttagelse. Det handler altså om selvfremsstilling baseret på iagttagelse af alter egos selvfremsstilling. Luhmann fremhæver den gensidige fremstilling af personlige forhold som central i forhold til at øge den tillid, der er en forudsætning for individets personlige selvfremsstilling:

Intimitet indfinder sig, når stadig flere områder af et menneskes personlige oplevelser og kropsfærd bliver tilgængelige og relevante for et andet menneske, og når **dette forhold udspiller sig gensidigt**. Dette er kun muligt, hvis dobbelt kontingens bliver operationaliseret gennem personlig tilregning...

(Luhmann 2000a, p. 269; min fremhævning)

Hos Luhmann er tillid – sammen med fortrolighed – en måde at reducere kompleksitet på. Luhmann siger, at behovet for tillid øges, i og med at samfundet mister sin fortrolighed⁶⁵¹. Iagttagelserne i forrige kapitel pegede på, at lige præcis dette ‘tab af fortrolighed’ – af relativt sikre forventninger – er et væsentligt karakteristikum ved den situation, som synes at tegne sig, når blikket rettes mod portfolioens forandringsaspekt.

Luhmann opfatter altså den personlige tillid – i modsætning til det, han beskriver som systemtillid – som en gensidig proces mellem to parter. Denne proces starter med, at en person indleder kommunikationen med en såkaldt “... risikofyldt forud-ydelse” (Luhmann 1999b, p. 20), som den anden deltagende person må gribe fat i og bekræfte. Her kan tillidens kerne ses ikke på trods af, men netop på grund af det forhold, at begge parter har frihed til at handle på en måde, som ikke stemmer overens med en række forventningsstrukturer. Tillid har kun “... funktionel social værdi, hvis den ser muligheden for mistillid” (Luhmann 2000a, p. 169-171). Denne beskrivelse synes i høj grad at matche nogle af de karakteristika, som jeg vil tillægge *socialiseringsblikket*. Dette blik er præget af en udveksling af ydelser mellem to deltagende systemer i kommunikationen, hvor de begge ‘stiller sig til rådighed’ for iagttagelse, og kommunikationen skal eller ‘må’ netop ikke følge etablerede forventningsstrukturer. Der er fokus på *gensidig udfordring* og *tilpasning*. Dette

⁶⁵¹ Luhmann 2000a.

karaktertræk kommer f.eks. til udtryk i gruppearbejde, hvor den enkelte på den ene side må holde fast i sine egne ideer og sikre sig, at disse får en betydning for gruppens samlede arbejde, men på den anden side er nødt til at indpasse sig selv og sine ideer i forhold til de andre gruppemedlemmers ideer og gruppens arbejde som helhed. Yderligere vil det i særlig grad karakterisere den situation, som eleven vil stå i, når han/hun efter endt uddannelse skal søge job – altså det 'liv efter skolen', som gymnasieuddannelsen også skal forberede eleverne på. Her handler det netop om at *tilføje* noget til en given virksomhed eller organisation, altså om inkluderende eksklusion. Med denne pointe in mente er det oplagt at forlade Luhmanns kærlighedskommunikation og pege på, at det blik, jeg betegner som socialisering, *også* udviser en række fællestræk med Luhmanns beskrivelse af *socialisation*. Socialisation udvikles ifølge Luhmann gennem menneskets *uspecificerede* deltagelse i verden og er altså ikke ligesom uddannelse en intentionel handling⁶⁵². Vidensformidling i en socialisationskontekst traderes gennem imitation og handling, fordi udgangspunktet er givne roller, færdigheder og kompetencer, og målet er elevens indtrædelse i et givet fællesskab med varetagelse af en bestemt funktion og rolle.

Lad mig på baggrund af relationerne til Luhmanns beskrivelse af kærlighed og af socialisation, samle op på de særlige karakteristika ved de *to* blikke, jeg benævner henholdsvis *individualisering* og *socialisering*. Med fokus rettet mod førstnævnte kan man i relation til fagligheds-blikket beskrive det på den måde, at det ikke er nok at *gøre*, hvad læreren siger. Eleven skal som selvudviklende individ *selv* programmere sin læring. Sorteringsfunktionen er internaliseret som en slags selvsortering, hvilket kan eksemplificeres gennem optagetheden af 'mine stærke og svage sider', som ekspliciteres gennem de anvendte refleksionsskemaer. Eleven *forventes* så at sige at have styr på sin egen 'kunnen', da læreren ikke fremstår som den ekspert, der ved bedre. Målet er at eleven udvikler sin *individualitet*, og koden synes at være baseret på autenticitet/idealitet. Det handler om elevens evne til *selviagttagelse* og *selvbeskrivelse*, altså om elevens evne til at udtrykke eller ud-tale, hvem han/hun *er*. Man kan også tale om, at individet skal 'udgive sig for at være den, han/hun er', og at koden således er relateret til *ægtthed*. Vurdering af eleven inden for denne logik sker ikke på baggrund af placering ud fra lærerens kriterier, men ud fra elevens evne til at vurdere sig selv. Her tæller substantielle argumenter eller henvisning til faglige kriterier ikke. Det er individuelle kriterier, individet selv, der er 'målestokken'. Der er tale om *originalitet*.

⁶⁵² Luhmann 2002, p. 38 & 110.

Således ses det f.eks. i arbejdet med refleksionsskemaer, at opmærksomheden rettes mod, hvorvidt eleven kan forholde sig *selvbevidst* til sine egne forudsætninger, sin kunnen og sine potentialer. Eleven vurderes altså ud fra sin egen iagttagelse af sin egen hidtidige og fremtidige udvikling. I den forstand kan man sige, at vurdering bliver baseret på iagttagelse af iagttagelse, på *andenordensiagttagelse*. Det anses ikke som forkert at gøre forskel på folk – snarere som det rigtige. Dette systems logik og dets behov for at orientere sig mod elevens egenart synes at støtte op om Luhmanns formulering af "... at rygtes om masse mennesket beror på et optisk bedrag" (Luhmann 1999b, p. 92). Det er altså en bevægelse væk fra faglighedens fokusering på, at det er mest retfærdigt at behandle folk ens. Der holdes øje med elevens selviagttagelse: Kender eleven sine stærke og svage sider? Funktionen inden for individualiseringskoden er intimisering. Det handler om, at individet skal iagttage sig selv, skal lære sig selv at kende, skal kunne pege på sine egne styrker og svagheder. I denne selviagttagelse er eleven ikke afhængig af andre. Målet er netop, at han/kun bestemmer over egne anliggender. Man kunne således også tale om, at målet er *autonomisering*.

I forhold til socialiseringsblikket kan man sige, at det centrale i forhold til iagttagelsen af eleverne *ikke* er, at de er ens, heller *ikke* at de er forskellige, men at de er *ligeværdige*, kan man tale om. Det handler om at indtage en rolle eller udfylde en bestemt plads, som de forskellige elever eller individer imidlertid udfylder – og skal udfylde – på forskellig vis. Eleverne betragtes som et reservoir af potentielt talent. Man kan tale om, at det er en ikke-autoritær og ikke-diktatorisk, men dog en omverdensbaseret, formning af individet. Vurdering baseres på en iagttagelse af elevens iagttagelser af fremmediagttagelser. Kriteriet for vurderingen er, om den enkelte udfolder sig frit udover, men samtidig i forhold til og med respekt for givne rammer. Man kan således tale om samtidig udfoldelse og føjelighed. Eller om elevens evne til at tage 'omverdenen' på sig og foregribe dens behov. Det handler ikke om faglige kriterier, eller om individuelle kriterier, men om, hvordan eleven *virker* i en given sammenhæng. Kriteriet for at være *inkluderbar* er, at man *gør noget* for den sammenhæng, man indgår i. Der er tale om, at eleverne må udfordre hidtidige forestillinger og forventninger ved at lade sig forstyrre af fremmediagttagelser. Eleven befinder sig i en iagttagerposition inden for sit eget 'meningssystem', hvorfra han/hun baseret på iagttagelser af fremmediagttagelser må revurdere eller befri sig fra dette system. Det handler om at beskrive det hidtil usete i noget allerede etableret, at tilskrive det *ny* eller måske snarere *yderligere* mening.

Eleven iagttages ud fra sin villighed og evne til at udvise engagement og initiativ, dele og tage ansvar samt demonstrere *selv- og medledelse*. Man kan i forhold til gruppen af eleverne tale om, at det handler om at konkurrere på egne præmisser. Man må finde frem til det *unikke* og konkurrere på det. Ud fra dette kan man karakterisere relationen mellem eleven og *den anden* som en gensidig asymmetri. Eleven må vise vedvarende opmærksomhed over for den anden og handle med denne i tankerne og for dennes skyld, men samtidig skal eleven komme den anden i forkøbet ved f.eks. at tage initiativer, der ikke er formuleret, som ingen har bedt om. Der kan således tales om en *foregribelseslogik*. Igen kan der trækkes en reference til Luhmanns beskrivelse af kærlighedskommunikationen, hvor han peger på, at det er en fallit for kærligheden, hvis den ene elskende er nødt til at bede den anden om noget. Der vil netop også i forhold til det, jeg benævner som socialiseringsblikket, være tale om ikke-ekspliciterede krav eller forventninger, og man kan således måske tale om, at den kommunikation, der ledes af dette blik, er baseret på stiltiende forventningsforhandling. Forførelsens endemål er en form for forening, som ikke tager form af absorption – det handler ikke om at *glide med* eller *lade sig opsluge* – men om gensidig tilpasning, som er ‘mere’ end indpasning. Eleven indpasser sig ikke bare, men udvider og udvikler. Der er tale om en social integration, hvor eleven og den anden *tilsammen* skaber en fornemmelse af helhed. Man kan sige, at *differens skaber enhed*. Der lægges vægt på elevens evne til at konstituere sig som en social identitet, der er i stand til at indbygge fremmede (ofte ikke-ekspliciterede) forventninger i sin selvfremsstilling, uden at det bliver til konformisme eller ‘ren’ indpasning. Det er en socialitet, hvor eleven bliver integreret *som individ*, og hvor der – som Thyssen (1997b) formulerer det – er ”... bedre identitet i at afvige end i at tilpasse sig” (p. 50). Man skal træde i karakter som et individ for at være eftertragtellesværdig. Der må gerne *støjes* eller *irriteres*. Det handler om at gøre noget særligt, noget uforventet, der markerer initiativ og foregribelse af den andens behov. Opsamlende på socialiseringsblikkets beskrivelse af relationen mellem individet og den anden kan man trække en reference til Foucaults beskrivelse af *selvteknologier*, der handler om at styre mennesker, så de kan styre sig selv, at gøre ydre kontrol til indre kontrol⁶⁵³. Det afgørende i denne optik er ikke ‘bare’ relationen mellem et individ og en anden. Det handler *også* om, hvordan min iagttagelse af dig påvirker min relation til mig selv eller min selvreference. Det handler om, hvordan mennesket gør sig til noget bestemt.

⁶⁵³ Foucault 1988.

9.4 Portfolioens samtidige muliggørelse og umuliggørelse

Jeg har i det ovenstående forslået forskellige blikke, som undervisningsinteraktioner synes at skulle abonnere på for at kunne indfri portfolioens potentialeperspektiv. Med udgangspunkt i det – naturligvis meget begrænsede – udsnit af iagttagelser, afhandlingen præsenterer, har jeg desuden forsøgt at belyse de særlige karakteristika eller distinktive træk, som synes at præge disse forskellige blikke.

