

Forskeruddannelse i Gymnasiepædagogik

ved
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik
Syddansk Universitet
Forår 2000

Kierkegaard Programmet
Kritik
Eksistens
Erkendelse

Gymnasiepædagogik
Nr. 11, 2000

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 11

Februar, 2000

Redaktør: Finn Hauberg Mortensen (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 29

Fax: (+45) 66 15 56 70

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

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Odense Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-011-5

Indhold

Forord	5
Seminarkalender Forskerskolen, 1999-2000	7
Bodil Hedeboe Skrivepædagogikkens grammatik	23
Claus Engstrøm Dansk skrivepædagogiks historie	47
Ole Emil Rasmussen Interkulturel kommunikation og pædagogik i gymnasiet	65
Niels V. Vogensen Idrætsundervisning i gymnasiet – mellem ord og handling	87
Tanja Miller Evaluering i det almene gymnasium	105
Ulla Senger Det almene gymnasium som lærende organisation	129

Forord

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik blev indviet i april 1999 og har som det eneste i landet den opgave at specialisere sig i almenpædagogik og fagpædagogik i relation til de gymnasiale uddannelser. Instituttet driver forskning, dokumentationsvirksomhed og undervisning.

Instituttets grundforskning og rekvirerede forskning vil blive belyst i GYMNASIEPÆDAGOGIK 12, 2000. Dokumentationsvirksomheden omfatter opbygningen af et institutbibliotek, af et arkiv samt af et elektronisk bibliotek, der formidler fuldtekst.

DIG's undervisning omfatter 4 programmer, opkaldt efter danske kulturpersonligheder med aktuel og internationalt anerkendt indflydelse på opfattelsen af personlighedsdannelse, undervisning og faglighed. Pædagogikumkurset har således navn efter Grundtvig. Kurset omfatter teoretisk pædagogikum for gymnasie- og hf-lærere, overdraget til DIG i august 1999. Masteruddannelsen er opkaldt efter Holberg. Denne treårige deltidsuddannelse oprettes i september 2000 med grenvalg i Ledelse, Studievejledning, Fagpædagogik, Almenpædagogik og IT-Pædagogik. H. C. Ørsted har lagt navn til instituttets konferenceaktiviteter.

Forskeruddannelsen ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik er opkaldt efter Kierkegaard med henvisning til hans afgørende bidrag til nyere personlighedsfilosofi, men også fordi han er kendt for kompromisløs kritik og erkendelsessøgen. Uddannelsen omfatter et forskerseminar, hvor fastansatte og Ph.D.-stipendiater hyppigt mødes, og hvor gæster inviteres til at holde forelæsninger. I nærværende hefte findes en kalender, der præsenterer aktiviteterne i dette seminar i efteråret 1999 og foråret 2000.

Sideløbende med seminaret har stipendiaterne gennem det første semesters studium arbejdet med teorilæsning og med at udvikle deres projekter. I august 1999 blev 8 fuldtidsstuderende og fuldfinansierede stipendiater optaget på Forskerskolen. Fælles for

dem er, at de bag sig har en solid erfaring som undervisere i de gymnasiale uddannelser. Oplysninger om stipendiaterne kan findes på hjemmesiden. Deres løn er typisk finansieret af amterne eller af Undervisningsministeriet, mens uddannelsesdelen er støttet af Forskerakademiet og Syddansk Universitet. Af de 8 stipendiat er én hurtigt stoppet efter eget ønske, og én er blevet sinket et par måneder pga. barsel. De øvrige 6 fremlægger hermed rettidigt deres projekter, således som disse er præciseret ved evalueringen efter første semesters studium.

Projekterne er relevante nedslag i et forskningsfelt, der hidtil kun har været dyrket i særdeles begrænset omfang. I januar 2000 er endnu 3 Ph.D.-stipendiat gået i gang, og en større gruppe starter i august 2000, således at vi ved udgangen af indeværende år er nær ved det foreløbige mål på 20 stipendier. Vi satser i den forbindelse på dækning af et bredere område end det her præsenterede, men først og fremmest på kvaliteten af hvert enkelt projekt.

I løbet af studietiden skal stipendiaterne i begrænset omfang undervise i tilknytning til deres projekt. Det vil ske på DIG's masteruddannelser, som således får glæde af aktuel forskning.

Jeg vil benytte lejligheden til at takke Forskerakademiet og de mange amter, som har støttet stipendiaterne. Det er en stor glæde at kunne kvittere ved at fremlægge denne første serie afsæt for Ph.D.-forskning i almenpædagogik og fagpædagogik i de gymnasiale uddannelser i Danmark.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik vender tilbage med en ny rapport fra Kierkegaard Programmet i efteråret 2000.

22/2/2000

Finn Hauberg Mortensen
instituttleder, professor

Seminarkalender

Forskerskolen, 1999-2000

Kierkegaard Programmet ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik Syddansk Universitet – Odense Universitet

Ph.D.-seminaret er

- ramme om mange af forskerskolens fælles faglige aktiviteter
- forbindelsesled til en række af de øvrige kurser, som vil blive stillet til rådighed for instituttets Ph.D.-stipendiater
- fagligt mødested mellem stipendiater, vejledere og instituttets øvrige medarbejdere.

Ph.D.-seminaret er altså åndeligt forum og rød tråd. Det sted, hvor stipendieprojekterne præsenteres og gennemdiskuteres ud fra flere faglige vinkler, og hvor den kritiske debat om de undersøgelser og analyser, der skal gennemføres, er ligeså skarp som den er konstruktiv. Holdningen til (andres) forskning skal være interesseret og solidarisk, fordi vi skal være et hold. Den skal ikke være indforstået og rygklappende, fordi holdet skal være stærkt. Tryghed og høj kvalitet må være kodeord. Det forudsættes, at stipendiaterne deltager aktivt.

På seminarrækken vil også de faste og tilknyttede forskere fremlægge deres arbejder til debat, ligesom de vil rapportere fra studierejser om inspirationer fra udlandet. Desuden vil gæsteforelæsere komme fra ind- og udland med ny inspiration. Nye teorier og relevante metoder vil blive taget op til kritisk afprøvning med henblik på at give os gode redskaber i hænde, når vi skal undersøge almenpædagogiske og fagdidaktiske problemstillinger.

DIG vil evt. arrangere yderligere kurser, seminarer og gæsteforelæsninger for Ph.D.-stipendiater

Efterår 2000

Introduktion til Ph.D.-seminaret, august 1999

2/8-4/8. Introduktionsforløb 1:

Seminaret afholdes d. 2/8 kl. 11-18, d. 3/8 kl. 10-18 og d. 4/8 kl. 10-15.

Pr. 1/8 1999 optages 8 stipendiater på forskerskolen med løn finansieres af flg. amter:

Fyns Amt (3 stipendiater), Ringkjøbing Amt, Viborg Amt, Nordjyllands Amt, Københavns Amt, Frederiksberg Kommune.

Stipendiaterne får normalt to vejledere, hvoraf minst én fra instituttet (førstnævnte er hovedvejleder):

Bodil Hedeboe: Finn Hauberg Mortensen

Claus Engstrøm: Finn Hauberg Mortensen

Jesper Thøis Madsen: Frede V. Nielsen, DLH/Erik Damberg

Tanja Miller: Lilian Zøllner/Erik Damberg

Ole Emil Rasmussen: Lilian Zøllner/Finn Hauberg Mortensen

Niels V. Vogensen: Finn Hauberg Mortensen/Per Fibæk Laursen, KU

Ulla Senger: Lilian Zøllner/Erik Damberg

NN (ophørt)

Deltagere i seminaret er de nyoptagne stipendiater og efter behov instituttets faste og projekttilknyttede medarbejdere

Målet med Introduktionsforløb 1 er at give praktiske og organisatoriske forudsætninger for at indlede Ph.D.-studiet.

Sessionen vil omfatte:

- ◇ velkomst ved dekan for Det Humanistiske Fakultet ved Syddansk Universitet, dr.phil. Flemming G. Andersen
- ◇ velkomst ved institutleder Finn Hauberg Mortensen med præsentation af de faste medarbejdere
- ◇ gennemgang af instituttets baggrund, organisation og arbejdsopgaver
- ◇ introduktion til Syddansk Universitet, Odense Universitet
- ◇ introduktion til ph.d.-systemet

- ◇ råd vedr. praktiske tilrettelæggelse af studieforløbet
- ◇ indretning af kontorerne
- ◇ kursus i brug af Syddansk Universitetsbibliotek og div. databaser
- ◇ indledende litteratursøgning i forbindelse med projekterne
- ◇ indledende drøftelser mellem stipendiater og vejledere

Der henvises til udsendt informationsmateriale om Odense, om Syddansk Universitet og om DIG. Yderligere materiale uddeles.

16/8-18/8. Introduktionsforløb 2:

Seminaret afholdes d. 16/8, kl. 11-18, d. 17/8, kl. 10-18 og d. 18/8, kl. 10-18.

Deltagere: De nyoptagne stipendiater og efter behov instituttets faste og projekttilknyttede medarbejdere.

Målet med Introduktionsforløb 2 er at fokusere på de enkelte ph.d.-projekter.

Sessionen vil omfatte

- ◇ Projektfremlæggelse 1 stipendiaternes præsentation af projekterne i den foreliggende form
- ◇ deltagernes indbyrdes kritik af projekterne
- ◇ kritisk gennemgang af projekterne ved vejledere og andre fastansatte
- ◇ kritik af projekterne ved lektor, dr.pæd. Karen Borgnakke, Danmarks Lærerhøjskole.

Materiale om projekterne og plan for gennemgangen udleveres under Introduktionsforløb 1.

Introduktionsforløb 2 afsluttes med en ekskursion, hvor en kulturinstitution besøges og en næsten øde ø erobres.

Ph.D.-seminaret fra september til december 1999

- 1/9 Medarbejdermøde (MB 1) kl. 11.00-12.30
- Frokost kl. 12.30-13.30
- Seminar kl. 13.30-17.30

- projektkritik ved direktør, cand.psych. Sten Clod Poulsen
 - Vejledning.
 - Matematik-didaktik. Claus Michelsen fremlægger sit igangværende Ph.D.-projekt.
 - Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet, oplæg og rapport fra konference arr. af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 24. august 1999 ved Finn Hauberg Mortensen.
- 22/9 – Prof. dr. Wolfgang Gräber, Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, Universität Kiel holder foredrag om Uddannelsesforskning, kl. 10.00-12.00
Frokost og vejledning, kl. 12.00-14.00
- Konference om kvalifikationer, arr. af DIG på SDU for ledere, vejledere og lærere i de gymnasiale uddannelser, kl. 14-17
Middag, kl. 17.00-18.00
 - Lilian Zöllner, DIG fremlægger sit nye forskningsprojekt om kulturmøder i de gymnasiale uddannelser, kl. 18.00-20.00.
- 6/10 Projektvejledning mv. kl. 11.00-12.30
Frokost kl. 12.30-13.30
Seminar kl. 13.30-17.30. Pædagogik og kultur
- Etnografisk skole- og uddannelsesforskning, oplæg om den etnografiske uddannelsesforskning og om det NorF-netværket ved netværkets danske repræsentant, lektor, dr. pæd. Karen Borgnakke, Danmarks Lærerhøjskole – Evt. relatering af projekterne til de fremlagte tilgange.
 - DIG's deltagelse i EU-forskningsprojektet COTEPRRA om formidling af andre EU-landes litteratur, oplæg på baggrund af konference i Paris d. 24-25/9 ved Harry Haue/Erik Damberg.
- Læsning: Karen Borgnakke: »Uddannelsesforskningen og den etnografiske inspiration – Forskningstraditioner og perspektiver« (manus til oplæg på NFPF-kongres 1999, udleveret i kopi)

Karen Borgnakke: *Procesanalytisk teori og metode*, Danmarks Universitetsforlag 1996, bd. 1, del 2 samt bd. 2, del 4 og 5. Karen Borgnakkes disputats er en vigtig indføring i de feltstudiearbejder, som indgår i alle projekterne, og den kan købes til særdeles rimelig pris. Hvilket anbefales.