Afhandlingen foreslår, at disse blikke udgør særlige logikker med særegne meningsgrænser og blinde pletter – særlige måder at kode kommunikationen på. Der er ifølge afhandlingens iagttagelser i den enkelte interaktion ofte tale om et både-og, ikke et enten-eller, i den forstand, at interaktionen er spændt ud mellem de forskellige blikke, kodninger og selektioner. Afgrænsningen af dem synes ikke *givet*. Hver gang, der tematiseres inden for det ene eller det andet blik, sættes der nye grænser og mulighedsbetingelser for den konkrete kommunikations emne og forløb. Det gør altså en forskel, om man vælger den ene eller den anden kode. Alle disse blikke giver i sig selv et kompliceret billede. Billedet bliver ikke mindre kompliceret af, at de forskellige blikke i flere tilfælde støder sammen og irriterer hinanden. De respektive blikke har kun blik for sin egen måde at iagttage på – ”Every binary code claims universal validity, but only for its own perspective” (Luhmann 1989, p. 109) – hvorfor der netop opstår gensidige irritationer, hvor de forskellige blikke blænder og pirrer hinanden i deres respektive forsøg på at ’besætte’ kommunikationen. Førrige kapitel pegede på, hvordan der kan iagttages *paradokser* relaterende til koblingen af de forskellige logikker. Der synes at kunne iagttages en tendens til, at faglighedskoden ofte influerer på de andre koder. Der sker således det, at kommunikationen ikke bare *konstrueres* via de nævnte forskellige blikke, men at den også *dekonstrueres* gennem blikkenes forstyrrende indgriben i hinanden. I det ene øjeblik konstrueres kommunikationen gennem individualiseringens blik for i det næste øjeblik at lade sig dekonstruere af fagliggørelsens blik. Dette betyder, at der *konstant* kobles ind og ud mellem de forskellige koder, som er styrende for de forskellige blikke. Man kan således sige, at blikkene på den ene side kun øje for deres egne ræsonnementer og opererer i den forstand adskilt, men på den anden side er de samtidig påvirket af hinanden, de forstyrrer hinanden. Den samlede kommunikation i undervisningen er således præget af uorden og uberegnelighed: *Nu troede vi lige, vi vidste, hvad der forventes af os. Nu troede vi lige, vi vidste, hvad det handlede om.*

Således kan jeg afslutte dette kapitels iagttagelse af portfolioens forandringsperspektiv ved at pege på det *samlede paradoks*, at portfolioen på den ene side beskrives som *muligheden* for at håndtere en større kompleksitet af forventninger eller krav, men på den anden side synes at skabe *umuligheder* i kommunikationen, fordi den åbner for en mangfoldighed af potentielle fikseringer og kode-irritationer i undervisningen. Dette vil være afhandlingens afsluttende analytiske iagttagelse.

10. Perspektiverende konklusion

Dette afsluttende kapitel af afhandlingen vil samle op på afhandlingens samlede iagttagelser, som vil blive perspektiveret gennem en skitsering af fremtidige forskningsbehov og/eller -muligheder. Afhandlingen har flere gange anvendt Luhmanns begreb om *kontingensformler* til at beskrive det fænomen, at samfundets funktionssystemer, som en følge af at de erfarer deres omverden som utilgængelig og dermed kontingent, må udvikle kontingensformer, dvs. formler som gør det muligt at forholde sig til et overskud af muligheder. Indeværende afhandling baserer sig på den erkendelse, at det *ikke* er muligt at nå frem til en udtømmende beskrivelse af verden – eller den del af verdenen, som er genstand for interesse – og tilslutter sig således også den kontingensformel, som det videnskabelige system ifølge Luhmann leverer: *limitationalitet*⁶⁵⁴. Den må altid pege på sine resultaters begrænsede og foreløbige karakter, den må altid konkludere, at *yderligere forskning er påkrævet*. Det vil jeg ikke nøjes med at konkludere. Jeg vil også i indeværende kapitel løbende prøve at skitsere, hvordan denne forskning kunne se ud.

Kapitlet tager sit udgangspunkt i en opridsning af afhandlingens problemformulering og forskningsspørgsmål, som – efter en kort opsummering af afhandlingens valg af iagttagelsesstrategi – besvares kortfattet. Afsluttende vil afhandlingens samlede iagttagelser blive diskuteret i relation til de tre ambitioner – *den analytiske ambition, den teoretiske ambition og den stabiliserende ambition* – som afhandlingen stillede som forventning til sig selv at opfylde. I forbindelse med denne diskussion vil jeg reflektere over de valg, jeg har truffet undervejs, samt de konsekvenser, disse valg har haft for min forskningsproces og har i forhold til afhandlingens 'resultater'.

10.1 Afhandlingens spørgsmål

I afhandlingens indledning opstillede jeg på baggrund af en kort beskrivelse og diskussion af de forventninger, portfolioen som idé og arbejdsform tillægges i den pædagogiske teori, en problemformulering og en række forskningsspørgsmål. Disse rettede sig mod et endnu u-udforsket

⁶⁵⁴ Luhmann 1992, p. 397ff.; Luhmann 1997a, p. 470.

aspekt af portfolioens funktion: det *Mere*, den *common ground*, *særlige kultur* eller det særlige *educational community*, der i portfoliolitteraturen beskrives som havende stor betydning for, hvordan portfolioens potentiale aktualiseres. Problemformuleringen lød således:

Hvordan er undervisningskommunikationen mulig, når den indrammes af de forskelle, som den pædagogiske iagttagelse af portfolioens funktion synes at basere sig på, og kan en Luhmann-inspireret analytisk iagttagelse heraf skabe *ny viden*, der kan være med til at kvalificere portfolio-iagttagelser?

Og de tre hertil knyttede forskningsspørgsmål:

Hvordan kan portfolioens funktion forstås?

Hvordan synes den kommunikation i og om gymnasiet, der aktualiserer denne forståelse, at skabe undervisningens mulighedsrum?

Kan en anderledes iagttagelse baseret på Niklas Luhmanns systemteori generere ny og berigende viden om portfolioens funktion og dermed kvalificere portfolio-iagttagelser?

10.2 Afhandlingens valg af iagttagelsesstrategi

I sin søgen efter svarene på ovenstående spørgsmål rettede afhandlingen sig mod den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens funktion, som den kondenserede til at indeholde *et flerspektret potentialeperspektiv* samt *et forandringsperspektiv*. Forandringsperspektivet, som var centralt for afhandlingens forskningsinteresse, måtte forstås i relation til potentialeperspektivet, eftersom det ifølge afhandlingens iagttagelser af den pædagogiske teori fremstod som en nødvendig forudsætning for eller en uundgåelig følge af indfrielse af potentialeperspektivet. Med dette udgangspunkt tog afhandlingen metodisk sit udsping i Luhmanns funktionelle analyse, som netop retter sig mod undersøgelse af relationer mellem relationer. Således ville denne metode give mulighed for at sætte fokus på den række af problemer, som portfolioen syntes at have potentiale til at løse eller håndtere. Ikke mindst ville den give mulighed for at se disse problemer i en sammenhæng. Luhmanns funktionelle metode er *inkluderende* i den forstand, at den ikke håndterer en enkelt relation mellem et problem og en

problemløsning *adskilt*, men forstår en samlet gruppe af problemer og en problemløsning som en helhed, og netop derfor syntes den at udgøre en relevant metode.

Herfra rettede afhandlingen sig mod en nærmere forståelse af de problemer, som portfolioen syntes at have potentiale til at løse. Disse forstås i afhandlingen som *produkter af iagttagelser*, og med udgangspunkt i Luhmanns beskrivelse af iagttagelser som forskelssættende operationer⁶⁵⁵ rettede afhandlingens blik sig herfra mod de forskelle, der syntes at ligge bag den pædagogiske teoris iagttagelse af portfolioens potentiale. Ud fra denne iagttagelse blev *fire* centrale forskelle valgt som udgangspunkt for den videre undersøgelse. Denne videre undersøgelse rettede sig mod, *hvordan* en aktualisering af netop disse forskelle i forskellige former for kommunikation *om* og *i* undervisningen i gymnasiet syntes at skabe mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen. Nærmere bestemt rettede iagttagelserne sig hovedsageligt mod de centralt og decentralt producerede styringsdokumenter, hvis funktion er at 'styre' praksis eller at '*tegne*' *mulighedsrummet* for praksis, dvs. undervisningen i den organisation, som gymnasiet udgør. Fokus lå her på at skabe en forståelse af dette *mulighedsrum*. Samtidig rettede iagttagelserne sig mod undervisningsinteraktioner for herigennem at lade sig forstyrre i diskussionen af, hvordan kommunikationen er mulig inden for dette mulighedsrum. I denne sidstbeskrevne del af projektet – iagttagelserne af både styringsdokumenter og undervisning – rettede iagttagelserne sig mod de *meningsstrukturer*, de saglige, sociale og tidslige strukturer, der syntes at præge kommunikationen inden for de forskelle, som blev valgt på baggrund af iagttagelserne af den pædagogiske teori. Hensigten var *ikke* at undersøge, hvordan portfolioen som begreb, artefakt eller arbejdsform syntes at blive tilskrevet mening direkte i denne kommunikation. Det var altså ikke (blot) den del af kommunikationen, hvor portfolioen blev gjort til tema, der havde interesse.

10.3 Afhandlingens svar

Med den korte præsentation af afhandlingens iagttagelser er grundlaget for besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål lagt. Det *første* af disse spørgsmål går på, hvordan portfolioens

⁶⁵⁵ Jf. afhandlingens kapitel "2. Afhandlingens systemteoretiske blik", side 17.

funktion kan forstås. Jeg har allerede peget på, at den – som den beskrives i den pædagogiske teori – må forstås gennem henholdsvis et *potentiale*- og et *forandringsspektiv*. Afhandlingen har herfra – som det er beskrevet i detaljer i foregående kapitel – skabt en forståelse af forandringsspektivet som pegende mod en undervisningskommunikation, der udspiller sig som en uhyre kompleks situation fordrende løbende selektion baseret på fremmed- og selviagttagelser. Afhandlingens iagttagelser har videre peget på, at der synes at knytte sig en række *paradoksalteter* til portfolio-forventningerne.

Paradokserne synes at ville udfolde sig i undervisningens interaktion gennem en række *modsætninger*: mellem undervisningsmål og læringsmål, mellem lærer-kontrol og elev-frihed, mellem læreren som vejledende inspirator og læreren som alvidende kontrollant og i tilknytning hertil mellem eleven som elev i gruppen af elever og eleven som individ, mellem endelighed og uendelighed eller afsluttethed og uafsluttethed. Kommunikationen kan i forhold til disse modsætninger vælge at lægge vægten på det ene eller det andet, evt. skifte mellem dem.

Ud fra disse iagttagelser kan man pege på, at der måske ikke med portfolioen bliver tale om 'bare' et flerstemmigt klasserum, som Olga Dysthe (1997) taler om, men om et *polycentrisk* klasserum, dvs. et klasserum, hvor der *ikke* findes ét iagttagelsesperspektiv, men en række iagttagelsesperspektiver. I det polycentriske klasserum findes der *ingen* singular kode, gennem hvilken vi altid kan forstå hinanden⁶⁵⁶. Der cirkuleres således mellem forskellige koder, forskellige iagttagelsespositioner⁶⁵⁷, som den enkelte springer ud og ind imellem. Igen reflekterende over en Dysthe-metafor kan portfolioen således ikke bare beskrives som en kamæleon i den forstand, at den kan ændre karakter i forhold til den situation, den anvendes i. Portfolioen rummer ligefrem det kamæleonske *i* sig i den forstand, at den tegner en situation, hvor individet må kunne indgå i forskellige epistemologier eller systemer, hvortil der er knyttet forskellige roller og funktioner. Individet skal være fleksibelt og omstillingsparat.

Luhmann har begrundet uddannelsessystemets uddifferentiering fra samfundet i det, at dette system skulle løse en opgave, som ikke kunne løses i samfundet som sådant eller i noget allerede eksisterende system i det hele taget. Måske er udviklingen af den usikkerhedshåndteringsstrategi,

⁶⁵⁶ Jf. Qvortrup 1998, p. 136.

⁶⁵⁷ Jf. Qvortrup 1998, p. 120-121; 136-137.

som portfolioen ifølge afhandlingen udgør, en reaktion på, at systemets funktion *retænkes*, eller et udtryk for, at funktionen *må reformuleres*⁶⁵⁸. Det ser ud til, at forskellene mellem uddannelse og samfund samt mellem uddannelse og individ genindføres i sig selv, dvs. at dets interne differentiering ændres som følge af, at grænserne mellem systemet og omverden, som beskrives gennem henholdsvis systemets fremmedreference og systemets selvreference⁶⁵⁹, omdefineres? Det kunne være interessant at forfølge svaret på dette spørgsmål gennem undersøgelser baseret på iagttagelser af pædagogisk praksis. Her er altså afhandlingens første forslag til fremtidig forskning.

Med ovenstående er også svaret på det *andet* forskningsspørgsmål givet. I undervisningen må den kompleksitet, som portfolioens forandringsaspekt lægger op til, forenkles. Det vil føre til, at der i hver enkelt situation findes et overskud af tilslutningsmuligheder, ift. hvad der kan aktualiseres. Det ses som allerede nævnt, at der i undervisningen løbende skiftes mellem iagttagelsespositioner. Således kan man sige, at den nødvendige forenkling eller kompleksitetsreducering finder sted gennem fortløbende selektioner, altså valg. Imidlertid har afhandlingens iagttagelser også vist, at denne nødvendige forenkling ikke synes så enkel endda, hvilket der f.eks. ses eksempler på i det, at lærer og elev i en række situationer synes at orientere sig efter forskellige forskelle eller logikker. Sådanne situationer, hvor de forskellige logikker ikke holdes ude fra hinanden, bliver uigennemskuelige.