- 27/10 Medarbejdermøde (MB 2) kl. 11.00-12.30
Frokost kl. 12.30-13.30
Seminar kl. 13.30-17.30: Dannelse og studieegnethed i de fire gymnasiale uddannelser
- Rapport fra konference arr. af DIG med støtte fra bl.a. Dansk Arbejdsgiverforening d. 7-8/10 ved Erik Damberg
 - Dannelsesbegrebets historie, fremlæggelse af igangværende forskningsprojekt ved Harry Haue
 - Studieegnethed, oplæg ved Finn Hauberg Mortensen

- 3/11 Projektvejledning mv. kl. 11.00-12.30
Frokost kl. 12.30-13.30
Seminar kl. 13.30-15.00: Udenlandske erfaringer – hvad kan vi lære? I forlængelse af studierejser til udlandet kommer de fastansatte med kritisk bearbejdet inspiration:
- Om USA og Canada ved Finn Hauberg Mortensen
 - Om Norge ved Erik Damberg, Lilian Zøllner, Claus Michelsen, Ellen Krogh og Finn Hauberg Mortensen
- Projektvejledning, kl. 15.00-17.30.

Læsning: »Pædagogiske Studierejser til Holland, Norge og Canada«, Fyns Amt efteråret 1998 (udgives i GYMNASIE-PÆDAGOGIK, nr. 3).

- 17/11 – Medarbejdermøde (MB 3) kl. 11.00-12.00
- Frokost kl. 12.00-13.00
 - Vejledning: 13.00-14.00
 - Projektfremlæggelse 2 : Bodil Hedeboe, Claus Engstrøm, Ole Emil Rasmussen. Ekstern projektkritik ved: professor, dr.phil. Frans Gregersen, Københavns Universitet og intern projektkritik ved vejlederne, 14.15-15.45.
 - Projektfremlæggelse: Finn Hauberg Mortensen: Moders-

målsfag, globalisering og kompetencer – med særlig henblik på tid og rum. Bogen *Kierkegaard Made in Japan*, Odense University Press 1996 og projektet »Villy Sørensens Tid« som eksempler, kl. 16.00-17.30.

- 1/12 – Seminar: Lektor Jens Dolin: Kognitionsteorier i det 20. århundrede (bl.a. Piaget, Vygotsky, Luhmann, von Glasersfeld, J. Gergen), kl. 10.00-12.00
- Frokost kl. 12.00-13.00
 - Seminar, kl. 13.00-17.30
 - Claus Michelsen: DIG og IT. Oprettelse og indretning af personlige hjemmesider og diskussionsfora. Interne kommunikationsveje, kl. 13.00-14.15.
 - Seminar: DIG's uddannelsesprogrammer, statusopgørelse ved Erik Damberg (Henvisning til Undervisningsministeriets efteruddannelsesrapport og til DIG's oplæg til Masteruddannelse og Pædagogikum) kl. 14.30-16.00
 - Vejledning, kl. 16.00-17.30.
- 15/12 Medarbejdermøde (MB 4) kl. 11.00-12.00
- Frokost kl. 12.00-13.00
- Seminar kl. 13.00-17.30
- Projektfremlæggelse 2, kl 13.30-17,30: Niels Vogensen, Jesper Thøis Madsen, Ulla Senger, Tanja Miller m.fl. Ekstern projektkritik ved Karen Borgnakke. Intern projektkritik ved vejlederne.
- Julefrokost, kl. 17.30 ff.

Forår 2000

Introduktionsforløbet for stipendiater tiltrådt i forårssemestret 2000 semester omfatter 3 dage (17/1, 18/1 og 19/1).

Seminarrækkens ordinære sessioner vil normalt finde sted 1. og 3. onsdag, kl. 13.30-17.30 i semester månederne (februar-maj hhv. august-december) i forbindelse hermed afholdes minikurser om metodologi mv.

Hvis ikke andet er oplyst, foregår seminaret på instituttet, Munkebjergvænget 42, 5330 Odense M.

På seminardagene er der fælles frokost med instituttets øvrige tilknyttede kl. 12.00-13.00. Mad kan købes i kantinen.

Om formiddagen vil der på seminardagene alternerende blive afholdt institutbestyrelsesmøde og medarbejdermøde. Til medarbejdermødet er alle DIG's ansatte velkomne – fastansatte medarbejdere så vel som stipendiater og øvrige tilknyttede.

Institutbestyrelsesmøder (IB) og medarbejdermøder (MB) finder, hvis ikke andet er nævnt, sted i instituttets mødelokale, kl. 10.00-12.00.

Alle anførte dage i kalenderen er inklusive.

De pr. 1/8 1999 indskrevne Ph.D.-stipendiater på DIG's forskeruddannelse er:

1. Bodil Hedeboe, Fyns Amt. Vejrl.: Finn Hauberg Mortensen
2. Claus Engstrøm, Ringkjøbing Amt. Vejrl.: Finn Hauberg Mortensen
3. Jesper Thøis Madsen, Fyns Amt, Vejrl.: Frede V. Nielsen, DLH/Erik Damberg
4. Tanja Miller, Viborg Amt. Vejrl.: Lilian Zøllner/Erik Damberg
5. Ole Emil Rasmussen, Frederiksberg Kommune. Vejrl.: Lilian Zøllner/Finn Hauberg Mortensen
6. Niels Vogensen, Fyns Amt. Vejrl.: Finn Hauberg Mortensen/Per Fibæk Laursen, KU
7. Ulla Senger, Nordjyllands Amt. Vejrl.: Lilian Zøllner/Erik Damberg

Pr. 1/1 2000 er yderligere flg. indskrevet som Ph.D.-stipendiater på DIG:

1. Lisbeth Birde Wiese, Undervisningsministeriet, GYA. Vejrl.: Frans Gregersen, KU/Sten Clod Poulsen.
2. Verner Schilling, Københavns Kommune: Karin Bayer, RUC/Claus Michelsen.
3. Elsebeth Toft, Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet. Vejrl.: Finn Hauberg Mortensen/Sten Clod Poulsen.

Pr. 1/8 2000 indskrives med medfinansiering fra flg. myndigheder yderligere 7 Ph.D.-stipendiater:

1. Undervisningsministeriet, GYE
2. Færøernes Landsstyre
3. Nordjyllands Amt
4. Københavns Amt
- 5-6. Århus Amt (2 stk.)
7. Ribe Amt (lektor Dorthe Uldall, Esbjerg Amtsgymnasium er udpeget).

Pr. 1/8 2001 indskrives med medfinansiering fra Vejle Amt endvidere 2 Ph.D.-stipendiater.

Introduktionsforløb

17/1-19/1. Introduktionsforløb (for nytiltrådte stipendiater):

Seminaret afholdes d. 17/1, kl. 11-17, d. 18/1, kl. 10-17 og d. 19/1, kl. 10-16.

Målet er at give praktiske og organisatoriske forudsætninger for at indlede og gennemføre første fase af Ph.D.-studiet. I forbindelse hermed er det målet at inspirere til en indledende bearbejdning af projektet.

Mandag d. 7/1, kl. 11.00-17.00

- ◇ Velkomst og præsentation af de faste medarbejdere samt projekttilknyttede og stipendiater ved Finn Hauberg Mortensen.
- ◇ De nytiltrådte stipendiater præsenterer projekterne, 11.00-12.00.
Frokost: 12.00-13.00.
- ◇ Gennemgang af de nye projekter ved vejlederne, 13.00-15.00.
- ◇ Gennemgang af de nye projekter, ved en ekstern specialist, direktør, cand.psych. Sten Clod Poulsen, Metaconsult, 15.00-17.00.
Middag hos Lilian Zøllner, 17.00 ff.

Tirsdag d. 18/1, kl. 10.00-17.00

- ◇ Kursus i brug af Syddansk Universitetsbibliotek, div. databaser og institutbiblioteket ved Lilian Zøllner, 10.00-12.00.

- ◇ Indledende litteratursøgning i forbindelse med projekter.
Frokost, 12.00-13.00.
Finn Hauberg Mortensen, kl. 13.00-17.00:
- ◇ Orientering om Syddansk Universitet, Odense Universitet.
- ◇ Besøg på Campus. Indskrivning på Syddansk Universitetsbibliotek.
- ◇ Indretning af kontorer.
- ◇ DIG's baggrund, organisation, hidtidige arbejdsopgaver og planer.
- ◇ DIG's forskningsplan.
Middag på instituttet, kl. 17.00 ff.

Onsdag d. 19/1, kl. 10.00-16.00

- ◇ DIG's hjemmeside ved Claus Michelsen, 10.00-12.00
- ◇ Udarbejdelse af personprofiler og personlig hjemmeside.
Frokost, 12.00-13.00.
Finn Hauberg Mortensen, kl. 13.00-16.00
- ◇ Orientering om Ph.D.-systemet ved SDU.
- ◇ Råd om praktisk tilrettelæggelse af studieforløbet.
- ◇ Præsentation af DIG's tidligere Ph.D.-projekter.
- ◇ Indledende drøftelser mellem stipendiater og vejledere mhp. det første halve års arbejde.

Ph.D.-seminaret fra februar til maj 2000

Deltagere: stipendiater på 1. og 2. semester, vejledere og ansatte ved DIG efter behov samt evt. gæster.

Ved hvert af forårets seminarer vil dele af instituttets nye AV-udstyr blive demonstreret af Lilian Zøllner og Claus Michelsen.

- 2/2 Institutbestyrelsesmøde (IB 1) kl. 10.00-12.00
Frokost kl. 12.00-13.00
Seminar kl. 13.00-17.30:

Forskningsstyrelsens direktør, lic.scient. Jens Morten Hansen:
– *Forholdet mellem de hårde og de bløde videnskaber – belyst ved Stenos videnskabsteori og skæbne*, kl. 13.00-17.00

Optakt og litteraturfortegnelse til emnet udleveres.
(Rektorforeningens bestyrelse inviteres tillige med dekanen og en række nøglepersoner fra Det Naturvidenskabelige og Tekniske Fakultet)

- *Evaluering af forskeruddannelsen i Danmark*. (Oplægget bygger på den evaluering af forskeruddannelsessystemet, som Danmarks Forskningsråd har under udarbejdelse). Planerne for det kommende forskeruddannelsesråd præsenteres.

De ældre stipendiaterarrangerer en middag for de nyoptagne, deres vejledere og DIG's ansatte, kl. 18.00.

9/2

Medarbejdermøde (MB 5) kl. 10.00-12.00

Frokost kl. 12.00-13.00

Seminar kl. 13.00-17.30

- *Teorier, metoder og temaer i den aktuelle ungdomskulturforskning*, kl. 13.00-15.00

Ved lektor, mag.art. et Ph.D. Anne Scott Sørensen, Institut for Litteratur, Kultur og Medier, Center for Kvinde- og kønsstudier, SDU.

Forelæsningsen giver en introduktion til modernitetsteorier og teorier om relationen mellem unge, modernitet og medier samt en indføring i medieetnografien. Som baggrund læses tre artikler, der udleveres i kopi:

- Kirsten Drotner. »Medieetnografiske problemstillinger – en oversigt«, *MedieKultur* 21, 1993, s. 5-23.
- Thomas Ziehe: »God anderledeshed« og
- Anne Scott Sørensen »Unge, medier og kulturel forskel«, begge fra *Unge og ungdom i 1990'erne*, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Kbh. 1998, s. 37-47 hhv. 49-61.

Præsentation af projekter i 1. semester, kl.15.30-17.30

- ◇ Verner Schilling: Kan laboratoriet bruges til noget?
- ◇ Lisbeth Birde Wiese: Skriftlige opgaver og kompetenceudvikling
- ◇ Elsebeth Toft: Studiekompetencen i bacheloruddannelsen.

1/3-3/3 Metodeseminar 1

- 1/3 Institutbestyrelsesmøde (IB 2) kl. 10.00-12.00
Frokost kl. 12.00-13.00
Sminar kl. 13.00-17.00
- *Kvantitative og kvalitative metoder*
Ved direktør, cand.psych. Sten Clod Poulsen, Metaconsult, kl. 13.00-15.00
 - Workshop om kvantitative og kvalitative metoder: Design og analyse i aktuel forskning og i de foreliggende Ph.D.-projekter ved Sten Clod Poulsen samt instituttets forskere, kl. 16.00-18.00
Institutmiddag, kl. 18.00-20.00.
 - Workshop fortsat, kl. 20.00-22.00.
- 2/3 Seminar 9.00-12.00
- *Spørgeskemaer*
Lektor Lilian Zøllner
Baggrundslæsning:
 - Mogens Nygaard Christoffersen: *Brev, telefon, besøg*, København 1984.
 - Leila Launsø og Olaf Rieper: *Forskning om og med mennesker*, København 1995.
 - Henning Olsen: *Tallenes talende tavshed*, København 1998.
 - Pål Repstad: *Mellom nærhet og distance*, Oslo 1998.Frokost, kl. 12.00-13.00
Seminar, kl. 13.00-18.00:
Seminalet fortsættes, desuden:
 - Workshop om spørgeskemaer i de foreliggende Ph.D.-projekter, herunder relationen mellem åbne og lukkede spørgsmål m.m. ved Lilian Zøllner og instituttets øvrige forskere.
Institutmiddag, kl. 18.00-20.00.
 - Workshop fortsat, kl. 20.00-22.00
- 3/3 Seminar, kl. 9.00-12.00
- *Statistik - grundproblemer og anvendelse*

Ved lektor Martin Hvidt, Center for Mellemøst-studier, SDU

Frokost, kl. 12.00-13.00

Seminar, kl. 13.00-17.00:

- Workshop om statistik i de foreliggende projekter ved lektor Martin Hvidt, Center for Mellemøst-studier, SDU.

14/3-15/3 **Metodeseminar 2**

14/3 Seminar, kl. 9.00-12.00

- *Observationsteknik*

Ved direktør, cand.psych. Sten Clod Poulsen, Metaconsult

Frokost, kl. 12.00-13.00

Seminar, kl. 13.00-17.00

- Workshop om observation i de foreliggende projekter: Hvad skal man observere? : Hvordan skal det observerede registreres/gøres tilgængeligt for analyse?, (blyant, lydbånd, billedbånd) ved Sten Clod Poulsen og instituttets forskere.

Institutmiddag, kl. 18.00-20.00

- Workshop fortsat, kl. 20.00-22.00.

15/3 Medarbejdermøde (MB 6) kl. 10.00-12.00

- *Interviewteknik*

Ved direktør, cand.psych. Sten Clod Poulsen, Metaconsult,

Frokost kl. 12.00-13.00

Seminar kl. 13.00-18.00

- Interviewteknik ved Sten Clod Poulsen, kl. 13.00-15.00
- Workshop om interviews i de foreliggende projekter ved Sten Clod Poulsen og instituttets forskere, kl. 15.00-18.00

Institutmiddag 18.00-20.00

- Workshop fortsat, kl. 20.00-22.00.

5/4 Institutbestyrelsesmøde (IB 3) kl. 10.00-12.00

Frokost kl. 12.00-13.00

- Seminar kl. 13.00-18.00
- *Ph.d.-afhandlingen som genre*, kl. 13.00-15.00
Ved professor i dansk sprog, dr.phil. et Ph.D. Peder Skyum-Nielsen, Institut for Journalistik; SDU
For den akademiske afhandling gælder der nogle genrespecifikke og kompositoriske normer. Foredraget stiller skarpt på disse normer og drøfter, hvordan Ph.D.-afhandlinger typisk vil kunne bygges op.
Baggrundslæsning:
 - K. B. Madsen: »Systematologi: En sammenlignende videnskabsteori«, *Psyche og Logos* 8, 1987, s. 261-186 (udleveres)
 - indholdsfortegnelse til forelæserens disputats: *Fyndord*, 1-2, 1992 (udleveres).
 - Workshop med Peder Skyum-Nielsen om de igangværende Ph.D.-projekter, kl. 15.00-18.00.
Der bliver her lejlighed til at drøfte enkelte deltageres egne strukturer eller dispositioner for Ph.D.-afhandlingen. For at få din egen disposition diskuteret skal du blot aflevere et eksemplar af den til Else Hartby senest onsdag d. 29. marts 2000.
- 26/4 Medarbejdermøde (MB 7), kl. 10.00-12.00
Frokost kl. 12.00-13.00
Seminar kl. 13.00-18.00
Teoretikere 1
Diskussion af teoritekster af Jürgen Habermas og Michel Foucault på grundlag af flg. tekster, der forudsættes læst:
 - af J. Habermas læses *Erkenntnis und Interesse* (1981) evt. i oversættelse: »Erkjennelse og interesse«, *Videnskab som ideologi*, Gyldendals studiefakler. Oslo 1969. Som oplæg til artiklen kan læses *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzel. Kbh. 1996, s. 349 ff.
- 10/5 Institutbestyrelsesmøde (IB 4), kl. 10.00-12.00
Frokost kl. 12.00-13.00
Seminar kl. 13.00-18.00
 - *Teoretikere 2*

Lektor, dr.pæd. Karen Borgnakke, Danmarks Lærerhøjskole: Jürgen Habermas –teorien om den kommunikative handlen; makro- og mikro-sociologiske perspektiver for forskning i uddannelsesverdenen. Læs: af J. Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981) evt. i overs.: indledningen »Tilgange til Rationalitetsproblematikken«, *Teorien om den kommunikative handlen*, Aalborg Universitetsforlag. Aalborg 1996, s. 15-192.
Institutmiddag.

11/5 – *Teoretikere 3*, kl. 9.00-17.00
ved direktør, dr.phil. Lars Henrik Schmidt, Danmarks Pædagogiske Institut: Michel Foucault.

17/5 Medarbejdermøde (MB 8), kl. 10.00-12.00
Frokost kl. 12.00-13.00
Seminar kl. 13.00-18.00
– *Opsamling på metoder efter pilotundersøgelser mv.*
Ved Sten Clod Poulsen, kl. 13.00-15.30.
– *Projektfremlæggelse 2 af projekter efter 1. semester.*
Ekstern kritiker: XX, kl. 16.00-18.00
Institutmiddag, kl. 18.00-20.00

18/5 Seminar kl. 9.00-12.00
– *Status på projekter efter 2. semester*
Frokost kl. 12.00-13.00
Seminar
– *Fortsat projektfremlæggelse*, kl. 13.00-16.00
– Planlægning af seminar, efterår 2000, kl. 16.00-17.00.

Andre konferencer mv.

Mere information vil blive givet i trykt form, på hjemmesiden og på DIG's opslagstavler.

• Foråret 2000

Værdier. DIG afholder en konference om værdier og undervisning fredag d. 7. april, kl. 15 i DIG's lokaler, Munkebjergvænget 42, 5230 Odense M. Herefter holdes fernisering på en udstilling af elevkunst fra fynske gymnasier. I forbindelse med ferniseringen holdes reception med lidt til ganen. Arrangør Lilian Zøllner, DIG. Alle interesserede er velkomne.

Lærebog 2000. I samarbejde med Peder Skyum-Nielsen, Institut for Journalistik vil DIG afholde konferencen Lærebog 2000 torsdag d. 27. april. Sted: Mulernes Legatskole. Tid: 10.30-18.30. Arrangører Peder Skyum-Nielsen, Institut for Journalistik og Finn Hauberg Mortensen, DIG. Se i øvrigt vedlagte foreløbige materiale. Alle interesserede er velkomne. Frokost bestilles ved henvendelse til DIG's sekretariat, tlf. 6550 3131.

Grammatik. I samarbejde med VIZL-projektet (forskningsprojekt om pædagogisk anvendelig grammatik baseret på anvendelse af IT, udviklet bl.a. på Syddansk Universitet) arr. DIG en ét-dages konference for interesserede lærere og forskere i efteråret 2000. Arrangør: Erik Damberg, DIG.

• Efteråret 2000

Forskeruddannelseskurser. Det er fra og med efteråret planlagt at afholde mindre kurser arr. sammen med 'søsterinstitutionerne' i Danmark, dvs.: forskeruddannelsesmiljøer i pædagogik, uddannelsesforskning mv. på KU, AU, AAU, RUC og DLH. Arrangementerne vil ambulere mellem institutionerne. Første arrangement vil formentlig finde sted på RUC i efteråret 2000.

Bodil Hedeboe

Skrivepædagogikkens grammatik

– en systemfunktional analyse af skrivepædagogiske strategier på gymnasialt niveau

- A. Indledning
- B. Projektforløb efterår 1999: En statusbeskrivelse
- C. Projektets indhold
- D. Noter
- E. Forslag til omfang og vægtning
- F. Tidsplan
- G. Litteraturliste

A. Indledning

Skrivepædagogik i danskfaget i Danmark har i ca. 10 år udviklet sig – i praksis og i omfattende efteruddannelse af lærere på tværs af skoleniveauerne – i forlængelse af en import af den amerikansk-norske version af den såkaldt ‘procesorienterede skrivepædagogik’.

Det er denne pædagogiks styrke, at den har leveret et formalt arbejdsredskab, som i høj grad lever op til ‘gode’ læringsteoretiske forestillinger om progressiv læring, herunder forestillingerne om vigtigheden af at tage udgangspunkt i eleverfaringer, at styrke elevsamarbejde og at vægte elevens arbejdsproces.

Det er denne pædagogiks svaghed, at dette formale design vanskeliggør en mere basal og instruktiv skriveundervisning af – især – elevgrupper der af forskellige grunde står fremmede over for den etablerede gymnasiale læse- og skrivekulturs forskellige udtryksformer. Denne svaghed forstærkes især af, at undervisningens materiale substans først og fremmest er skønlitterære tekster, mens arbejdet med fagets sproglige og lingvistiske side og arbejdet med hverdagslivets tekster og genrer tillægges en underordnet funktion.