Svaret på det *tredje* forskningsspørgsmål – altså om en anderledes iagttagelse baseret på Niklas Luhmanns systemteori kan kvalificere eksisterende portfolio-iagttagelser – må være, at afhandlingen har ført til *ny* viden om et i uddannelsesforskningen endnu u-udforsket aspekt af portfolioens funktion, som den beskrives i den pædagogiske teori, nemlig portfolioens *forandringsaspekt*. Den nye viden, som afhandlingen præsenterer, menes at kunne kvalificere eksisterende iagttagelser af portfolioen, det være sig i særdeleshed iagttagelser knyttet til uddannelsesforskningen, men også iagttagelser knyttet til såvel den pædagogiske teori som den pædagogiske praksis i det tilfælde, at afhandlingens iagttagelser gøres til genstand for iagttagelse. Dette uddybes i efterfølgende afsnit, når jeg forholder mig til afhandlingens stabiliserende ambition.

⁶⁵⁸ Jf. Qvortrup 2001, p. 156.

⁶⁵⁹ Luhmann 2000a, p. 52 & 219.

10.4 Er afhandlingens ambitioner indfriet?

I afhandlingens indledning blev tre ambitioner – *en analytisk ambition, en teoretisk ambition og en stabiliserende ambition* – opstillet for afhandlingen. Med udgangspunkt i ovenstående besvarelser af afhandlingens forskningsspørgsmål må det korte svar på spørgsmålet i dette afsnits overskrift være: Ja! Et lidt længere svar udfolder jeg herfra i forhold til den *teoretiske* ambition og den *stabiliserende* ambition. Jeg har allerede ovenfor samt i det foregående kapitel redegjort i detaljer for svaret i forhold til den *analytiske* ambition – altså ambitionen om at skabe en forståelse af portfolioens funktion – hvorfor jeg ikke her vil gøre mere ved denne ambition.

For at opfylde den analytiske ambition har afhandlingen baseret sig på iagttagelser af såvel pædagogisk teori som pædagogisk praksis. Disse iagttagelser har taget afstand fra at (re)producere et billede af portfolioen som god eller dårlig. De har rettet sig mod den teoretiske pædagogiks *selvbeskrivelser*, der har portfolioen som tema, samt iagttagelse af den pædagogiske praksis, altså af uddannelsessystemet, med henblik på skabe en forståelse af det *mulighedsrum*, som indfrielsen af portfolioens potentialer synes afhængig af. Samtidig har afhandlingen med udgangspunkt i iagttagelse af undervisningsinteraktioner reflekteret over de konsekvenser, dette mulighedsrum synes at kunne have for undervisningen. Den epistemologiske ramme, som alle iagttagelser er sat ind i, er Niklas Luhmanns systemteori. Med denne ramme lægges der op til en abstrakt teoretiseren eller en ”... flyvetur over et temmelig lukket skydække” (Luhmann 2000a, p. 33). Selvom afhandlingen – ved løbende at inddrage iagttagelser af den pædagogiske praksis som udgangspunkt for og eksemplificeringer af teoretiske diskussioner og abstraktioner – har bestræbt sig på at dykke ned under skyerne med jævne mellemrum, må analysen stadig karakteriseres som besiddende et *højt* abstraktionsniveau. Dette abstraktionsniveau følger med den ramme, jeg har valgt. Luhmann siger netop at, ”... Lejlighedsvis er et kig ned gennem skyerne muligt – et blik på landskaber med veje, bebyggelser, floder eller kyststrækninger, som erindrer om noget bekendt; eller et blik på et større stykke landskab med marxismens udslukte vulkaner. **Men ingen skal blive offer for den illusion, at disse få holdepunkter er tilstrækkelige til at styre flyvningen**” (Luhmann 2000a, p. 34; min fremhævnings). Abstraktionsniveauet knytter sig altså til teorivalget, og jeg valgte som udgangspunkt at være konsistent ift. dette, for, som Luhmann anfører, ”... Man må forlade sig

på sine instrumenter” (Luhmann 2000a, p. 33). Samtidig – relateret hertil – knytter der sig til Luhmanns teori et helt særligt begrebsapparat, der betyder, at analysen fremstilles gennem en række *anderledes* eller *fremmedartede* – måske ligefrem ’sære’ – begreber. Men det er jo netop ved at anvende disse, at muligheden for *ny* mening og betydning foreligger. Af den grund har jeg også i forhold til det anvendte begrebsapparat valgt at holde en vis konsistens.

Valget af Luhmanns systemteori var altså begrundet i, at *netop* det høje abstraktionsniveau og de fremmedartede begreber ville give mulighed for at gøre de iagttagelser og at genere den viden, som det var afhandlingens hensigt. Målet var at generere viden om noget, der *ikke* ’findes’ som ’empirisk fænomen’. Det *Mere*, den *common ground*, *særlige kultur* eller det særlige *educational community*, afhandlingen ønskede at generere viden om, var et ikke-håndgribeligt og endnu u-beskrevet ’fænomen’, der kun var ’konstrueret’ som *begreb* af den pædagogiske teori i relation til – som en nødvendig *forudsætning* for eller *følge* af – det potentialeaspekt, som i den pædagogiske teori var gjort til genstand for iagttagelse og beskrivelse. Jeg havde altså kun adgang til det ’fænomen’, som afhandlingen rettede sin interesse imod, gennem den kommunikation, der tematiserede portfolioens potentialeaspekt. Således måtte jeg støtte mig op af en teori, der for det *første* gav mig mulighed for at ’gå bag om’ de beskrivelser, som tematiserede portfolioens potentialeaspekt, og se på, *hvordan* disse var konstrueret, og for det *andet* gav mig mulighed for med udgangspunkt i denne indsigt at se på kommunikationen *om* og *i* undervisningen på en *anderledes* måde. Jeg måtte ’se’ på denne kommunikation på en anden måde, end man ville gøre det med vanens eller traditionens blik. Jeg måtte netop iagttage med et blik, hvor jeg *ikke* fokuserede på de tematiseringer og kommunikationsformer, der blev aktualiseret i en given kommunikation, men på nogle mere *overordnede* meningsstrukturer.

Retrospektivt vil jeg konkludere, at den antagelse, der begrundede mit valg af teori, er blevet bekræftet. Det valgte teoriapparat har gjort det muligt at ’løfte mig op over’ den pædagogiske teori og den pædagogiske praksis og herfra at generere viden om et hidtil ubeskrevet aspekt af portfolioens funktion. Således kan man sige, at de i afhandlingen gennemførte analyser giver udtryk for, at det i afhandlingen anvendte begrebsapparat faktisk *kan* åbne for *anderledes* analyser af kommunikation, som synes at føre til ny – og interessant – viden. Der er tale om *refleksive* analyser, der kan bidrage til at nuancere og komplementere forståelsen af funktionelt

specialiserede forskningsemner ved at gå i dialog med andre beskrivelser af disse. Man kan sige, at analyser som den i afhandlingen præsenterede ikke *retter sig mod*, men *tager udgangspunkt i* Åkerstrøms erkendelsesinteresse, altså funktionsområdets tilblivelse, kommunikative lukning, begrænsede refleksivitet og koblinger til og afkoblinger fra andre områder⁶⁶⁰, med henblik på at forstå et særligt forskningsemne. Den betragter ikke sig selv som i opposition til andre beskrivelser af dette emne – selvom disse til tider kan virke overdrevet affirmative eller salutatoriske⁶⁶¹ og evt. monokonteksturale⁶⁶² – men går i dialog med disse. Med dette udgangspunkt åbner analysen for iagttagelse af forhold, som ellers synes at være blevet taget for givet – eller i hvert fald ikke er blevet berørt. Således har afhandlingen *også* peget på, at man for at begribe komplekse og paradoksale forhold må støtte sig til teorier, som er på højde med disse. Der findes flere af sådanne teorier, men i denne afhandling har Niklas Luhmanns systemteori været anvendt.

Med udviklingen af den konkrete strategi for iagttagelse i afhandlingen menes kimen til en særlig måde at gøre begreber til genstand for forskningen at være lagt. Den åbner mulighed for en analytisk forholden sig til den stadigt voksende mængde af forskellige typer af studier (forskningsprojekter, udviklingsprojekter, evalueringsprojekter, etc.), som foreslår forskellige måder at løse problemer eller håndtere udfordringer i uddannelsessystemet. Det er tale om en tilgang til beskrivelsen af problemer og problemløsninger, som ikke giver nogen svar eller fører til sandheder. Den giver *kun* mulighed for at sige noget om, *hvordan* der i kommunikationen skabes forbindelser mellem uddannelsessystemets problemer og problemløsninger eller mere korrekt mellem det, der i uddannelsessystemet *konstrueres* som henholdsvis problemer og problemløsninger. Specifikt i forhold til temaet i indeværende afhandling er det interessante, *at* der laves en forbindelse mellem portfolioen og en række forventninger til uddannelsessystemet, hvorfor hensigten har været at forstå, hvordan mulighedsbetingelserne for undervisningen synes at ville se ud, hvis uddannelsessystemets indfrier disse forventninger. Der er *ikke* tale om en metode eller en teori, men om et særligt analytisk blik, som åbner for *forstyrrelse*. Som sagt er kun kimen for dette lagt. Her kan således igen peges på et aspekt, som kunne være interessant at forfølge nærmere i fremtidige forskningsprojekter.

⁶⁶⁰ Andersen 1999, p. 12.

⁶⁶¹ Jf. f.eks. afhandlingens note 185.

⁶⁶² Jf. Andersen 1999, p. 152.

Som nævnt hævder jeg ikke, at de i afhandlingen præsenterede iagttagelser har ført til sandheder om portfolioens forandringsaspekt. De rejser en række teoretiske spørgsmål, empiriske pointer og analytiske udfordringer. Samtidig vil jeg endnu en gang, som jeg har gjort det så mange gange gennem afhandlingen, pointere det kontingensvilkår, som afhandlingen – og det heri præsenterede forskningsprojekt – er underlagt. Mit forskningsspørgsmål kunne være valgt *anderledes*. Det samme kunne de dele, der er blevet gjort til genstand for iagttagelse. Der er med indeværende afhandling kun lige taget hul på et aspekt, som endnu ikke tidligere har været genstand for iagttagelse i uddannelsesforskningen. Således vil der være mange muligheder for yderligere forskning.

Iagttagelser relateret til sandhedsaspektet af afhandlingens iagttagelser leder mig over i den sidste af afhandlingens tre delambitioner: *den stabiliserende ambition*. Her var det målet at etablere et *nyt* iagttagelsesperspektiv, altså at skabe en forskel for iagttagelse, som ville kunne forstyrre forståelser. I beskrivelsen af denne ambition blev det klart, at denne mulighed for forstyrrelse retter sig mod såvel det videnskabelige system som uddannelsessystemet. Hvad der af disse systemer vælges, og hvad der fravælges, afhænger af systemet eller af systemkompleksiteten. Afhandlingens iagttagelser kan – i tilfælde af, at de gøres til genstand for et systems iagttagelse – ændre dette systems kompleksitet og dermed *indirekte* være med til at påvirke de valg, som systemet træffer. Afsluttende dette kapitel – og afhandlingen som helhed – vil jeg uddybe denne ambition.

Når jeg i afhandlingen har talt om problemer, som uddannelsessystemet står over for, er der tale om en forståelse af problemer, som *ikke* er nogens skyld og som *ikke* kan – eller skal – *løses* i den forstand, at de *opløses*, altså fjernes. Problemer kan kun 'håndteres'. Dette betyder, at videnskabens opgave må være at forstå disse problemer og hertil knyttede problemhåndteringsstrategier, og at en sådan forståelse må genereres ud fra analyser af de sammenhænge, hvor problemer og problemhåndteringsstrategier konstrueres. Her tilbyder indeværende afhandling *første* skridt i arbejdet med denne opgave.