Bodil Hedeboe er mag.art. i nordisk sprog og litteratur og ansat i Fyns Amt med orlov fra en stilling som lektor ved VUC, Odense.

Mine synspunkter bag udformningen af dette Ph.D.-projekt er:

- at danskfagets sproglige dimension i gymnasiet og hf er underprioriteret i forhold til fagets litterære dimension.
- at arbejdet med ‘det sproglige’ i skriveundervisningen, forstået som arbejdet med formelle, grammatiske regler og skriftsprogsnormer ikke er tilstrækkeligt til at give eleverne, og især svagere elevgrupper, gode skriftlige færdigheder og viden om skriftlige genrer, udtryksformer og deres funktion i et moderne samfund.
- at udviklingen af elevernes sproglige og genremæssige færdigheder både er en tværfaglig opgave og en opgave for det enkelte fag i gymnasiet.
- at udviklingen af elevernes sproglige og genremæssige færdigheder bør ses i et helhedsperspektiv på langs i hele skoleforløbet.

Og det er afhandlingens tese, at elevers gode færdigheder i skriftlig fremstilling i de forskellige fag er betinget af deres viden om og selvbevidste kontrol over teksttyper / genrer og deres særlige lingvistiske træk, både en viden om teksttyper / genrer i en gymnasiefaglig sammenhæng og i videre skriftkulturelle sammenhænge uden for skolen.

Som baggrund for min undersøgelse af skrivepædagogisk praksis i forskellige gymnasiale skoleformer i Danmark, vil jeg besøge en række australske skoleklasser på gymnasialt niveau, observere og analysere uddannelseskulturen her – med særligt henblik på undervisningen i skriftlig fremstilling i forskellige fag –, og observere og analysere forskellige undervisningsprocesser og produkter.

Skrivepædagogikken i en lang række skoler i Australien har den fordel for nærværende projekt, at den er *tværfaglig* (ikke kun sprog- og modersmålsundervisning), at der arbejdes med den gennem hele skoletiden, og at den er baseret på en konsekvent undervisning i genre og i grammatik. Denne undervisning er / har været genstand for megen kritik, men forskningen omkring den har ikke desto mindre vist mange og bemærkelsesværdige resultater. Samtidig foregår der en konstant debat og evaluering af skrivepædagogikken, og forskellige forskningsprojekter omkring den er iværksat på tværs af skoleniveauerne.

Det er mit håb, også for et fremtidigt udviklingsprojekt, at kunne forbinde de bedste af disse resultater og erfaringer med de bedste

dele af en dansk uddannelsestradition til gavn for arbejdet med udviklingen af elevernes skrivefærdigheder i gymnasiet.

I det følgende vil jeg kort uddybe mine hovedsynspunkter, samt redegøre for de teoretiske og metodiske overvejelser i forbindelse med mit forskningsprojekt. Herunder drejer det sig dels om en præsentation (foreløbig præcisering) af projektets overordnede begreber, *sprog, grammatik, tekst og genre*, dels om en redegørelse for disse begrebers frugtbarhed for udarbejdelsen af en egnet analysemodel og analysemetode.

Og endelig vil jeg skitsere en foreløbig plan for projektets indhold og omfang samt for mit arbejdsforløb, således som det ser ud ved juletid 1999.

B: Projektforløb efterår 1999: En statusbeskrivelse

Dette projekt om skrivepædagogik har i de forløbne 5 måneder udviklet sig – fra at være tænkt som et pædagogisk, informativt, formidlingsafvejet stykke udviklingsarbejde rettet mod gymnasie- og hf-lærere – til at være klarere afgrænset, både teoretisk, metodisk og empirisk.

Således er formålet nu at skære nogle skarpe snit igennem forskellige aktuelle skoleformer på gymnasialt niveau med særligt henblik på at iagttage og analysere skrivepædagogiske strategier. For at kunne gøre dette har jeg brug for en egnet teori om sprog og tekster, ligesom jeg har brug for en metode som med baggrund i en sprog- og tekstteori er særligt egnet til at beskrive og fortolke både undervisnings- og læringsprocesser og -produkter inden for mit valgte felt: Skrivepædagogikken.

Denne vinkel og denne afgrænsning har også fået betydning for IKT-delen i mit projekt: Fra i begyndelsen at placere computeren som omdrejningspunktet i en fremtidig skrivepædagogisk sammenhæng, betragter jeg nu computeren som et uomgængeligt, nødvendigt og magtfuldt redskab, og dette redskab vil blive analyseret som led i skrivepædagogikken. Skrivepædagogik og IKT er ikke et enten-eller, men et både-og. Dette betyder ikke nødvendigvis at computer-baseret skrivepædagogik er blevet nedprioriteret i min sammenhæng, blot at computeren, ligesom andre led i det diskur-

sive felt, som skrivepædagogikken indgår i, er afhængig af de øvrige agenter og processer som feltet består af. 1)

Teoretisk og metodisk er projektet multiperspektivisk. To synsvinkler er dog særligt fremtrædende:

1. Den systemfunktionelle lingvistik og grammatik

Min forståelse af skrivepædagogik i teori og praksis bygger jeg på den sprog- og tekstkonception som er udviklet i *den systemisk funktionelle lingvistik (SFL) og grammatik (SFG)*, hvis 'grundlægger' er den britisk-australske lingvist M.A.K. Halliday. Den skriveforskning og sprogpedagogik, der er udviklet på basis af Hallidays lingvistik har især fundet sted i Australien omkring forskere som J. R. Martin og Frances Christie.

Kærnen i denne lingvistiske teori kan beskrives på følgende måde:

I den vestlige verden har to teoretiske synspunkter eller perspektiver på sprog og grammatik gennem historien været fremtrædende. Begge perspektiver har rødder i det antikke Grækenland.

Det ene perspektiv er logisk og filosofisk: Sproget er et *regelsæt*, som ligger til grund for strukturer, og grammatik er således et regelsæt, der ligger til grund for grammatiske strukturer. *Sætningen* er i dette perspektiv den grundlæggende analyseenhed, der analyseres isoleret i henhold til en række logiske regler.

Det andet perspektiv er retorisk og etnografisk. Sproget er, set i dette perspektiv, en *resource* til at skabe betydning. Således er grammatikken da også en resource til at skabe betydning ved hjælp af forskellige former for sprogbrug. Den basale analyseenhed er i dette perspektiv *teksten*, der udformet i en retorisk *kontekst*. Det betyder også at *sætningen* altid analyseres i den specifikke kontekst, som den fremkommer i.

Den type grammatik, der normalt arbejdes med i skolen, er en version af den først beskrevne 'regel- eller fejlgrammatik'. Den præsenterer grammatiske regler i form af sætningsord, der fungerer som f.eks. 'subjekt', 'prædikat', 'objekt' og 'adverbial'. Det er en grammatik, der ligger til grund for en *retsskrivning* (stavning/bøjning) i abstrakt forstand. Som sådan er denne grammatik kun i stand til meget fragmentarisk at beskrive en given tekst i en given kontekst som betydningsproducerende.

Den anden type grammatik – som så kunne kaldes ‘resourcegrammatikken’ – er f.eks. SFG, grundlagt af Halliday.

Fordelen ved den systemfunktionelle lingvistik, herunder ‘resourcegrammatikken’ og forskningen omkring den er, at den ikke blot er en teori om sprog og grammatik (som forsøger at forstå sprogets natur og funktion); den omfatter også et historisk perspektiv (dvs. et perspektiv på sprogets udvikling gennem tid), et udviklingsmæssigt perspektiv (dvs. forsøg på at forstå, hvorledes et barn udvikler sproget, og hvorledes sproget i det hele taget kan have udviklet mennesket) og et uddannelsesperspektiv (dvs. forsøg på at forstå, hvordan man lærer sit modersmål, fremmedsprog osv.). Fælles for alle disse perspektiver og undersøgelsesområder (og der er mange flere!) er, at de fokuserer på analysen af autentiske tekster i social interaktion, betragtet i relation til den kulturelle og sociale kontekst, som de er blevet til i.

De centrale spørgsmål som den funktionelle lingvistik rejser, er derfor altid: Hvad gør mennesker med sprog? Hvorfor betyder en tekst det, den gør, og hvordan kan vi vurdere den?

Sprogets funktion er således *semantisk*: Mennesker bruger sproget (skriver og taler) for at skabe og indbyrdes udveksle betydninger. For Halliday er sproget struktureret til at skabe tre hovedformer for betydning – samtidigt. Dette semantiske kompleks (herunder eksperientelle, interpersonelle og textuelle betydninger, som er smeltet sammen i lingvistiske enheder) er muligt, fordi sproget er et semiotisk system: et konventionaliseret kodesystem, organiseret som en række valgmuligheder.

I modsætning til regelgrammatikken, som vi kender den i traditionel sprogundervisning, en grammatik der i abstrakt forstand beskriver et givet sprogs normer og regler, er sprog og tekster i SFL som sagt altid autentisk sprogbrug betragtet i kontekst. Det er bl.a. ud fra Hallidays begreber om ‘context’ og ‘register’ at denne grammatiks begreb om ‘genre’ har udviklet sig. (Se f.eks. Martin 1992, Christie 1989). For nærværende projekt om skrivepædagogiske strategier har SFL og den beskrevne sprog- og tekstteoretiske position (autentiske tekster i kontekst) en række fordele:

- der er en omfattende og tilgængelig forskning omkring den – og så skrivepædagogisk forskning på gymnasialt niveau.

- den er genstand for stadig forskningsmæssig og undervisningsmæssig udvikling og debat.
- den udmønter sig i en mulig model til kommunikationsanalyse af tekster i bred betydning (såvel klasserumssamtalen, som interviewet og elevstilen) (se senere om det metodiske grundlag).
- den har nogle spændende sprog- og skrivepædagogiske udviklingsperspektiver i sig.

Opfattelsen af sprog og grammatik som 'ressurser', som en sum af valgmuligheder betyder for grammatikundervisningen, at denne får en anden og videre funktion end til at konstruere korrekte sætninger og undgå sproglige fejl. Det betyder bl.a. at elever, der har opnået en solid 'ressurse'-grammatisk viden er i stand til at se konsekvenserne af at foretage forskellige, sproglige valg, at forholde sig produktivt, kreativt, reflektivt og kritisk over for både egne og andres tekster, at vælge egnede teksttyper til særlige formål, at kende de distinktive, lingvistiske træk ved særlige faglige genrer (f.eks. naturvidenskabelige rapporter i biologi, fysik, kemi, matematik, i sprogfagene f.eks. essay og litterær analyse foruden en række journalistiske genrer).

En ny svensk undersøgelse 2) viser, at undervisning i faggenrer (ud over genrer i svenskfaget) i gymnasiet stort set ikke finder sted, og at der på dette punkt også er en mangel i lærernes uddannelse. Jeg vil antage, at det samme er tilfældet i Danmark.