I analysen er det blevet anskueliggjort, hvordan den mening, der formes af kommunikationen omkring de forskellige centrale portfoliodimensioner synes at være *paradoksalt* funderet. Dette skal ikke være den endelige konklusion på diskussionen af portfolioens potentiale i den forstand,

at anvendelsen af portfolioen dermed må fastsættes som en logisk umulighed. De vanskeligheder – paradokser, grundlæggende modsigelser og konflikter – som afhandlingen har peget på, kan *ikke* løses, ligesom man *ikke* i det enkelte undervisningssystem kan sætte sig ud over dem. De må accepteres som et vilkår. Netop arbejdet med paradokser har systemteorien en særlig interesse i, idet udgangspunktet er, at "... Die Paradoxen werden nicht vermeiden oder umgangen, sondern vorgeführt" (Luhmann 1992, p. 120). Paradokserne, som jeg er blevet opmærksom på gennem mine iagttagelser, er altså et *uomgåeligt* element af kommunikationen og skal ikke tilstræbes opløst eller ophævet. Men de kan *forfølges*. Man kan enten lade paradokserne stå som paradokser, eller man kan udfolde dem i de modsætninger, de består af, og dermed gøre dem synlige:

"At skabe enhed gennem skelnen, at skabe enhed som enheden i en forskel, det synes at være et paradoksalt teoriprogram – og sådan er det også ment. Vores udgangsparadoks er at det forskellige er det samme, Men derved kan det ikke forblive. Paradoksier må, som logikere siger, "udfoldes". De må opløses i forskelle, hvis de to sider kan markeres, dvs. identificeres. Da paradoksien kun oscillerer i sig selv, men ikke selv kan være kreativ, må den erstattes af noget andet, nemlig en forskel (Fra Luhmanns afskedsforelæsning i 1993; Luhmann 2000b, p. 10).

Jeg har valgt det sidste, altså at forsøge at gøre paradokserne synlige, hvilket bunder i det forhold, at – som det fremgår af iagttagelserne i kapitel 8 og 9 – sammenhængene til tider synes at blive uigennemskuelige, hvis de implicerede logikker ikke holdes ude fra hinanden. Der er brug for et strukturerende sprog eller et 'medium', der skaber et billede af og tolker de processer, som foregår i skolen, eller som er en del af arbejdet i skolen med de forskellige horisonter og logikker i de nye tiltag til følge. Synliggørelsen af logikker, paradokser og forskelle er afhandlingens særlige bidrag i forhold til den stabiliserende ambition. Et fremmadrettet konstruktivt forslag er, at portfolioen kan tænkes som *medium* for synliggørelse af disse logikker, paradoksier og forskelle – eller mere enkelt blot som medium for iagttagelse af iagttagelser.

Afhandlingens udgangspunkt var, at portfolioen må forstås som en *usikkerhedshåndteringsstrategi*, som en kompleksitetsreducerende strategi. Analysen har følgende

peget på, at de forventninger, der i den pædagogiske teori forsøg på at håndtere nye krav til uddannelsessystemet gennem portfolio-beskrivelserne stilles til undervisningen, lægger op til en forøgelse af undervisningens interne kompleksitet. Det må – følgende den netop præsenterede forståelse af paradokser – altså accepteres, at de kompleksitetsreducerende tiltag medfører ny kompleksitet. Her er det afhandlingens forslag, at den øgede interne kompleksitet fremmer undervisningens evne til at håndtere omverdenens kompleksitet, men at der herfra er behov for *også* at håndtere den selvsamme interne kompleksitet. Derfor er det vigtigt, at der sættes fokus på en udvikling, der omfatter undervisningens iagttagelse af sine egne iagttagelsesoptikker. Dette er afhandlingens forslag: At *bevidstheden* om de forskellige iagttagelsesoptikker – og de hertil knyttede paradokser – kan øge undervisningens evne til at håndtere egenkompleksitet. Og et fremadrettet forslag vil være at udvikle den pædagogiske teori og uddannelsesforskningens arbejde med portfolioen i en retning, hvor portfolioen forstås som et *medie* for iagttagelse og dermed som et *medie* for reducere af den kompleksitet, som den selv er afhængig af og synes med til at skabe. Måske vil dette kunne føre til konstruktive udviklinger af portfolio-forståelser og -didaktikker. Samtidig antages det, at skematiseringen af de forskellige optikker i forhold til det videnskabelige system – altså uddannelsesforskningen – kan fungere som teoretisk repertoire for iagttagelsen af konkrete empiriske iagttagelser.

Netop den omtalte forøgede interne kompleksitet og paradoksalitet – eller snarere: den analytiske iagttagelse af samme – vil kunne danne udgangspunkt for en forståelse af væsentlige potentialer og udfordringer for anvendelse af portfolioen. Bevidsthed om paradokser samt de forskellige medier, koder og funktioner, der med udgangspunkt i de centrale portfolio-dimensioner synes at forme kommunikationen i undervisningen, kan tilbyde en *forventningshorisont*, dvs. en orienteringsramme, der indsnævrer valgmuligheder og udstikker bestemte meningshorisonter for den konkrete interaktion. De *for-former* særlige forventninger, der kan knyttes an til. Medierne, koderne og funktionerne vil altså kunne tilbyde forenkling og dermed levere input til den videre kommunikation om portfolioen.

11. Dansk resume

Den paradoksale undervisningskommunikation

En Luhmann-inspireret analyse af den pædagogiske teoris forventninger til portfolioen, herunder i særdeleshed dens forandringsaspekt, eksemplificeret ud fra iagttagelser i gymnasieregi

Emnet for afhandlingen er portfolioens funktion, som den beskrives i den pædagogiske teori. Her tillægges portfolioen store forventninger. På den ene side beskrives den som havende særlige potentialer. Disse knytter sig ifølge afhandlingens kondensering til muligheden for at understøtte *læring og undervisning* og til muligheden for at gennemføre *evaluering* i et uddannelsessystem, hvor der er et tiltagende fokus på den individuelle elevs læring og på processer. På den anden side giver den pædagogiske teori opmærksomhed til noget *Mere*. Dette er beskrevet som et særligt '*educational community*', en '*common ground*', et særligt *fortolknings- og vurderingsfællesskab* eller en særlig '*culture of evidence*', som har stor indflydelse på, hvordan portfolioens potentialer vil og kan realiseres. Det ser ud til, at vi har at gøre med *nye rammer* for undervisningen. Afhandlingen retter sin opmærksomhed mod dette *Mere* eller mod portfolioens *forandringsspektiv*, som det benævnes. Hvordan kan det forstås? Hvordan stiller dette særlige *Mere* mulighedsbetingelser for undervisningskommunikationen? Hvordan indrammes undervisningskommunikationen, og hvordan er den mulig, når der sættes fokus på de ideer, som synes centrale i forhold til portfolioens funktion?

Med Niklas Luhmann's systemteori som epistemologisk forståelsesramme søger afhandlingen at kaste lys på portfolioens forandringsaspekt. Den lægger et *anderledes* perspektiv på et endnu ikke udforsket aspekt af portfolioens funktion ud fra den antagelse, at anvendelsen af denne ramme vil føre til *ny og interessant* viden om portfolioens funktion.

Afhandlingens problemformulering er:

Hvordan er undervisningskommunikationen mulig, når den indrammes af de forskelle, som den pædagogiske iagttagelse af portfolioens funktion synes at basere

sig på, og kan en Luhmann-inspireret analytisk iagttagelse heraf skabe *ny viden*, der kan være med til at kvalificere portfolio-iagttagelser?

Forfølgende denne problemformulering søger afhandlingen at besvare *tre* underspørgsmål:

- 1) Hvordan kan portfolioens funktion forstås?**
- 2) Hvordan synes den kommunikation *i* og *om* gymnasiet, der aktualiserer denne forståelse, at skabe undervisningens mulighedsrum?**
- 3) Kan en *anderledes* iagttagelse baseret på Niklas Luhmanns systemteori generere *ny* og *berigende* viden om portfolioens funktion og dermed kvalificere portfolioiagttagelser?**

Afhandlingens mål er at skabe en forståelse af de betingelser, som synes at være en forudsætning for eller en følge af indfrielsen af portfolioens potentiale, som det er beskrevet i den pædagogiske teori. Afhandlingen mål er *ikke* at korrigere portfoliobeskrivelser eller at afsløre, hvorvidt disse beskrivelser er sande eller falske, mere korrekte eller ukorrekte end andre beskrivelser.

Afhandlingens mål er *heller ikke* at kaste lys på disse beskrivelser forudindtagetheder for at erstatte dem med andre, for eksempel systemteoriens. Uddannelsessystemets selvbeskrivelser er iagttaget som *kontingensformler*, som måder at håndtere kontingens på. Her reduceres kompleksitet gennem selektion. Noget vælges, og noget vælges fra.

For at forstå portfolioens forandringsaspekt retter afhandlingen indledningsvist sit blik mod den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens potentiale. På baggrund heraf er portfolioens potentialeaspekt identificeret som *mangespektret*. Derfor vælger afhandlingen metodisk at basere sig på den funktionelle analyse, som Luhmann beskriver den. Denne metode er *inkluderende*. Den behandler ikke en relation mellem et problem og en løsning adskilt. I stedet tilgår den en række af relationer mellem problemer og en løsning eller mellem et problem og løsninger som et hele. På denne måde retter afhandlingen blikket mod de forskellige potentialer, som portfolioen tillægges. Som næste led retter afhandlingen sig mod de problemer, som portfolioen hævdes at være løsningen på. Disse problemer er anskuet som produkter af iagttagelser, hvor en iagttagelse er en *forskelsbaseret* operation. Derfor gives fokus til de forskelle, som er anvendt i beskrivelsen af

portfolioens potentiale. Afsluttende denne del vælges fire centrale forskelle som udgangspunkt for den videre undersøgelse, som afslutter afhandlingen. Denne sidste del er orienteret mod kommunikationen *om* og *i* undervisningen i det danske gymnasium, idet målet er at skabe en forståelse af undervisningens mulighedsbetingelser, når den indrammes af de forskelle, der blev identificeret i den forudgående del. I denne analyse er opmærksomheden rettet mod de meningsstrukturer, som gennemsyrrer kommunikationen. De analytiske kategorier er således de *tre* meningsdimensioner, som Luhmann identificerer: sagsdimensionen, socialdimensionen og tidsdimensionen.

Afhandlingen indfrier tre ambitioner: 1) en analytisk ambition, 2) en teoretisk ambition og 3) en stabiliserende ambition. Den *analytiske ambition*, som er afhandlingens primære ambition, er indfriet i det, at afhandlingen skaber en forståelse af portfolioens funktion, i særdeleshed dens forandringsaspekt. Afhandlingen foreslår, at portfolioens forandringsaspekt kan beskrives som forøgende kompleksiteten i undervisningen, som følgende kan karakteriseres som polykron. Gennem analysen identificeres tre forskellige måder at kommunikere på eller tre logikker, som synes at gennemsyre kommunikationen, når iagttagelsespunktet er de fire distinktioner, som afhandlingen på baggrund af iagttagelse af den pædagogiske teoris beskrivelser af portfolioens funktion identificerer som centrale. Den *første* logik relaterer sig til faglighed, den *anden* til individualisering eller 'intimisering' og den *tredje* til socialisering. Det synes som om, at disse forskellige logikker *forstyrrer* hinanden, og at tilstedeværelsen af dem i det interaktionssystem, undervisningen udgør, skaber spændinger i kommunikationen. Herfra foreslår afhandlingen tentativt at specificere forskellige kommunikationskoder. Som en overordnet kode argumenterer afhandlingen for en kode baseret på forskellen *specialisering/generalisering* og mediet '*det hele menneske*'. Som supplement til denne kode foreslås tre koder. Disse er baseret på forskellene *bedre/dårlige*, *autenticitet/idealitet* og *afvigelse/konformitet* og er knyttet til medierne *faglighed*, *individualitet* og *socialitet*.

Disse forslag fører mig videre til den *teoretiske ambition*. Relateret til denne ambition er det *også* værd at nævne, at afhandlingen viser, at det er muligt med udgangspunkt i Niklas Luhmanns systemteori at *genbeskrive* udvalgte portfoliobeskrivelser på en ny og interessant måde. Mere specifikt argumenterer afhandlingen for, at det ved at *synliggøre* eller *uselvfølgeliggøre*

selvfølgeligheder bliver muligt at forholde sig analytisk til disse selvfølgeligheder. Hermed bliver det også muligt at forholde sig kritisk til den lange række af studier af forskellig slags (forskningsprojekter, udviklingsprojekter, etc.), som ser dagens lys disse dage, og som alle foreslår forskellige måder at løse problemer og/eller håndtere problemstillinger i uddannelsessystemet på. Ydermere viser afhandlingen, at det for at forstå komplekse og paradoksale forhold er nødvendigt med teorier, der forholder sig til denne kompleksitet. En sådan teori er Niklas Luhmanns systemteori et godt bud på.