2. Bakhtins sprog-og genreteori

»A writer does not write...but is, himself, written by the languages available to him« David Bartholomae, In: Farmer 1998: 193)

»To enter into history, it is not enough to be born physically... A second birth, social this time, is necessary as it were. A human being is not born in the guise of an abstract biological organism, but as landowner or a peasant, a bourgeois or a proletarian... Russian or French... in 1800 or 1900. Only such a social and historical localization makes man real and determines the content of his personal and cultural creation.«

Bakhtin, citeret i Todorov 1984:31)

Den anden grundlæggende teoretiske synsvinkel er en sprog-, tekst- og genrekonception som jeg vil kalde 'min egen' konception, idet den blev grundlagt i min studietid for ca. 30 år siden via mit arbejde med M. M. Bakhtins skrifter og nogle år senere med Vygotskys. Ikke blot amerikansk eller amerikansk inspireret skriveforskning (se litteraturlisten) men også australsk SFL-funderet sprog- og diskursforskning er i konkret dialog med Bakhtin (Martin 1992, 1996, Fairclough 1992, 1995, Kress 1996, Cranny-Francis 1996, Luke 1999) og Vygotsky (Hasan 1993, 1999, Painter 1993, Cloran 1999, Martin 1999).

Bakhtin er i uddannelsesmæssig sammenhæng især i USA, og via USA i Norge, kendt for sit begreb om 'det dialogiske', og ikke mindst er de norske uddannelsesforskere Thorlaug Hoels og Olga Dysthes disputater om elevrespons og klasserumsdialog stærkt inspireret af Bakhtins begreber (Hoel 1995, Dysthe 1995).

Min Bakhtinkonception adskiller sig noget fra de norske forskeres (og dermed også fra en del af den amerikanske Bakhtinlæsning) idet den fra begyndelsen har fulgt fransk semiotiks (især Julia Kristevas) præsentation af ham omkring 1970. Især har Bakhtin i semiotikkens sammenhæng bidraget til en tekstteori, der bryder med den strukturelle lingvistik's opfattelse af sprog og tekster (f.eks. med begrebet om 'intertekstualitet') og i forlængelse af dette også foregrebet en post-moderne opfattelse af forholdet mellem tekstproduktion og -reception. Bakhtins opfattelse af sproget som fundamentalt 'dialogisk' og teksten som en åben, dynamisk, men dog socialt forankret proces, er på væsentlige punkter i overensstemmelse med den funktionelle lingvistik's sprog- og tekstkonception. I den sammenhæng er begrebet om 'det sociale' mere komplekst og omfattende, end tilfældet er i den norske Bakhtin-Vygotskykonception 3).

Den måde, som SFL således har flettet sig ind i mit projekt på, får naturligvis betydning for mit forskningsdesign: Jeg planlægger at lave en undersøgelse af skrivepædagogik i praksis på to danske skoler repræsenterende to forskellige skoletyper (eller »læringskulturer«, jfr. Glerups karakteristik, bl.a. Ebeltoft 1999) på gymnasialt niveau: en HTX-klasse og en 3. G sproglig klasse.

Valget af de to klasser er desuden betinget af, at begge i en eller anden forstand arbejder med en sproglig vinkel i skriveundervisningen.

Som baggrund for denne undersøgelse af de danske gymnasieklasser har jeg valgt at foretage endnu en undersøgelse, hvis formål dels er at opbygge og udvikle min viden om sprog- og genrebaseret skriveundervisning, -pædagogik og læring, dels at udvikle en analysemodel til brug i mit empiriske undersøgelsesfelt.

Den analysemetode, jeg har brug for, skal dels bygge på et systemfunktionelt sprog- og tekstsyn. Men den skal kunne en del mere. Den skal kunne beskrive og fortolke tekster på såvel makrosom på mikroniveau (Fairclough 1992:231). Den skal kunne analysere den enkelte elevstil, men også den diskursive sammenhæng, som det skriftlige produkt er blevet til i, såsom skrivekonferencer (lærer-elev) og responsgruppearbejde, den skal kunne analysere og fortolke de intertekstuelle kæder som skriveprocessen foregår i, og f.eks. afdække hvilke strategier eleven anvender i sit forsøg på at indkredse en given skriveopgaves indhold og formål. Den skal kunne analysere lærerens undervisningsstrategier, ligeledes set i et intertekstuel perspektiv, og den skal kunne analysere og fortolke lærerens strategier set i lyset af den overordnede sociale praksis som skrivepædagogikken er en del af.

Også hvad angår den enkelte tekst (elevstilen) skal metoden være i stand til overordnet og detaljeret at analysere og fortolke resultatet af de skrivepædagogiske strategier. SFL/SFG har den fordel at den er i stand til at foretage analyser både af de overordnede diskursive niveauer og (i modsætning til andre diskursanalysemetoder, jfr. Fairclough 1992 og 1995) af konkrete, autentiske tekster. Metoden

Har desuden den fordel at den vil være i stand til at afdække tekstens og diskursens dynamik, dens modsætninger og dens forandringspotentiale.

Heldigvis for mig er der nogle, der tidligere har foretaget lignende analyser af skrivepædagogik.

Jeg planlægger derfor et besøg hos centrale australske skriveforskere samt besøg på en række australske skoler på gymnasieniveau. 4)

C: Projektets indhold

Jeg vil i det følgende beskrive projektets enkelte afsnit. Det valgte indhold her er naturligvis meget foreløbigt. Det er svært nok at skrive et projektforslag, men endnu sværere at præsentere et pro-

jekt, som er i fart og som begynder at åbne sig til mange sider. De følgende kapitelbeskrivelser skal derfor læses som en form for dialogisk »tænkeskrivning« (Hoel 1990, Dysthe 1995, Halasek 1999). Det er jo ikke blot arbejdet i klasserummet og i responsarbejdet, der er dialogisk og videnskabende; også tænkeskrivningen i al ensomhed bringer skribenten i dialog med de mange som tidligere har gennemgået tankerækkerne. Og dialogen er undertiden et reelt *drama* som ikke altid foregår i fred og fordragelighed.

Kapitel 1 og 2 (Baggrund + Skrivepædagogiske positioner) indeholder en præsentation af baggrund og forudsætninger for projektets synsvinkel, design, antagelser og perspektiv. Herunder gøres der status efter ca. 10 år med den såkaldt 'procesorienterede skrivepædagogik' herhjemme. Pædagogikken vil blive *karakteriseret og dekonstrueret* med hensyn til en række træk ved denne, der især fremhæves af dens formidlere (f.eks. Hoel 1990, 1997, Dysthe 1990, 1997, Juul Jensen m.fl. 1994a, 1998, Krogh m.fl. 1994, Undervisningsministeriet 1991, Undervisningsministeriet 1994). Som afsæt for min indkredsning af egnet teori, vil jeg kort beskrive situationen for skrivepædagogik og skriveforskning i Danmark i de sidste tiår af det 20. århundrede. Her et par udvalgte punkter:

Den procesorienterede skrivepædagogik (POS) blev herhjemme importeret fra USA via især norske skriveforskere (primært Thorlaug Hoel og Olga Dysthe). Den er sidenhen blevet 'indført' fra centralt / ministerielt hold bl.a. via omfattende kursusvirksomhed og ikke mindst gennem indførelse af det såkaldt 'skriftlige basis-kursus' (1994) i gymnasiet.

POS er udviklet på baggrund af en blanding af psykologiske, sprogpsykologiske, sociologiske og lingvistiske synspunkter og forestillinger hvoraf de vigtigste er

- syn på sproget og / eller 'det sproglige'
- syn på forholdet mellem sprog og tænkning
- syn på læring og undervisning (herunder syn på lærer- og elevroller)
- syn på 'det sociale' / 'sociokulturelle' / 'socio-kontekstuelle'
- syn på skrivning som 'håndværk' (»Man lærer at skrive ved at skrive«)
- syn på genre (herunder syn på proces vs. produkt)

Jeg vil i afhandlingen naturligvis behandle alle disse synspunkter, men i denne præsentation nævne et par af de problemfelter, der udspringer af disse synspunkter, og som er relevante for mit valg af alternative teorier.⁵

Syn på sproget

Såvel i en generel danskfaglig sammenhæng (f.eks. i bekendtgørelser) som i POS arbejdes der med en skelnen mellem noget, der kaldes sproget (som især gælder den skønlitterære tekst, 'indholdet', grundsubstansen i faget) og 'det sproglige', 'formen' dvs. det område, der har med retsskrivning og sætningssammenhæng at gøre. Og det er fagets og pædagogikkens synspunkt at arbejdet med fagets *indhold* automatisk udvikler 'det sproglige'. (f.eks. Hoel 1990, Juul Jensen 1998).

Resultatet bliver en pædagogik der forbliver formal og i værste fald *usynlig*. ('The hidden curriculum of writing' vs. 'a visible pedagogy', se f.eks. Christie 1989, 1999, Martin 1999, Bernstein 1990). I sin skelnen mellem sprogets form og indhold sløres såvel faglige mål som *progressionen* i de skriftlige sprogfærdigheder. (Om progression som problemfelt se også Hetmar 1999).

På den anden side bliver 'sproget', den skønlitterære kerne i faget selvfølgelig i en vis udstrækning en støtte for eleverne i arbejdet med det skriftlige. Men set i forhold til de krav der faktisk stilles i de forskellige skriftlige opgaver i gymnasiet er arbejdet med skønlitteratur langt fra tilstrækkeligt. En svensk undersøgelse taler direkte om en »asymmetri mellan vad elever läser för typ av texter och vad de förväntas skriva för typ av texter.«⁶

Syn på 'det sociale'

Et andet problemfelt er for POS – ofte med Vygotsky som reference – at pege på skrivning som social konstruktion. Blot reduceres begrebet om 'det sociale' betragteligt fra at pege på generelle og specifikke sociale kontekster til at gælde klasseværelset og gruppearbejdet. (Hoel 1995, Dysthe 1997, kritik af denne reduktionisme se – ud over de australske skriveforskere – bl.a. Halasek 1999, Zebroski

1994). Ligeledes er der reduktionistiske tendenser i pædagogikken, hvad angår Bakhtins dialogisme-begreb. Som bl.a. Smolka påpeger (i Wertsch 1995:183) er der en tendens til at nogle forfatteres brug af både Vygotskys begreb om sproget som social mediation og Bakhtins begreb om subjektet som semiotisk konstitueret, bevæger sig fra det, der er 'forskelligt' til det der er 'fælles', eller fra det der er misforståelse til det der er fælles forståelse. (se også Halasek 1999)

(Dysthe 1997, Hoel 1995, Juul Jensen 1998). Ud over at neutralisere sprogets dialektiske karakter overser POS den dramatiske kamp om sproget, der foregår i gruppesammenhæng mellem de, der behersker et diskussionsemne fra to eller endda tre positioner (både hverdags sprogligt, fagsprogligt og refleksivt) (Macken-Horarik 1996, 1999, Liberg m.fl. 1997, Martin 1992, Halasek 1999) og de, der kun behersker emnet ud fra en hverdags sproglig position. (Andre – *asymmetriske* – sociale positioner som kunne spille ind i forhold til de tre sproglige positioner i skolen kunne være køn, generation, etnicitet, klasse, autoritet) (Se også Smidt 1994 og 1996).⁷

I **kapitel 3-5** redegøres for afhandlingens teoretiske positioner. Begreberne sprog, grammatik, tekst, og genre præciseres i forhold til forskellige sprog- og tekstkonceptioner, lingvistiske, sociolingvistiske og psykologiske. Desuden tværdiscipliner: Konversationsanalyse, diskursanalyse, systemfunktionel kommunikationsanalyse.

Sprog- og tekstkonception i nyere uddannelsesforskning og pædagogik: Receptionsæstetikens, transaktionsanalysens, den procesorienterede skrivepædagogiks, 'grammar-genre'-pædagogikkens sprog- og tekstkonception.