Afhandlingens sidste ambition, den *stabiliserende ambition*, er indfriet ved, at der foreslås en ny forskel for iagttagelse, eller en ny måde at anskue portfolioen på. Denne kan *irritere* eller *forstyrre* forståelser. Afhandlingen argumenterer for, at den analytiske ramme, som er udviklet som del af den analytiske ambition, er et nyt og yderligere grundlag for den videre kommunikation om portfolioen.

12. English summary

The paradoxical communication of education

A Luhmann-inspired analysis of the pedagogical theory's expectations for the portfolio, in particular its change aspect, exemplified by observations in the Danish Upper Secondary School.

The subject of the dissertation is the function of the portfolio, and the field of research is the pedagogical theory and the pedagogical practice. Within the pedagogical theory, great expectations are attached to the portfolio. On the one hand certain *potentials* are ascribed to it. According to the condensation of the dissertation these potentials point at the possibility of supporting *learning* and *teaching* and at the possibility of handling the *evaluation* problem which arises when focus is given to the individual student's learning and to processes. On the other hand the pedagogical theory is paying attention to something *More*. This is described as a special *educational community*, a *common ground*, a *special community of interpretation and evaluation* or a special *culture of evidence*, which has great influence on, how the potentials of the portfolio will and can be realised. It seems as if we are dealing with a *new* educational setting. The dissertation gives attention to this *More* or to the *change aspect* of the portfolio as it is termed: Whether or how does this *More* provide conditions for the educational communication? How is the educational communication possible, when it is framed by the ideas central to the potential aspect of the portfolio?

Based on Niklas Luhmann's system theory as the optical device or epistemological frame of understanding, the dissertation seeks to illuminate the change aspect of the portfolio. Within a *different* perspective it looks at a not previous investigated aspect of the function of the portfolioen, as it assumes that this way of looking will lead to *new knowledge*.

The main question in this dissertation is:

How is the interaction in the classroom possible when it is framed by the distinctions that the pedagogical theory's way of looking at the function of the portfolio is based

on, and is it possible on the basis of a Luhmann inspired analysis to create new knowledge that can qualify portfolio descriptions?

Pursuing this thesis, the dissertation aims at answering *three* sub-questions:

- 1) How can the function of the portfolio be understood?**
- 2) How is the communication *in* and *about* the Danish gymnasium actualising this understanding, and how does the classroom communication seem to be possible, when it is framed by this?**
- 3) Can a *different* observation based on Niklas Luhmann's systems theory create *new* and *rewarding* knowledge about the function of the portfolio?**

The aim of the dissertation is to create an understanding of the conditions, that seem to arise or have to be met if the potentials of the portfolio, as they are described by the pedagogical theory, are fulfilled. The dissertation is *not* dealing with an attempt to correct existing descriptions of the portfolio or an attempt to reveal, if these descriptions are true or false, more correct or incorrect than other descriptions. Likewise the dissertation is *not* dealing with an attempt to bring prejudices to light in order to replace them with someone else, for instance the prejudices of the systems theory. The self descriptions of the educational system are looked at as *contingency formulas*, as ways of handling contingency. They reduce complexity using distinctions. This means that something is pointed out and something else is left out.

To understand the change aspect of the portfolio, the dissertation looks *first* at the pedagogical theory's descriptions of the potential of the portfolio. From these descriptions the potential aspect of the portfolio is identified as a multi-pronged character. Therefore the dissertation methodically uses the functional analysis of Luhmann. This method is inclusive. It doesn't address a relation between a problem and a solution separately. Instead, it addresses a range of relations between problems and a solution or between a problem and solutions. In this way the dissertation looks at different potentials of the portfolio – or between problems and the portfolio as the solution – as a whole. As a next step the dissertation looks more deeply at the problems, that the portfolio are said to solve. As mentioned above, these are understood as products of observations, where an observation is an operation using a distinction. Therefore focus is given to the distinctions used in

the descriptions of the potential of the portfolio. Closing this part, four central distinctions are chosen as a starting point for further investigation. The last part is oriented towards the communication *about* and *in* the classroom creating an understanding of the conditions for the educational communication when it is framed by the distinctions identified in the former part of the project. Here attention is paid to the structures permeating the interaction. The analytic categories of this part of the analysis are the three dimensions of meaning that Luhmann identifies: the factual dimension, the social dimension, and the temporal dimension.

The dissertation fulfils three ambitions: 1) an analytical ambition, 2) a theoretical ambition and 3) a stabilising ambition. The *analytical ambition*, which is the primary ambition of the dissertation, is fulfilled by creating an understanding of the function of the portfolio, in particular the change aspect of the portfolio. The dissertation suggests that the change aspect of the portfolio can be understood as increasing the complexity of the interaction in the classroom, which then can be characterised as polycrone. It identifies three ways of communicating or three logics permeating the communication. The first one is related to subject knowledge, the second one is related to individualisation or to 'intimisation' and the last one to socialisation. It seems, that these different logics give rise to tensions in the communication. Summarising the observations related to this ambition you can say that different 'ways of connecting' to or different ways of reasoning in the communication in the classroom seem to turn up, when the point of observation is the four distinctions, that are identified as central in the pedagogical theory's descriptions of the portfolios potential.

From here, the dissertation tentatively suggests specifying different codes of communication that will have to be actualised in the interaction. As a superior code the dissertation argues for the distinction *specialisation/generalisation* and the medium '*the whole person*'. Supplementing this code, three codes are suggested. These are based on the distinctions *better/worse*, *authenticity/ideality* and *deviation/conformity* and are attached to the media *subject knowing*, *individuality* and *sociality*.

This suggestion has taken us to the *theoretical ambition*. Related to this ambition it is also worth mentioning that the dissertation shows that it is possible, based on Niklas Luhmann's systems theory, to *redescribe* certain portfolio descriptions in new and interesting ways. More specifically, I

argue that by 'making clear' or revealing what seem to be matters of courses, it seems possible to analytically examine these and to respond critically to the great range of studies of different kinds (research projects, development projects, etc.) we are facing these days suggesting different ways of solving problems and/or handling challenges in the educational system. Furthermore it shows that to comprehend complex and paradoxical conditions you need theories that take complexity into account. In this dissertation Niklas Luhmann's systems theory was chosen. Using the systems theory allows me to analyse communication of different sorts on all levels from top to bottom.

The final ambition of the dissertation, the *stabilising ambition*, is fulfilled in the way that the dissertation suggests a new distinction, a new way of looking at the portfolio, which can irritate or disturb understandings. It is argued, that the analytical frame that is developed as part of the analytical ambition, is a new and an additional foundation for the ongoing communication about the portfolio.

13. Litteratur

Ackelman, Kjell 2001: Elevportfolio – elevens egen uddannelsesbog, Billesø & Baltzer

Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser”

Almlund, Pernille: Miljøkommunikation i virksomheder – praksis i kontekstens blinde plet, Ph.D.-afhandling, Roskilde Universitetscenter

Andersen, Niels Åkerstrøm 1994: Institutionel historie – en introduktion til diskurs og institutionsanalyse, COS-forskningsrapport 10/94.

Andersen, Niels Åkerstrøm 1999: Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann, København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Andersen, Niels Åkerstrøm 2003a: Borgerens kontraktliggørelse, København: Hans Reitzels Forlag

Andersen, Niels Åkerstrøm 2003b: ”Organisation i anden ordens perspektiv”, p. 308-323 i Højlund, Holger & Knudsen, Morten (red.) 2003: Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser, København: Forlaget Samfundslitteratur

Andersen, Niels Åkerstrøm 2006: Partnerskabelse, København: Hans Reitzels Forlag

Andersen, Niels Åkerstrøm 2008: Legende Magt, København: Hans Reitzels Forlag

Andersen, Niels Åkerstrøm & Born, Asmund 2001: Kærlighed og omstilling – italesættelse af den offentligt ansatte, København: Nyt fra samfundsvidenskaberne

Andersen, Niels Åkerstrøm & Born, Asmund 2003: ””Shifters””, p. 182-206 i Højlund, Holger & Knudsen, Morten (red.) 2003: Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser, København: Forlaget Samfundslitteratur

Armstrong, Thomas 1998: Mange intelligenser i klasseværelset, Adlandia.

Arter, Judith 1995: Portfolios for Assessment and Instruction, Eric Digest (<http://www.ericdigests.org/1996-3/portfolios.htm>)

Arter, Judith & Spandel, V. 1992: ”Using Portfolios of Student Work in Instruction and assessment”, p. 36-44 i Educational Measurement, 11(1)

- Atkinson, Paul 2005: Qualitative Research – Unity and Diversity, Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research 6, 3, Art. 26 (<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/4/9> [tilgået 22. januar 2010])
- Baird, J. R. & Northfield, J.R. (red.) 1995: Erfaringer fra PEEL-projektet: et australsk læringsforsøg, Århus: Klim
- Bakhtin, Mikhail M. 1986: Speech Genres & Other Late Essays, Austin, The University of Texas Press
- Baraldi, Claudio; Corsi, Giancarlo & Esposito, Elena 1999: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft
- Barchfeld-Venet, Penny 1997: A Portfolio Handbook, PSSE (Pennsylvania System of School Assessment)
- Barrett, Helen 2007: "Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative", p. 436-449 i Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 50, No.6.
- Barrett, Helen & Wilkerson, Judy 2004: Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches: Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework (<http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>)
- Beck, Steen 2004: "Modernitetsdiskurs og lærerbevidsthed", p. 9-38 i Gymnasiepædagogik 47, Syddansk Universitetsforlag
- Beck, Ulrich 1997: Risikosamfundet. På vej mod en ny modernitet, København, Gyldendal
- Bednarz, John 1984: "Functional Method and Phenomenology: The View of Niklas Luhmann", p. 343-362 i Human Studies Vol. 7, No. 3/4 (1984), Springer
- Bekendtgørelse om uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx-bekendtgørelsen) af 2003
- Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) af 2003
- Belanoff, Pat & Dickson, Marcia 1991: Portfolios: Process and Product, Boynton/Cook
- Bergson, Henri 2000: Bergson
- Berlingske Tidende, torsdag d. 25. juni 2009: <http://www.berlingske.dk/danmark/fravaer-eksploderer-i-gymnasiet>
- Bern, Kerstin; Fröjld, Dana & Torén, Bellita 2002: Muligheder med portfolio, Vejle: Kroghs Forlag

- Bertelsen, Preben 2000: Antropologisk psykologi. En almenpsykologisk opfattelse af den frie vilje, bevidstheden og selvet, København: Frydenlund
- Bertilsson, Margareta & Jönhill, Jan Inge 1995: "Individualiteten och kärleken: Från ideal via paradox till problem", p. 15-33 i Jacobsen, Jens Christian (red.): Autopoiesis II. Udvalgte tekster af Niklas Luhmann, Politisk Revy
- Besio, Cristina & Pronzini, Andrea 1999: "Die Beobachtung von Theorien und Methoden. Antwort auf A. Nassehi", p. 385-397 i: Soziale Systeme, Vol. 5
- Besio, Christina & Pronzini, Andrea 2008: "Niklas Luhmann as an Empirical Sociologist Methodological Implications of the System Theory of Society", p. 9-31 i Cybernetics & Human Knowing, Volume 15, Number 2
- Beth, E. W., & Piaget, J. 1966: Mathematical epistemology and psychology, Holland: Dordrecht
- Blaikie, Norman 1993: Approaches to social enquiry, Oxford: Polity Press
- Blaikie, Norman 2000: Designing social research, UK: Polity Press
- Borgnakke, Karen 1995: Evalueringens spændingsfelter. Begreber og aktiviteter mellem refleksion og kontrol, København: Danmarks Lærerhøjskole,
- Borgnakke, Karen 2008: "Evalueringsstrategier – i den pædagogiske kontekst", p. 9-66 i Borgnakke, Karen (red.) 2008: Evalueringens spændingsfelter, Århus: Forlaget Klim
- Bredsdorff, Niels 2002: Diskurs og konstruktion. En samfundsvidenskabelig kritik af diskursanalyser og socialkonstruktivismen, Gylling: Forlaget Sociologi
- Brekke, Ole Andreas 2000: "Funksjonsbegrepets funksjon i Niklas Luhmanns samfunnssteori", p. 275-300 i Sosiologisk tidsskrift 2000, årg. 8, nr. 4, Oslo: Scandinavian University Press
- Bramming, Pia 2007: "Begrebspraktik" i Nygaard, Claus (red.) 2007: Samfundsvidenskabelige analysemetoder
- Bramming, Pia & Frandsen, Christine Mølgaard 2003: Iagttagelsens praksis – strategi for udvikling og kompetence, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Bredsdorff, Niels 2002: Diskurs og konstruktion. En samfundsvidenskabelig kritik af diskursanalyser og socialkonstruktivismen, Gylling: Forlaget Sociologi
- Brown, George with Bull, Joanna & Pendlebury, Malcolm 1997: Assessing student learning in higher education, London & New York: Routledge