Afhandlingens sprog- og tekstkonception. Begreberne udvikles med udgangspunkt i en præsentation af og i en diskussion af den systemfunktionelle lingvistik's begreber om sprog og tekster (bl.a. Halliday 1978, 1985, Eggins 1997, Martin 1992, Kress 1989, 1995) *Teksten* er den centrale kategori. Denne kategori knyttes til begreber om *sprogbrug*, *sprogbrugere som 'social agents'*, *tekster og genrer som bærere af magt og myndighed*.

Teksten er dialogisk og forudsætter altid allerede den kontekst, den indgår i.

»Not only is every text 'addressed' (...) and therefore already formed in a proleptic dialogue; in the production of the text the single writer or

speaker organizes linguistic material which itself comes from the varied experiences of his and of her linguistic and social experience»
(Kress 1995:119)

Begreber som 'dialogisme', heteroglossia' og 'intertekstualitet er Bakhtins bidrag til at beskrive denne dynamik (Bakhtin 1970, 1986).

SFL's øvrige metalingvistiske funktioner og deres betydning i kommunikationsanalyse og skrivepædagogik karakteriseres og diskuteres. Desuden karakteriseres den amerikanske skrivepædagogik og –forskning der bygger på Bakhtins begreber dialog og genre. (Se litteraturlisten om Bakhtin).

Genrer er produkter af særlige magtmønstre eller –systemer, der har en særlig stabilitet i et vist samfund. At beherske sproget betyder også at beherske genrer

(Bakhtin 1986:80). Eller som også Vygotsky ville formulere det: Betydningsskabelse kræver ikke blot et sprog, men også beherskelsen af den kulturelle kontekst, sproget skal bruges i. (citeret efter Bruner 1998:318). Og nogle genrer er mere magtfulde end andre. (Også) en skrivepædagogik må derfor arbejde med undervisningsindhold, hvor eleverne selv i arbejdet med egen tekstproduktion bliver vidende og bevidste om, hvordan de i deres sproglige udvikling kan skabe sig myndighed, magt og indflydelse i et moderne samfund. Denne udvikling er for visse elevgrupper – i visse kontekster – ensbetydende med en grænsesprængning, nemlig for de grupper for hvem de højest prioriterede, gyldige kulturformer i gymnasiet er fremmed territorium. For disse elever/elevgrupper må udviklingen af en række faglige kompetencer (f.eks. viden om fagligt indhold og faglige genrer) være forudsætningerne for en kreativ og reflektiv sproglig videreudvikling. Sproget udvikler sig ikke 'af sig selv' sådan som dele af procespædagogikken synes at forestille sig (f.eks. Hoel 1990, Juul Jensen m.fl. 1998).

I denne kontekst kommer grammatik og grammatikundervisning ind i billedet (**kapitel 5**). Skal der nu undervises i grammatik igen? Al forskning omkring grammatikundervisning i de sidste 100 år har ellers vist at en sådan undervisning ikke har nogen effekt overhovedet. Der argumenteres for at en funktionel grammatik – i modsætning til en traditionel, præskriptiv 'regel/fejl-grammatik' – vil kunne udvikle elevernes bevidsthed om sprogets resurser og

dermed deres viden om og forståelse af mulighederne i sprog- og genrevalg i skriftlig fremstilling i alle fag.

Der gives i kapitlet en karakteristik af traditionel grammatikundervisning (deskriptive og præskriptive grammatikker, sprogglære- og sprogiagttagelsesgrammatikker. Strukturel grammatik, tekstgrammatik, virtuel grammatik (Knapp 1997) og systemfunktional grammatik (SFG) (se litteraturhenvisninger til SFL).

I **kapitel 6** refereres og diskuteres forskning omkring og pædagogiske implikationer af computerbaseret skriveundervisning / text/hypertext/hypermedia), computerens indflydelse på klasserumsundervisningen og deltagernes ændrede roller, samt computeren som dialogisk redskab i responsarbejde, redskab til selvinstruktion og informationssøgning.

I **kapitel 7 og 8** opstilles projektets samlede problemstillinger, dets formål og hypoteser (foregrebet i kapitel 1). Disse problemstillinger danner udgangspunkt for den konkrete undersøgelse af skrivepædagogisk praksis. Formålet med undersøgelsen er at belyse den rolle som tekst- og genrekonceptionen spiller i hhv. undervisnings- og læringsstrategier i arbejdet (*processen*) med skriftlig fremstilling. Formålet er desuden at spore sprog- og genrekonceptionen i en række elevtekster (*produktet*).

Hovedantagelserne er

1. at der er en sammenhæng mellem elevens bevidsthed og viden om sprog, grammatik og genrer og elevens tekstproduktion (både mundtligt og skriftligt).
2. at sprog- og grammatikundervisning som underordnet 'sidedisciplin' og som regulerende og kontrollerende instans ikke har nogen effekt/har en negativ effekt på udviklingen af elevens skrivefærdigheder.
3. at sprog- og grammatikundervisning på baggrund af et syn på sproget som grundlæggende, tværfaglig disciplin og som resurseaktiverende og -udviklende social instans har en positiv effekt på udviklingen af elevens skrivefærdigheder.

På baggrund af disse antagelser om sprogundervisningens rolle i skrivepædagogikken, vil følgende problemstillinger indgå i undersøgelsen af den enkelte skoles / skoleklassens undervisningspraksis:

- Hvilke overordnede mål har skolen for sprog- og skriveundervisning (modersmål)?
- Hvilke undervisningsstrategier anvender læreren i skriveundervisningen (herunder også brug af lærer- og elevrespons)?
- Hvorledes arbejder læreren med progression af elevens skrivefærdigheder?
- Hvilke læringsstrategier anvender eleven i sin tekstproduktion (herunder også brug af lærer- og elevrespons)?
- Hvorledes arbejder eleven med progression af egne skrivefærdigheder?
- Hvorledes kan disse strategiformer aflæses i elevernes tekster (inklusiv tekstudkast) 8)
- Hvorledes indgår og hvilken betydning har IKT i skriveundervisningen og dermed i lærer- og elevstrategivalg?

I **kapitel 9 og 10** præsenteres de konkrete undersøgelsesobjekter samt undersøgelsesforløbet. Så langt er jeg jo ikke nået, men jeg kan foreløbig berette følgende:

I projektet indgår to danske skoler/skoleklasser repræsenterende to forskellige skoleformer/læringskulturer på gymnasialt niveau, en 3.g. og en htx-klasse.

Desuden er det forudsætningen, at de to skoler skal arbejde med en sproglig vinkel på skriveundervisningen.

Jeg har for begge skoleformers vedkommende konkrete skoler i kikkerten.

I projektet indgår en række australske skoleklasser på 'senior secondary' niveau. Aftaler og planlægning med de pågældende skoler og lærere er i fuld gang.

I analyseforløbet indgår

1. pilotundersøgelse + eksemplarisk analyse af en elevtekst
2. kvalitativ analyse af skriveundervisningen i 2 danske klasser og analyse af udvalgte dele af skriveundervisning og -forløb i australske klasser

I undersøgelsen vil for alle skoleformer indgå

- i. interview med institutionens leder
- ii. interviews med lærerne i skriftlig fremstilling
- iii. interviews med elever/elevgrupper (rundbordssamtale optaget på bånd)

- iv. observation af skriveundervisningsforløb
- v. SFL-analyse af udvalgte undervisningsafsnit
3. SFL-analyse af elevtekster fra alle klasser
4. Sammenlignende analyse af elevtekster
5. Sammenlignende karakteristik af skrivepædagogikken i de forskellige skoleformer
6. Differentialskalaanalyse (Osgood 1967) af de forskellige skoleformer/læringskulturer

Arbejdet med min analysemodel, ligesom valg af andre analyseperspektiver vil forhåbentlig antage klarere former i den kommende tid i forlængelse af egnede Ph.D-kurser!

Kapitel 11-14 vil indeholde analyse og analyseresultater af de konkrete undersøgelser.

Kapitel 15 vil indeholde en sammenligning af resultater foruden en tolkning og vurdering af resultaterne i forhold til de opstillede problemstillinger og antagelser, samt en vurdering af undersøgelsens mulige konsekvenser (f.eks. i form af udviklingsarbejde) for en dansk skrivepædagogisk praksis på gymnasialt niveau.

D. Noter

1. Det er karakteristisk for pædagogiske forsøg med computer-baseret skrivning, at disse hovedsageligt består i en afprøvning af en særlig form for software. Den pædagogiske praksis' succes derimod bygger under alle omstændigheder på de muligheder som ligger i den grundlæggende iscenesættelse (lærer-elevroller, arbejdsformer, fagdidaktiske holdninger osv.).
2. Se Liberg (1998) og rapporten »Läs och skrivprocessen som ett led i undervisningen«. Forskergruppen har undersøgt klasser på langs i skolesystemet (1. klasse til 3. G). Rapporten har delt de undersøgte skoleklasser op i 3 kategorier A, B og C, hvor A-gruppen er den – pædagogisk – »bedste«. Alligevel kan man læse:
»Men vi har också funnit en påtaglig brist i A-miljöerna. Den återfinns även i de andre miljöerna och i större utsträckning. Den rör lärarnes kunskap om hur olika texter är uppbyggda och hur olika framställningsarter som bilder, figurer, tabeller, diagram och formler läses och skrivs, liksom insikter om att de används för att uttrycka olika typer av kunskap. Lärarna uppger att de fått mycket lite eller ingen alls sådan kunskap i sin utbildning.« (p. 124)
3. Se f.eks. hos Hoel 1995 og 1997 og Dysthe 1997, hvor 'det sociale' undertiden bliver fremstillet som synonymt med 'demokrati', 'fællesskab' og 'medmenne-

skelighed', ligesom betydning og vidensproduktion bliver mystiske størrelser der skabes i disse fællesskaber. Det er sikkert korrekt, at en sådan tolkning er mulig, jfr. f.eks. Ruth Coates der redegør for bl.a. Holquists (som er en af de vigtigste amerikanske Bakhtinformidlere) konklusion at »ultimately, Bakhtin's thought is a philosophy of creation, a mediation on the mysteries inherent in God's making people and people's making selves, with the activity of people creating other people in literary authorship as a paradigm for thinking at all levels of creating', (Coates 1998:38).