- Chang, Chi-Cheng 2001: "Construction and Evaluation of a Web-Based Learning Portfolio System: An Electronic Assessment Tool", p. 144-155 i *Innovations in Education and Teaching International*, Volume 38, Number 2
- Christensen, Bente Lukman; Dalsgaard, Birthe; Knudsen, Henriette & Munk, Aase 2006: *Progressionsforestillinger*, Gymnasiepædagogik Nr. 57, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Christensen, Torben Spanget 2004: *Integreret evaluering – en undersøgelse af den fagligt evaluerende lærer-elevsamtale*, Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet
- Clam, Jean 2000: "System's Sole Constituent, the Operation: Clarifying a Central Concept of Luhmannian Theory", p. 63-80 i *Acta Sociologica* vol. 43 issue 1, Oslo: Scandinavian University Press
- Clark, R. C; Nguyen, F.; Sweller, J 2006: *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*, San Fransisco: Pfeiffer
- Cole, J.; Ryan, W. & Kick, F. 1995: *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*, London: Sage Publications Company
- Collin, Finn 2003: *Konstruktivisme*, København: Roskilde Universitetsforlag
- Conley, Sharon; Fauske, Janice & Pounder, Diana G. 2004: "Teacher Work Group Effectiveness", p. 663-703 i *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40, No. 5, SAGE
- la Cour, Anders; Knudsen, Morten & Thygesen, Niels Thyge 2005: "Det systemteoretiske interview. Interviewet som meningsdannelse", Working paper 8/2005
- Crockett, T. 1998: *The Portfolio Journey: A Creative Guide to Keeping Student-Managed Portfolios in the Classroom*, Eglewood: Teacher Ideas Press
- Crow, Gary M. & Pounder, Diana G. 2000: "Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process", p. 216-254 i *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36, No. 2, SAGE
- Dahler-Larsen, Peter 2002: *At fremstille kvalitative data*, Odense: Odense Universitetsforlag
- Dale, Erling Lars 1999: *Pædagogik og professionalitet*, Århus: Forlaget Klim
- Damberg, Erik 2006: "Gymnasiets pædagogiske udvikling op til 2005-reformen", p. 35-41 i Damberg, Erik, Dolin Jens, & Ingerslev, Gitte Holten (red.) 2006: *Gymnasiepædagogik. En grundbog*, København: Hans Reitzels Forlag
- Danielson, Charlotte & Abrutyn, Leslye 1997: *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*, USA: Association for Supervision and Curriculum Development

- Davies, A. & LeMahieu, P. 2003: "Assessment for learning: Reconsidering portfolios and research evidence", p. 141-169 i Segers Mien, Dochy, Filip J. R. C. & Cascallar, Eduardo (red.) 2003: *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*, London: Kluwer Academic Publishers
- Dean, Mitchell 1999: *Governmentality*, London: SAGE
- Dean, Mitchell 2006: *Governmentality*, København: Forlaget Sociologi
- Dewey, John 1991: *How we Think*, New York: Prometheus Books
- Dochy, Filip J. R. C. & McDowell, Liz 1997: "Assessment as a tool for learning", p. 279-298 i *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 23, No. 4
- Dochy, Filip, Segers, Mien, & Sluijsmans, D. 1999: "The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review", p. 331-350 i *Studies in Higher Education*, Vol. 24, No. 3
- Dolin, J. & Ingerslev, G. 1995: "At lære at lære – om PEEL-projektet" i Damberg, Erik (red.) 1995: *Pædagogik og Perspektiv – en gymnasial didaktik*, København: Munksgaard
- Durkheim, Emile 1975: *Opdragelse, uddannelse og sociologi*, København: Carit Andersens Forlag & Finn Suenson Forlag
- Dyremose, Charlotte 2009: "Gymnasireform med fokus på faglighed", Pressemeddelelse 3. april 2009
<http://www.konservative.dk/nytogdebat/nyheder/2009/april/sider/kgymnasireformmedfokuspaafaglighed.aspx>; 29.07.10)
- Dysthe, Olga 1997 *Det flerstemmige klasserum*, Århus: Forlaget Klim
- Dysthe, Olga 2001: "Mappemetodikk med sosiokulturell forankring", p. 333-348 i Dysthe, Olga (red.) 2001: *Dialog, samspil og læring*, Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga 2003: "Mappemetodik med sociokulturel forankring", p. 335-351 i Dysthe, Olga (red.) 2003: *Dialog, samspil og læring*, Århus: Forlaget Klim
- Dysthe, Olga 2005: "Teoretiske perspektiver", p. 41-62 i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.) 2005: *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaring*, Århus: Forlaget Klim
- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar 2003: *Mapper som pedagogisk reiskap: Perspektiver og erfaringer*, Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar 2004: "Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites", p. 239-258 i *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 29:2

Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.) 2005: Mapper som pædagogisk redskab - Perspektiver og Erfaringer, Århus: Forlaget Klim

Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar 2005a: "Indledning: Mapper som lærings- og evalueringsform", p. 17-37 i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.) 2005: Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaring, Århus: Forlaget Klim

Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar 2005b: "Digitale mapper ved to læreruddannelsesinstitutioner", p. 189-217 i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.) 2005: Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaring, Århus: Forlaget Klim

Dysthe, Olga & Igland, M. 2003: "Vygotskij og sociokulturel teori", p. 77-93 i Dysthe, Olga (red.) 2003: Dialog, samspil og læring, Oslo: Klim

Dysthe, Olga; Størkersen, Einar; Foss, Hilde; Harldorsen, Grethe; Anderson, Sissel 1996a: Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole 1993-1996, Oslo

Dysthe, Olga; Størkersen, Einar; Foss, Hilde; Harldorsen, Grethe; Anderson, Sissel 1996b: "'Jeg vet hva jeg kan bra, hva jeg kan bedre og hva jeg kan mindre bra'. Forsøk med mappevurdering i norskfaget i ungdomsskolen", p. 159-180 i Skagen, K. (red.): Karakterboka. Om karakterer og vurdering i ny skole, Oslo: Universitetsforlaget

Eklund, Susan 2001: Med-ansvar for læring i voksenalder, Christian Ejlertsen Forlag

Elbow, Peter & Belanoff, Pat 1997: "Reflections on an Explosion: Portfolios on the '90s and Beyond", p. 21-33 i Yancey, Kathleen Blake & Weiser, Irwin 1997: Situating Portfolios: Four Perspectives, Logan: Utah State University Press

Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger 2000: New Zealands skole, København: Gyldendal

Ellmin, Birgitta & Ellmin, Roger 2001: Portfolio, Skolhälsovård, Nr. 2, Gothia

Ellmin, Roger 2001: Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på, København: Gyldendal

Esmark, Anders 2002: At forvalte Europa: den danske centraladministrations omstilling til det europæiske samarbejde, Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet

Esposito, Elena 1996: "From self-reference to autology: how to operationalize a circular approach", p. 269-281 i Social Science Information 35 (2)

Foucault, Michel 1988: "Technologies of the Self" i Luther, Martin H.; Gutman, Huck & Hutton, Patrick H. (red.) 1988: Technologies of the Self, University of Massachusetts Press

Frankel, Christian 2003: "Fremtidens fremtid? – Om tidens stratificering i organisationer", p. 62-81 i Højlund, Holger & Knudsen, Morten (red.) 2003: Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser, København: Forlaget Samfundslitteratur

Frankel, Christian 2005: "En iagttagelsesteoretisk analytik", p. 173-197 i Nygaard, Claus (red.) 2005: Samfundsvidenskabelige analysemetoder, Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur

Frederiksen, Lars Frode; Kaspersen, Peter & Wiese, Lisbeth Birde 2006: Evaluering af arbejdsformer og fagligt samspil i stx, hhx og htx efter gymnasireformen. Rapport udarbejdet for Undervisningsministeriet af en projektgruppe ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet
(http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF06/Politiske%20oplaeg%20og%20aftaler/060801_arbejdsformer_stx_hhx_htx.ashx)

Fritze, Yvonne 2004: Mediet gør en forskel. En komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning, Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet

Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter & Trow, Martin 1994: The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies, London: Sage.

Giddens, Anthony 1997: Modernitetens konsekvenser, København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, Anthony 2000: Modernitet og selvidentitet, København: Hans Reitzels Forlag.

Glaser, Barney G. 1992: Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing, CA: Sociology Press

Grossman, Pamela 2005: "Research on pedagogical approaches in teacher education", p. 425-476 i Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (red.) 2005: Studying teacher education, New Jersey: Erlbaum

Grue-Sørensen, Knud 1975: Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber, København: Gjellerup

Habermas, Jürgen & Luhmann, Niklas 1971: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt, M.

Hacker, D. J. 1998: "Definitions and empirical foundations", p. 1-24 i Hacker, D. J., Dunlosky, J. & Graesser, A. C. (red.) 1998: Metacognition in educational theory and practice, NJ: Erlbaum.

Hagen, Roar 1997: "Vitenskapssystemets refleksjon – fra identitet til differens", p. 3-20 i Sosiologisk Tidsskrift 1997, 5(1), Oslo: Scandinavian University Press

Hagen, Roar 1999: Rasjonell solidaritet, Oslo, Universitetsforlaget

- Hagen, Roar 2006: Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene, Oslo: Universitetsforlaget
- Hamp-Lyons, Liz & Condon, William 2000: Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, and Research, US: Hampton Press
- Hansen, Dion Rüsselbæk & Qvortrup, Ane 2010: "Re-form eller de-form? Den uforanderlige foranderlighed og den foranderlige uforanderlighed i det almene gymnasium", p. 5-7 i GymPæd 2.0., nr. 3
- Hansen, Jens Jørgen 2006: Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen, Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet
- Hansen, Stinne Hørup 2007: "Udfordringer for det tværfaglige samspil i gymnasiet", p. 50-65 i MONA 2007 – 1
- Hargreaves, Andy 1980: "The occupational culture of teaching" i Woods, Peter (red.) 1980: Teacher strategies, London: Croom Helm
- Hargreaves, Andy 1996: Lærerarbeid og skolekultur, Norge: Ad Notam Gyldendal
- Herman, Leonard P. & Morrell, Mark 1999: Educational Progressions: Electronic Portfolios in a Virtual Classroom, T.H.E. Journal (Technological Horizons In Education), Vol. 26, No. 11, June 1999
- Hermann, Stefan 2008: Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – Pejlinger og skitser, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Hjort, Katrin 2008: Demokratiseringen af den offentlige sektor, København: Roskilde Universitetsforlag
- Hultqvist, Kenneth 2004: "„Fremtiden“ som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion", p. 159-189 i Krejsler, John (red.) 2004: Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker, København: Hans Reitzels Forlag
- Husserl, Edmund 1989: "Fænomenologi" i Tid Skrift nr. 11, København
- Højlund, Holger 2003: "Velfærdsforskydninger", p. 267-296 i Borch, Christian; Larsen, Lars Thorup (red.) 2003: Perspektiv, magt, styring – Luhmann og Foucault til diskussion, København: Hans Reitzels Forlag
- Højlund, Holger & Knudsen, Morten (red.) 2003: Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser, Forlaget samfundslitteratur
- Illeris, Knud 1981: Modkvalificeringens pædagogik, København: Unge Pædagoger
- Jakobsen, Arne; Lauvås, Per 2001: Eksamen - eller hvad? Former for summativ evaluering i professionsuddannelser, Samfundslitteratur

Jensen, Annie Aarup; Jæger, Kirsten & Ambjørn, Lone 2003: "Brug af portfolio på Master i It, Sprog og Læring"

Jessen, Bodil 2008: "Rektor: Det nye gymnasium giver social slagside", Berlingske Tidende mandag den 18. februar 2008

Joas, Hans 1996: *The Creativity of Action*, Cambridge, Polity Press

Juul Jensen, Mi'janne 2000: "'Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene' - Peter, 1a. Om mappevurdering som alternativ vurderingsform", p. 91-120 i Esmann, K.; Rasmussen, A. & Wiese, L.B. (red.): *Dansk i dialog*, København: Dansk lærerforening

Juul Jensen, Mi'janne 2003: *Mappevurdering som alternativ vurderingsform. Afsluttende rapport om 2-årigt forsøg*, Undervisningsministeriet

Järvinen, Margrethe & Bertilsson, Margareta 1998: *Socialkonstruktivisme – bidrag til en kritisk diskussion*, København: Hans Reitzels Forlag

Jæger, Kirsten & Jensen, Annie Aarup 2008: "Et organisatorisk perspektiv på portfolio", p. 145-165 i Lund, Birthe (red.) 2008: *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Kant, Immanuel 2000: *Om pædagogik*, Århus: Klim

Kaspersen, Peter 2005: *Tekstens transformationer - en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*, Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet

Keiding, Tina Bering 2002: *Porteføljer. Et operativt konstruktivistisk perspektiv på en undervisningsmetodik og dens læringspotentiale*, VCL-serien nr. 33, Aalborg, Videnscenter for Læreprocesser

Keiding, Tina Bering 2005: *Hvorfra min verden går – et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*, Ph.d.-afhandling, Aalborg, Aalborg Universitet

Keiding, Tina Bering & Laursen, Erik 2008: *Projektmetoden iagttaget. Metodens didaktik og anvendelse i universitetsuddannelse*, Forskningsrapport udarbejdet for de Ingeniør, Natur- og Sundhedsvidenskabelige Fakulteter, Aalborg Universitet

Kitchener, K 1983: "Educational goals and reflective thinking", p. 75-95 i *Educational Forum*, Vol. 48, no. 1

Klange, Anne Birgitte 2000: *Teamsamarbejde*, Erhvervsskolernes Forlag

Klenowski, Val 2002: *Developing Portfolios for Learning and Assessment. Processes and Principles*, London: Routledge Falmer

Kneer, Georg 1992: "Bestandserhaltung und reflexion. Zur kritischen Reformulierung gesellschaftlicher rationalität", p. 86-112 i Krawitz, Werner & Welker, Michael (red.) 1992: *Kritik der Theorie sozialer Systeme*, Frankfurt: Suhrkamp

Kneer, Georg & Nassehi, Armin 1997: *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*, København: Hans Reitzels Forlag

Knudsen, Anne 1989: *En ø i historien*, København: Basilisk

Knudsen, Morten 2004: *Beslutningens vaklen – En systemteoretisk analyse af moderniseringen af et amtskommunalt sundhedsvæsen 1980-2000*, København: Copenhagen Business School

Krejsler, John Benedicto 2004a: "Becoming individual in education and cyberspace", p. 489-503 i *Teachers and Teaching*, 10: 5, London: Routledge

Krejsler, John Benedicto 2004b: "Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering", p. 7-31 i Krejsler, John (red.) 2004: *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, København: Hans Reitzels Forlag

Krejsler, John Benedicto 2007: "Elevplanen mellem refleksion og kontrol", p. 79-89 i Moos, Leif 2007: *Nye sociale teknologier i folkeskolen*, Frederikshavn: Dafolo

Krejsler, John Benedicto 2009: "The Student Plan: A social technology balancing reflection and control", p. 94-105 i *Nordisk Pedagogik*, 29 (nr. 1)

Kress, Gunther 1998: "Repræsentation, læring og subjektivitet: Et socialemiotisk perspektiv", p. 210-244 i Bjerg, J. (red.) 1998: *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag

Kress, Gunther 2003: *Literacy In The New Media Age*, New York: Routledge.

Krogh, Ellen 2006a: "Didaktisering af dansk", p. 20-28 i Darger m.fl. (red.) 2006: *Så kan I lære det! Om evaluering*, Fællesskrift 06, Frederiksberg: Dansk lærerforeningen

Krogh, Ellen 2006b: *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*, Syddansk Universitetsforlag

Krogh, Ellen 2007a: *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk*, *Gymnasiepædagogik* 60, Syddansk Universitetsforlag

(<http://www.sdu.dk/~media/5E50DE610AA74380AA6DF24E5C8A7E08.ashx>)

Krogh, Ellen 2007b: "Portfolio – evaluering og didaktik", p. 45-64 i Miller, Tanja; Christensen, Bodil; Staugaard, Hans Jørgen & Holm-Larsen, Signe 2007: Pædagogisk evaluering – en grundbog, Kroghs Forlag

Krogh, Ellen 2008: "Evaluering som læringsværktøj – et casestudie i portfolioevaluering", p. 177-205 i Borgnakke, Karen (red.) 2008: Evalueringens spændingsfelter, Århus: Forlaget Klim

Krogh, Ellen 2009: "Potentialer og udfordringer i refleksionsskrivning", p. 106-116 i Haugaløkken, Ove Kristian; Evensen, Lars Sigfred Evensen; Hertzberg, Frøydis; Otnes, Hildegunn (red.) 2009: Tekstvurdering som didaktisk udfordring, Oslo: Universitetsforlaget

Krogh, Ellen & Juul Jensen, Mi'janne 2003: Portfolioevaluering - en rapport om en ny evaluerings- og arbejdsform, Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Hæfte nr. 46

Krogh, Lone 2008: "Undervisningsportfolien – muligheder, udfordringer og erfaringer fra adjunktpædagogikum og underviserkvalificeringsforløb ved andre uddannelser", p. 63-109 i Lund, Birthe (red.) 2008: Portfolio i et lærings- og udviklingsperspektiv, Aalborg Universitetsforlag

Krogh, Lone; Lund, Birthe & Aarup Jensen, Annie 2008: "Portfolioevaluering og nye eksamensformer", p. 37-61 i Lund, Birthe (red.) 2008: Portfolio i et lærings- og udviklingsperspektiv, Aalborg Universitetsforlag

Kuhs, Therese M. 1997: Measure for Measure, Portsmouth: Heinemann

Kvale, Steinar 1997: InterView: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview, København: Hans Reitzels Forlag

Kvale, Steinar 2004: "Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug", p. 32-62 i Krejsler, John (red.) 2004: Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker, København: Hans Reitzels Forlag

Lading, Åse 2006: "Vi er jo kolleger, ikke konkurrenter..." – en analyse af moderniserede gymnasielæreres strategier i grupper, Ph.D.-afhandling, Syddansk Universitet

Lee, Daniel B. 2007: "Observing Communication: Niklas Luhmann and the Problem of Ethnography", p. 456-467 i Soziale Systeme 13

Lee, Daniel B. & Brosziewski, Achim 2007: "Participant Observation and Systems Theory: Theorizing the Ground", p. 255-269 i Soziale Welt 58

Lee, Daniel B. & Brosziewski, Achim 2009: Observing society: meaning, communication, and social systems, USA, Cambria Press

Linnakylä, P. & Pollari, P. 1997: "Portfolios - portraits of potential", p. 201-214 i Frost, J.; Sletmo, A. & Tonnessen, F. E. (red.) 1997: Skriften på veggen. Hva skjer med vår leseferdighet? - en antologi. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Little, Judith Warren 1990: "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations", p. 509-536 i Teachers College Record, Vol. 91 Number 4

Lorentsen, Annette & Lund, Birthe: "Indførelse af portfolio som pædagogisk redskab og som struktur for dokumentation af kompetence i kandidatuddannelse – potentialer og udfordringer", p. 109-143 i Lund, Birthe (red.) 2008: Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Lortie, Dan C. 2002: Schoolteacher: A Sociological Study, USA: University Of Chicago Press

Ludvigsen, Sten R. & Flo, Cecilie F. 2002: "Innovasjon i lærerutdanningen: Hvordan skapes endring", p. 83-104 i Ludvigsen, Sten R. Hoel, Torlaug Løkensgard & (red.) 2002: Et utdanningssystem i endring. IKT og læring, Oslo: Gyldendal Akademisk

Luhmann, Niklas 1970: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie Soziale Systeme, Opladen: Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas 1970a: "Funktion und Kausalität", p. 9-30 i Luhmann, Niklas 1970: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie Soziale Systeme, Opladen: Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas 1970b: "Funktionale Methode und Systemtheorie", p. 31-53 i Luhmann, Niklas 1970: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie Soziale Systeme, Opladen: Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas 1970c: "Soziologische aufklärung", p. 66-91 i Luhmann, Niklas 1970: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie Soziale Systeme, Opladen: Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas 1975: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen: Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas 1976: Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin: Duncker & Humblot

Luhmann, Niklas 1985: "Die Autopoiesis des Bewußtseins", p. 402-446 i Soziale Welt (36)3

Luhmann, Niklas 1986a: Love as Passion, The codification of Intimacy, USA: Polity Press

Luhmann, Niklas 1986: "Systeme verstehen Systeme", p. 72-117 i Luhmann, Niklas & Schoor, Karl Eberhard (red.): Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Luhmann, Niklas 1987: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas 1989: Ecological Communication, UK: Polity Press
- Luhmann, Niklas 1990a: "Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität", p. 31-58 i Luhmann, Niklas 1990: Soziologische Aufklärung 5 – Konstruktivistische Perspektiven, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas 1990b: "Ich sehe was, was Du nicht siehst", p. 228-234 i Luhmann, Niklas 1990: Soziologische Aufklärung 5 – Konstruktivistische Perspektiven, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas 1990c: Iagttagelse og paradoks, København: Gyldendal
- Luhmann, Niklas 1992: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Luhmann, Niklas 1992: "Hvorfor systemteori?", p. 10-20 i Jacobsen, Jens Christian (red.) 1992: Autopoiesis. En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer, København: Forlaget Politisk revy
- Luhmann, Niklas 1993a: "Barnet som medie for opdragelsen" i Cederstrøm, John; Qvortrup, Lars & Rasmussen, Jens (red.) 1993: Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen, København: Unge Pædagoger
- Luhmann, Niklas 1995: "Was ist Kommunikation?", p. 113-124 i Soziologische Aufklärung 3, Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas 1995: "Die Autopoiesis des Bewusstseins" i Luhmann, Niklas 1995: Soziologische Aufklärung, Bd. 6 Die Soziologie und der Mensch, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas 1995b: "Kausalität im Süden", p. 7-32 i Soziale Systeme – Zeitschrift für Soziologischer Theorie 1(1), Bielefeld
- Luhmann, Niklas 1995c: "Kærlighed som symbolsk generaliseret kommunikationsmedium", p. 58-78 i Jacobsen, Jens Christian (red.) 1995: Autopoiesis – udvalgte tekster af Niklas Luhmann, København: Forlaget Politisk revy
- Luhmann, Niklas 1995d: "Samfund og individ, personlige og upersonlige relationer", p. 51-57 i Jacobsen, Jens Christian (red.) 1995: Autopoiesis – udvalgte tekster af Niklas Luhmann, København: Forlaget Politisk revy
- Luhmann, Niklas 1997a: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas 1997b: Iagttagelse og paradoks, København: Gyldendal

Luhmann, Niklas 1998a: "Erkendelse som konstruktion", p. 163-182 i Hermansen, Mads (red.) 1998: Fra læringens horisont – en antologi, Århus: Klim

Luhmann, Niklas 1998: Love as Passion, CA: Stanford University Press

Luhmann, Niklas 1999a: "The Paradox of Form", p. 15-26 i Baecker, Dirk (red.) 1999: Problems of Form, USA: Stanford University Press

Luhmann, Niklas 1999b: Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet", København: Hans Reitzels forlag

Luhmann, Niklas 2000a: Sociale systemer, København: Hans Reitzels Forlag.