4. Valg af disse skoler som grundlag for min undersøgelse er der adskillige grunde til, hvoraf jeg vil nævne følgende:
 - a. Skriveforskningen og –undervisningen i Australien har i en lang årrække været baseret på en implementering af SFL; man har opbygget mange års erfaring med denne dels tværfagligt, dels på langs i skolesystemet. Der har været/er fortløbende en omfattende forskning omkring SFL/SFG, sideløbende med en kritisk debat omkring en sprog- og genremæssig vinkel på skriveundervisning. Baggrunden for indførelsen af grammatik og genre i skriveundervisningen i Australien var bl.a. en kritik af den procesorienterede skrivepædagogik i midten af 1980'erne. Debatten mellem de to pædagogiskeres tilhængere foregår stadig, inden for den enkelte stat og staterne imellem.
 - b. Et af kardinalpunkterne i mi eget tidligere arbejde med danskfaglig pædagogik har været, at undervisningen *også* skal rette sig mod elevgrupper, som af forskellige grunde står uden for den etablerede, gymnasiale kultur og dens udtryksformer (Hedeboe 1996). Et systemfunktionelt syn på sproget som en social konstruktion og genrer som sociale processer er udtryk for den samme bestræbelse (Se f.eks. Halliday 1978, Kress 1989, Cope & Kalantzis (ed.) 1993, Knapp, 1993, 1997, Christie 1999).
 - c. Der er dog *andre røster* i den australske uddannelsesdebat, der blander sig, hvis forskning, læringsteoretiske og pædagogiske pointer er meget interessante (f.eks. Watkins 1997, Knapp 1997, Kress 1993, Rose 1999).
 - d. Australske uddannelsesinstitutioner (også high schools) er også godt med hvad angår forsøgsundervisning med, implementering af IKT, i klasserummet såvel som i form af netkommunikation på alle niveauer i uddannelsesdebatten
 - e. Jeg har via Flemming Smedegaard, Institut for sprog og kommunikation, SDU, fået kontakt med Frances Christie, som er professor ved universitetet i Melbourne, og som er en erfaren forsker i sprog- og skrivepædagogik. Frances Christie har inviteret mig til at komme og se, hvad hun har lavet. Hun har desuden givet mig kontakter mht. skolebesøg. Disse besøg er p.t. ved at blive planlagt i detaljer. Jeg har desuden kontakt med en række centrale personer i ved universitetet i Sydney, bl.a. Jim Martin, nok den mest erfarne, men også mest kontroversielle person i genredebatten, Len Unsworth, hvis forskningsområde er skrivepædagogik og sprogudvikling, Mary Macken-Horarik (Technical University), som især har forsket på gymnasieniveau, og som vil vejlede mig i mit eget projekt samt skabe kontakter til besøgs-skoler, og endelig Geoff Williams, som i øvrigt vil tilbringe forårssemesteret 2000 på Malmö Lärarhögskola, hvor han bl.a. vil un-

- dervise i SFL og SFG i folkeskolen. Og endelig skal jeg en kort periode følge et 'anvendt' forskningsprojekt i Adelaide.
- f. Den internationale SFL kongres finder sted i Melbourne 9.-14. juli 2000. Der vil jeg (ifølge mine kontakter) både få nyt materiale og møde andre skriveforskere
 - g. Endnu en grund til at se nærmere på det sted, hvor denne form for sprog- og skriveforskning foregår og debatteres, kan jeg nævne: Jeg har kontakt med seminarielærere, der arbejder med den sproglige dimension i danskundervisningen – på seminariet og i folkeskolen – med udgangspunkt i arbejdet med SFL/SFG.
 - h. Jeg har kontakt med Caroline Liberg, som er lingvist og professor ved Malmö Lärarhögskola (vært for Geoff Williams). Liberg har skrevet disputats om læse- og skrivepædagogik, er meget velorienteret i SFL og har under mit besøg i november givet mig god vejledning.
 - i. Jeg ser dette arbejde med at tilføje en – vanskelig – sproglig dimension til undervisningen i skriftlig fremstilling som et stykke arbejde, der *skal* gøres – også med henblik på et senere udviklings- og undervisningsarbejde. Jeg ser det som en fordel at kunne anlægge både det *smalle* perspektiv på skrivepædagogikken: Arbejdet med klart fokus på det gymnasiale niveau, og det *brede* perspektiv: arbejdet med at forstå og beskrive skrivepædagogikken i en udviklings- og uddannelsessammenhæng (fra folkeskolens begynderundervisning til studieforberedende skrivning og universitetsskrivning).

Alt i alt synes jeg, jeg har fundet en rød tråd i mit projekt, der kunne være værd at følge.

5. Der menes hermed udtrykkeligt de synspunkter der findes formuleret i de refererede skrifter, ikke om den praktiske udmøntning af POS, som sikkert er tilpasset konkrete situationer / elevgrupper i højere grad end teorien lægger op til.
6. Se Liberg (1998), »Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen«, *Nationella kvalitetsgranskningar* 1998, Skolverkets Rapport nr 160, p. 124
7. Bernsteins begreber om 'common sense knowledge over for 'educational knowledge' eller 'uncommonsense knowledge minder også om Vygotskys distinktion mellem 'hverdagssprog' og 'videnskabelige begreber'. (Se Liberg 1997). Min baggrund for at formode at der er et stort problemfelt her, som får betydning for skrivepædagogikkens opfattelse af både sprog, socialitet og lærerrolle, er 21 års erfaringer som skriftlig censor på hf. Såvel danskstilen som genre som elevens usikkerhed mht position i skrivehandlingen og hans/hendes manglende klare billede af modtageren, resulterer i nogle genremæssigt 'hybride' produkter (Bakhtin). (Om 'positioning' eller 'constructing a voice's Howard 1997 og Greene 1994).
8. Denne 'af læsning' er jo i første omgang min – analytikerens – opgave, men det er min vision på længere sigt også at kunne udarbejde en pædagogisk egnet model til brug for både lærere og elever.

E. Forslag til omfang og vægtning

1. Baggrund og problemstilling	10 s.
2. Nyere skriveforskning og skrivepædagogiske positioner	15 s.
3. Sprog-, tekst- og genrekonceptioner	15 s.
4. Grammatikkens rolle i skriveundervisningen	10 s.
5. Genrebegrebet	10 s.
6. Computeren i skriveundervisningen	10 s.
7. Problemstillinger og formål	5 s.
8. Hypoteser	5 s.
9. Analyseobjekt	40 s.
10. Metodevalg	10 s.
11.-14. Analyse og analyseresultater	80 s.
15. Konklusion og perspektivering	40 s.
	ialt 240 s.

F. Tidsplan

– oktober 1999	1) Kursusoplæg i litteratur- og skrive pædagogik for HG-lærere 12. okt. på Gl. Avernæs 2) Seminar D.I.G. med Helen Schwartz om IKT som fjernundervisning 3) Skrivning af synopsis + projektets tidsplan
– november 1999	1) Besøg i Malmö, Caroline Liberg 2) Planlægning og afgrænsning af feltanalyser (med CL) 3) Skrivning af kap. 4 + SFG-analyse 4) Indlede aftaler med de valgte skoler
– december 1999	1) Skrivning af kap. 1 + tekstanalyser 2) Fortsat planlægning af skolebesøg 3) Fastlæggelse af tidsramme for Melbourne/Sydney
– januar, februar 2000	1) Udarbejdelse af interviewskemaer og spørgeskemaer 2) Skrivning af kap. 2 3) Ph.D.kursus på DLH. Diskursanalysen som mødested (24.-26. jan.) 4) Ph.D.kursus på DLH. Køn, konstruktion og fag (27.-28. jan) 5) Malmö, møde + seminar med Geoff Williams
– marts, april 2000	1) Pilotprojekt 2) Skrivning af kap. 3 + 4 3) Ph.D.kursus på DLH: Konstruktivistisk erkendelsesteori (6.-8. marts)

- maj –
- ? juni-15. juli 2000
- august-september
- oktober-november
- december
- januar 2001
- februar – marts
- april – maj
- juni 2001
- 4) Ph.D.kursus på DLH: Metodekursus (12.-14. april)
- 1) Endelig bearbejdelse af skemaer
- 2) Skrivning af kap. 5
- 1) Sydney Univ./ Jim Martin/ Len Unsworth/
- 2) Kursus med Unsworth (Kress: Reading Images)
- 3) Macken-Horarik: 1. skolebesøg
- 4) Peter Knapp: 2. skolebesøg
- 5) SU/ Adelaide: John Polias/ Brian Dare:
3. skolebesøg
- 6) Melbourne Univ/ Frances Christie
- 7) Rosemary McCloughlin: 4. skolebesøg
- 8) SFL-konference i Melbourne
- 9) ? Perth/ Anne Twaiithe: 5. skolebesøg
- 10) QLD/ Lenore Ferguson: 6. skolebesøg
- Bearbejdelse af materiale (kap. 11-14)
- 1) 1. skolebesøg
- 2) Skrivning af kap. 3+4
- Bearbejdelse af materiale (kap. 11-14)
- 1) 2. skolebesøg
- 2) Skrivning af kap. 6
- Bearbejdelse af materiale (kap. 11-14)
- 1) Sammenskrivning af analyse
(kap. 11-14 + 15)
- 2) Skrivning af kap. 15
- 3) Genrekonference i Oslo, maj 2001
- 1) Gennemskrivning af projekt
- 2) Skrivning af kap. 7+8+15

G. Litteraturliste

Litteratur om SFL/SFG i uddannelsesforskning og skrivepædagogik

Christie, Frances (1989) *Language Education*, London: Oxford University Press.

Christie, Frances (1989) 'Language Development in Education', In: Hasan, R. og Martin J. R. (1989) *Language Development: Learning Language, Learning Culture. Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday Bd. 1*, pp. 152-198.

Christie, Frances (ed.) (1999) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness, Linguistic and Social Processes*, London: Cassell.

Christie, Francis og Misson, Ray (ed) (1998) *Literacy and Schooling*, London: Routledge.

Cope, Bill og Kalantzis, Mary (1993) *The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, University of Pittsburgh Press.

Edwards, John (1989) *Language and Disadvantage. Studies in Disorders of Communication*, London: Whurr Publishers.

- Fairclough, Norman (1989) *Language and Ideology*, London: Longman.
- Fairclough, Norman (1992) *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis*, London: Longman.
- Freedman, Aviva og Medway, Peter (1994) *Learning and Teaching Genre*, Boynton/Cook.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. og Martin, J.R. (1993) *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, London: Falmer Press.
- Hasan, Ruqaiya og Williams, Geoff (ed.) (1996) *Literacy in Society*, London: Longman.
- Hellspång, Lennart og Ledin, Per (1997) *Vägar genom Texten*, Lund: Studentlitteratur.
- Knapp, Peter (1989) *The Report Genre*. Erskineville: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Knapp, Peter (1989) *The Discussion Genre*. Erskineville: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Knapp, Peter og Watkins, Megan (1994) *Context – Text – Grammar. Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*, Broadway: Text Production.
- Knapp, Peter (1997) *Virtual Grammar: Writing as Affect/Effect* Sydney University of Technology.
- Kress, Gunther (1989) *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, London: Oxford University Press.
- Kress, Gunther (1993) 'Genre as Social Process', In: Cope, Bill og Kalantzis, Mary (1993) *The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, University of Pittsburgh Press, pp. 22-37.
- Kress, Gunther (1996) 'Writing and Learning to Write' In: Olson, D.R. og Torrance, N. (ed.) *The Handbook of Human Development*, Blackwell Publish.
- Kress, Gunther og van Leeuwen, Theo (1998) *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.
- Lindeberg, Ann-Charlotte (1986) 'Abstraction levels in Student Essays', In: Evensen, L.S. (ed.) (1986) *Nordic Research in Text Linguistics and Discourse Analysis*, Trondheim: Tapir.
- Macken-Horarik, Mary (1998) 'Exploring the requirements of critical school literacy. A View from two classrooms', In: Christie, Francis og Misson, Ray (ed) (1998) *Literacy and Schooling*, London: Routledge, pp. 4-103.
- Macken-Horarik, Mary (1995) 'Literacy and Learning across the curriculum: towards a model of register for secondary teachers', In: Hasan, Ruqaiya og Williams, Geoff (ed.) (1996) *Literacy in Society*, London: Longman, pp. 232-278.
- Martin, J. R. (1992) *English Text: System and Structure*, Amsterdam: Benjamins.
- Melrose, Robin (1995) *The Communicative Syllabus. A Systemic-Functional Approach to Language Teaching*, London: Pinter.
- Painter, C (1996) 'The development of language as a resource for thinking: a linguistic view of learning', In: R. Hasan og G. Williams *Literacy in Society*, London: Longman, pp. 50-85.