Luhmann, Niklas 2000b: "„Hvad er tilfældet?“ og „Hvad ligger der bag?“ De to sociologer og samfundsteorien", p. 9-25 i Distinktion 1

Luhmann, Niklas 2000c: "Why Does Society Describe itself as Postmodern?", p. 35-49 i Rasch, William; Wolfe, Cary (red.) 2000: Observing Complexity : Systems Theory and Postmodernity, USA: University of Minnesota Press

Luhmann, Niklas 2000c: Organisation und Entscheidung, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Luhmann, Niklas 2001: Aufsätze und Reden, Stuttgart: Reklam

Luhmann, Niklas 2002: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas 2006: Samfundets uddannelsessystem, København: Hans Reitzels Forlag

Luhmann, Niklas; Bertilsson, M. & Jacobsen, Jens Christian (red.) 1995: Autopoiesis II: udvalgte tekster af Niklas Luhmann, København: Politisk Revy

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard 1988: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (red.) (1996): Zwischen System und Umwelt, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Lund, Birthe 2003: "Elektronisk portfolio i et læringsteoretisk og uddannelsespolitisk perspektiv", p. 98-123 i Mathiasen, Helle (red.) 2003: IT og læringsperspektiver, København: Alinea

Lund, Birthe 2008a: "Indledning", p. 5-10 i Lund, Birthe (red.) 2008: Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

- Lund, Birthe 2008b: "Læringsteoretiske begrundelser for portfolien som pædagogisk redskab i en skandinavisk tradition", p.11-36 i Lund, Birthe (red.) 2008: Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Lundberg, Ingvar 1996: Sprog og læsning, Alinea
- Lynch, Kathleen 1989: The hidden curriculum: reproduction in education, a reappraisal, Falmer
- Lyons, Nona (red.) 1998a: With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism, New York: Teachers College Press
- Lyons, Nona 1998b: "Portfolio Possibilities: Validating a New Teacher Professionalism", p. 11-22 i Lyons, Nona (red.) 1998: With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism, New York: Teachers College Press
- Lyons, Nona 1998c: "Constructing Narratives for Understanding: Using Portfolio Interviews to Scaffold Teacher Reflection", p. 103-119 i Lyon, Nona (red.) 1998: With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism, New York: Teachers College Press
- Madsen, Claus 2005: Portfoliopædagogik, Frederikshavn: Dafolo
- van Manen, Max 1977: "Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical", p. 205-228 i Curriculum Inquiry 6:3
- van Manen, Max 1991: The Tact of Teaching, New York
- van Maanen, John 1996: "Ethnography", p. 263-265 i Kuper, Adam & Kuper, Jessica (red.): The Social Science Encyclopedia, London: Routledge
- Moon, Jennifer A. 1999: Reflection in Learning & Professional Development, New York
- Morrison, Keith 1996: "Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal", p. 317-332 i Studies in Higher Education, Vol. 21, no. 3
- Mølgaard, Hanna m.fl. 2004: Portefølje i matematik – et evalueringsredskab, København: Gyldendal
- Nassehi, Armin & Saake, Irmhild 2002: "Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung" i Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 31, Heft 1, Februar 2002
- Niguidula, David 1993: The Digital Portfolio. A Richer Picture of Student Performance. (http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/bb/a_c.pdf)

- Nielsen, Klaus 2004: "Eleverfaringer og gruppearbejdets blinde vinkler. Gruppearbejde som disciplinering til fleksibilitet?", p. 108-134 i Krejsler, John (red.) 2004: Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker, København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Søren Overgaard & Vallentin, Steen 2003: "Organisation og samfund – mellem systemteori og neoinstitutionel teori" i Højlund, Holger & Knudsen, Morten (red.) 2003: Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser, Forlaget Samfundslitteratur
- Oettingen, Alexander von 2006: Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – Perspektivering af K. Grue Sørensens filosofiske pædagogik, Århus: Forlaget Klim
- Otnes, Hildegunn 2005: "Arkivskuffe eller læringsarena? – Lærings- og dokumentationsgenrer i digitale mapper" i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.) 2005: Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaring, Århus: Forlaget Klim
- Parsons, Talcott 1959: "General Theory in Sociology", p. 3-38 i Parsons, Talcott 1959: Social Systems and the Evolution of Action Theory, New York: Free Press
- Paulson, F. Leon; Paulson, Pearl R. & Meyer, Carol A. 1991: "What Makes a Portfolio a Portfolio?", p. 60-63 i Educational Leadership 48, 5
- Piaget, Jean 2000: Barnets psykiske udvikling, København: Hans Reitzels Forlag.
- Pitman, M. A., & Maxwell, J. A. 1992: "Qualitative approaches to evaluation: Models and methods", p. 729-771 i LeCompte, M. D.; Millroy, W. L. & Preissle, J. (red.): The handbook of qualitative research in education California: Academic Press
- Qvortrup, Lars 1998: Det hyperkomplekse samfund, København: Gyldendal
- Qvortrup, Lars 2001: Det lærende samfund, København: Gyldendal
- Qvortrup, Lars 2004: Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse, København: Unge Pædagoger
- Qvortrup, Lars 2006: "Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori", p. 7-37 i Luhmann, Niklas 2006: Samfundets uddannelsessystem, København: Hans Reitzels Forlag
- Ramsden, Poul 1999: Strategier for bedre undervisning, København: Nordisk forlag
- Rasborg, Finn 1986: Intern evaluering 1. Evalueringsretninger og -måder. Danmarks Pædagogiske Institut
- Rasmussen, Jens 1996: Socialisering og læring i det refleksivt moderne, København: Unge Pædagoger

- Rasmussen, Jens 1999: "Læring og læringsteorier", p. 19-47 i KVAN nr. 54
- Rasmussen, Jens 2000: "En introduktion", p. 7-22 i Luhmann, Niklas 2000: Sociale systemer, København: Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, Jens 2004: Undervisning i det refleksivt moderne: Politik, profession, pædagogik, København: Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, Jens; Kruse, Søren; Holm, Claus 2007: Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis, København: Hans Reitzels Forlag
- Rennison Betina Wolfgang 2003a: Offentlig ledelse i tekst, tal og tale – en konstitutionskamp i tid og rum, København, Copenhagen Business School
- Rennison, Betina Wolfgang 2003b: "Polyfonisk lønkommunikation" i Højlund, Holger & Knudsen, Morten (red.) 2003: Organiseret kommunikation – systemteoretiske analyser, Forlaget Samfundslitteratur
- Riley, Patrick & Welchmann, Jennifer 2003: "Rousseau, Dewey, and Democracy," i Curren, Randall R. & Markie, Peter (red.) 2003: A Companion to the Philosophy of Education, Blackwell
- Rosenbaum, James Edward 1976: Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking, New York: John Wiley
- Rousseau, Jean-Jacques 1962: Emile om opdragelsen, bind 3, København: Borgens Forlag
- Rowntree, Derek 1988: Assessing students. How shall we know them?, London: Kogan Page
- Ryle, Gilbert 1971: Collected Papers, Volume II, London: Hutchinson & Co.
- Saake, Irmhild & Nassehi, Armin 2007: "Warum Systeme. Methodische Überlegungen zu einer sachlich, sozial und zeitlich verfassten Wirklichkeit", p. 233-253 i Soziale Welt Themenheft: Systemtheorie und empirische Forschung, 58(3)
- Sadler, R. 1985: "The Origins and Functions of Evaluative Criteria", p. 285-297 i Educational Theory 35, 3
- Saugstad, Tone 2004: "Vejledning og intimitetstyranniet", p. 89-107 i Krejsler, John (red.) 2004: Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker, København: Hans Reitzels Forlag
- Schön, Donald 1983: The Reflective Practitioner, San Francisco
- Segers, Mien; Dochy, Filip J. R. C. & Cascallar, Eduardo (red.) 2003: Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards, London: Kluwer Academic Publishers

- Segers, Mien, Dochy, Filip J. R. C. & Cascallar, Eduardo 2003b: "The era of assessment engineering: Changing perspectives on teaching and learning and the role of new modes of assessment", p. 1-12 i Segers, Mien, Dochy, Filip J. R. C. & Cascallar, Eduardo (red.) 2003: *Optimising New Modes of Assessment: In search of Qualities and Standards*, London: Kluwer Academic Publishers
- Shulman, L. 2004: "Teacher portfolios. A theoretical activity" i Wilson, S. M. (red.) 2004: *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*, San Fransisco: Jossey-Bass
- Smith, Kari & Tillema, Harm 2001: "Long-term Influences of Portfolio on Professional Development", p. 183-203 i *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, no. 2.
- Smith, Kari & Tillema, Harm 2003: "Clarifying different types of portfolio use", p. 625-648 i *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, no. 6
- Snyder, Benson R. 1973: *The hidden curriculum*, MIT Press
- Snyder, J.; Lippincott, A. & Bower, D. 1998: "Portfolios in Teacher Education: Technical or Transformational?", p. 123-142 i Lyons, Nona (red.) 1998: *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*, New York: Teachers College Press
- Spencer-Brown, George 1969: *Laws of form*, London: George Allen and Unwin Ltd.
- Stake, Robert E. 2000: "Case Studies", p. 435-454 i Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (red.): *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications
- Taasen, Inger; Havnes, Anton & Lauvås, Per 2004: *Mappevurdering – av og for læring — med eksempler fra helse- og sosialfag*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Taube, Karin 1999: *Portfoliomodellen – undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*, Vejle: Kroghs Forlag
- Taylor, Charles 1989: *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge: Harvard University Press
- Taylor, Charles 1991: *An Ethics of Authenticity*, Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, Charles 2007: *Modernitetens ubehag - autenticitetens etik*, Philosophia
- Thyssen, Ole 1994: *Kommunikation, kultur og etik*, København: Handelshøjskolens Forlag
- Thyssen, Ole 1997a: "Hjørnesten i Niklas Luhmanns systemteori", p. 7-41 i Luhmann, Niklas 1997: *lagttagelse og paradoks*, København: Gyldendal
- Thyssen, Ole 1997b: *Værdiledelse om organisationer og etik*, København: Gyldendal
- Thyssen, Ole 2000: *lagttagelse og blindhed*, København: Handelshøjskolens Forlag

- Thyssen, Ole 2004: Luhmann and epistemology, *Cybernetics & human knowing*, Vol. 11, nr. 1, Imprint Academic.
- Tillema, Harm & Smith, Kari 2007: "Portfolio appraisal: in search of criteria", p. 442-456 i *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, 4
- Tolsby, Håkon 2002: "Digital Portfolios – a Tool for Learning, Self-Reflection, Sharing and Collaboration", p. 231-247 i Dirckinck-Holmfeld, L. & Fibiger, B. (red.): *Learning in Virtual Environments*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Trump, J. Lloyd & Baynham, Dorsey 1970: *Skolen under forvandling*, København: Gjellerup
- Tyack, David & Cuban, Larry 1995: *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, MA: Harvard University Press
- Undervisningsministeriet 2006: "Overgang til selveje – håndbog til de midlertidige bestyrelser på gymnasier og hf-kurser" (<http://pub.uvm.dk/2006/gymhfselveje/>)
- Vallentin, Steen 2005: "Luhmann, metode, analysestrategi – om systemteoriens møde med empirien", p. 199-230 i Nygaard, Claus (red.) 2005: *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*, Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur
- Vogd, Werner 2005: *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung – Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven*, Tyskland: Verlag Barbara Budrich
- Vygotsky, Lev 1978: *Mind in Society*, USA: Harvard University Press
- Vygotsky, Lev 1982: *Tænkning og sprog*, København: Hans Reitzels Forlag
- Vygotsky, Lev 1986: *Thought and Language*, USA: Massachusetts Institute of Technology
- Wade, Rahima & Yarbrough, Daniel 1996: "Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education?", p. 63-79 i *Teaching and Teacher Education*, Vol. 12, No 1.
- Walker, Allan 1994: "Teams in Schools: Looking Below the Surface", p. 38-44 i *International Journal of Educational Management*, Vol. 8 No. 7, MCB University Press
- Watkins, Chris 2001: *Learning about Learning Enhances Performance*, London, Institute of Education, No. 13
- Wilcox, Kathleen 1982: "Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Schooling: A Review" i Spindler, G. (red.): *Doing the Ethnography of Schooling*, New York: Holt, Rinehart and Winston
- Wilke, Helmut 1993: *Systemtheorie*, Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

Wittek, Line 2003: *Mappe som lærings- og vurderingsform. Eksempler fra Universitetet i Oslo*, Oslo: Unipub forlag

Wittek, Anne Line 2004: *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiv*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Wittek, Line 2005: "Nye redskaber for læring og evaluering – nye muligheder og nye begrænsninger", p. 63-83 i Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar (red.) 2005: *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaring*, Århus: Forlaget Klim

Wittek, Anne Line 2007: *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning. Strukturer, kulturell praksis og deltakelsesbaner*, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Wolf, Dennie; Bixby, Janet; Glenn, John; Gardner, Howard 1991: "To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment" i *Review of Research in Education*, Vol. 17

Yancey & Weiser 1997: "Situating Portfolios: An Introduction", p. 1-20 i Yancey, Kathleen Blake & Weiser, Irwin 1997: *Situating Portfolios: Four Perspectives*, Logan: Utah State University Press

Yancey, Kathleen Blake 1998: *Reflection in the Writing Classroom*, Logan, Utah State University Press

Ziehe, Thomas 2004: *Øer af intensitet i et hav af rutine – nye tekster om ungdom, skole og kultur*, Politisk Revy