- Vagle, W. (1995) Kritisk Tekstanalyse, In: *Tilnærminger til Tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Watkins, Megan (1998) *Policing The Text: Structuralism's Stranglehold on Australian Language and Literacy Pedagogy*, Sydney (upubl.).
- Webb, C. og Drury, H. (1995) *Independent Learning Resources. Essay Module. Writing Practice for University Students*, Learning assistance Center Publications, University of Sydney.

Litteratur om computeren i skrivekultur og -pædagogik

- Howard, Tharon W. (1997) *A Rhetoric of Electronic Communities*, London: Ablex.
- Kaplan, Nancy og Moulthrop, Stuart (1993) 'Seeing through the Interface: Computers and the Future of Composition', In: Landow og Delany (ed.) (1993) *The Digital Word*, The MIT Press, pp. 253-271.
- Kiefer, Kate og Palmquist, Mike, (1996) 'Adapting to the Classroom Setting: Research on teachers moving between traditional and computer classrooms', In: Rijlaarsdam, Gert (ed.) *Effective Teaching and Learning of Writing. Current Trends in Research*, Amsterdam University Press, pp. 143-163.
- Landow, George P. og Delany, Paul (1993) 'Managing the Digital Word: The Text in an Age of Electronic eproduction', In: Landow og Delany (ed.) (1993) *The Digital Word*, The MIT Press, pp. 3-31.
- Lannér, Olof (1999) *Datorstöd i skrivandet. Avhandling i informatik*, Lunds Universitet.
- Robins, Kevin og Webster, Frank (1999) *Times of the Technoculture*, London: Routledge.
- Sharples, Mike (ed.) (1992) *Computers and Writing*, Kluwer Academic Publishers.
- Sharples, Mike (1999) *How We Write. Writing as creative design*, London: Routledge
- Snyder, Ilana (1996) 'Introducing computers into the writing curriculum: A study of five teachers', In: Rijlaarsdam, Gert (ed.) *Effective Teaching and Learning of Writing. Current Trends in Research*, Amsterdam University Press, pp 358-372.
- Østerud, Svein m.fl. (1999) *Når ideer flyter sammen*, Skriftserie for forsknings- og kompetencenetværk for IT i utdanning, Oslo: Strandberg og Nilsen Grafisk AS.

Litteratur afjom M.M. Bakhtin om sprog- og tekstteori

- Bakhtin, M.M. (1970) *La Poétique de Dostoievski*, Editions du Seuil, Paris.
- Bakhtin, M.M. (1981) 'Discourse in the Novel', In: Holmquist, Michael (ed.) (1981). *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, pp. 259-422.
- Bakhtin, M. M. (1986) 'The Problem of speech genres,' In: M. M. Bakhtin *Speech Genres And Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press, pp. 60-102.
- Bakhtin, M.M. (1986) 'The Problem of Text.' In M.M. Bakhtin *Speech Genres And Other Late Essays*, Austin: University of Texas Press, pp. 103-132.
- Bialostosky, Don H. (1991) 'Liberal Education, Writing, and the Dialogic Self, In: Farmer, Frank (1998) *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric, and Writing*, Lawrence Erlbaum Ass., pp. 187-197.
- Coates, Ruth (1998) *Christianity in Bakhtin*, Cambridge University Press.
- Cooper, Marilyn (1994) 'Dialogic Learning Across Disciplines', In: Farmer, Frank (1998) *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric, and Writing*, Lawrence Erlbaum Ass. pp. 81-97.

- Dore, John (1995) 'The Emergence of Language from Dialogue', In: Mandelker, Amy (ed.) (1995) *Bakhtin in Contexts. Across the Disciplines*, Illinois: Northwestern University Press, pp. 151-177.
- Farmer, Frank (1998) *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric, and Writing*, Lawrence Erlbaum Ass.
- Halasek, Kay (1999) *A Pedagogy of Possibility. Bakhtinian Perspectives on Composition Studies*, Southern Illinois University Press.
- Knoeller, Christian (1998) *Voicing Ourselves*, State University of New York Press.
- Mandelker, Amy (ed.) (1995) *Bakhtin in Contexts. Across the Disciplines*, Illinois: Northwestern University Press.
- Recchio, Thomas (1991) 'A Bakhtinian Reading of Student Writing', In: Farmer, Frank (1998) *Landmark Essays on Bakhtin, Rhetoric, and Writing*, Lawrence Erlbaum Ass. pp. 197-205.
- Thomson, Clive (1990) (ed.) *Mikhail Bakhtin and the Epistemology of Discourse*, Critical Studies Vol.2 no. 1/2, Amsterdam – Atlanta, GA: Rodopi Voloshinov, V.N. (1973) *Marxism and the Philosophy of Language* Wertsch, James m.fl. (1995) *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1998) *Mind as Action*, Oxford.
- Zavala, Iris M. (1990) 'Bakhtin and Otherness: Social Heterogeneity', In: Thomson, Clive (1990) (ed.) *Mikhail Bakhtin and the Epistemology of Discourse*, Critical Studies Vol. 2 no. 1/2, Amsterdam – Atlanta, GA: Rodopi, pp. 77-89.

Litteratur i øvrigt

- Björk, Maj ((1995) 'Att lära genom att skriva', In: Lendahl, B. og Runesson U. (ed.) (1995) *Vägen till elevens lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, Jerome (1998) *Uddannelseskulturen*, Socialpædagogisk bibliotek.
- Dysthe, Olga (1989) *Ord på nye spor*. Innføring i prosesorienteret skrivepedagogikk. Det norske samlaget.
- Dysthe, Olga (1996) »Læring gjennom dialog« – kva inneber det i høgare utdanning? In: Olga Dysthe (ed.) (1996) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga (1997) *Det flerstemmige klasserum*. Skrivning og samtale for at lære. Klim.
- Evensen, Lars S. og Hoel, Torlaug L. (ed.) (1997) *Skriveteorier og skolepraksis*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Evensen, Lars S. ((1993) *Skrivepedagogisk fornying*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Geist, Uwe (1996) 'Imitation as a tool in writing pedagogy', In: Rijlaarsdam m.fl. (1996) *Effective Teaching and Learning of Writing*, Amsterdam University Press pp. 51-60.
- Greene, Stuart (1994) 'Constructing a voice from other voices. A sociocognitive perspective on the development of authorship in a beginning writing classroom,' In: Pogner, Karl-Heinz (ed.) (1994) *More about Writing*, Odense Working Papers in Language and Communication.
- Hedeboe, Bodil (1995) »Historisk læsning: En procesorienteret læsemodel«, In: Skov, Mogens (1997) *Den nye lærer*, Særnummer af VID-NYT, DLF, pp. 119-128.

- Hedeboe, Bodil (1996) *De skjulte beskeder*. Om tekstlæsning som fremmed territorium. OP-forlag.
- Henningsen, Sven Erik og Dall, Uwe (ed.) *Danskidaktiske synsvinkler*, Dansk lærerforeningen.
- Hetmar, Vibeke (1999) »Jeg synes altid at historier harnøget at gå ud på«. – om divergente undervisningsformer i dansk. Arbejdsrapport 16, DLH.
- Hoel, Torlaug L. (1990) *Skrivepædagogikk på norsk*. POS i teori og praksis. LNU/Cappelen.
- Hoel, Torlaug L. (1995) *Elevsamtaler om skrivning i videregående skole*. Responsgruppeteori og praksis. Universitetet i Trondheim.
- Juul Jensen, M. m.fl. (1994b) *Det skriftlige basiskursus*, UVM Gymnasieafdelingen. Skriftserie nr. 6.
- Juul Jensen, M. m.fl. (1998) *Når sproget vokser*, DLF Forlag.
- Jørgensen, Martin og Pedersen, Ole (1994) *Læreren som sproglig vejleder*. Dansk lærerforeningen.
- Krogh, Ellen m.fl. (1994a) *Skrivebogen*, DLF Forlag.
- Liberg, Caroline (1990) *Learning to Read and Write*, Uppsala: RUUL
- Liberg, Caroline m.fl. (1997) *Upplevelsespresenterande, Händelsestecknande, Berättande och Språkinläring*, RUUL 31.
- Liberg, Caroline og Björk, Maj (1999) *Vägar in i skriftspråket*, Stockholm: Natur og kultur.
- Liberg, Caroline m.fl. (1998) 'Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen, In: *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*, Skolverkets rapport nr. 160.
- Osgood, Charles (1967) *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press.
- Smidt, Jon (1994) 'Exam genres and discourse roles. Two case studies from a writing classroom', *Rapport nr. 12, Skrive-PUFF*, Trondheim: SESAM, ALLFORSK.
- Smidt, Jon (1996) *Fornyelsens konflikter*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Spivey, Nancy Nelson (1995) 'Written Discourse: A Constructivist Perspective', In: Steffe, Leslie P. og Gale, E. Jerry (1995) *Constructivism in Education*, New Jersey: Lawrence and Erlbaum Publ.
- Togeby, Ole og Vagn Jensen, Henning (1994) *Brug sproget*. Om skriftlig fremstilling. Teori Analyse Praksis. Hans Reitzel.
- Undervisningsministeriet (1994) *Lær og skriv*, Gymnasieafdelingen. Skriftserie 5.
- Undervisningsministeriet (1991) *Skriftlig fremstilling*, Kvalitet i uddannelse og undervisning Rapp. Nr. 11.
- Wertsch, James V. (1985) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press.
- Zabroski, James Thomas (1994) *Thinking Through Theory. Vygotskian Perspectives on the Teaching of Writing*, Portsmouth: Boynton Cook Publish. London: Seminar Press.

Claus Engstrøm

Dansk skrivepædagogiks historie

En analyse af lærebøger i skriftlig fremstilling til den lærde skole og gymnasiet

Begrundelsen for projektet

‘Den danske stil’ kaldes nu og da ‘dansk gymnasiums flagskib’, men på trods af denne status og yderst positive tilkendegivelser af succes hos moderne skrivepædagoger (sidst i *Dansk Noter*, Dec. 1999) er skrivepædagogikkens historie ikke udforsket i en samlet fremstilling. Derfor er det ikke muligt at danne sig et indtryk hverken af den eventuelle rigtighed af at dansk skrivepædagogik skulle befinde sig på et højdepunkt eller rimeligheden af polemiske udsagn om tidligere tiders større skriftlige færdigheder. Det er utvivlsomt også en af grundene til at de sidste års ‘processkrivning’ er næsten enerådende i dansk skrivepædagogik. I faglige diskussioner om emnet bliver der sjældent henvist til skrivepædagogikkens historie, skønt denne del af skolehistorien kan rumme delvise svar på hvor man kunne hente inspiration til at raffinere skrivepædagogikken. De manglende færdigheder hos en del af de skrivende unge i moderne tid har tidligere været selvfølgelige færdigheder, hjulpet frem, eller fremtvunget, af en skrivepædagogik som tog sigte på sprogrigtighed. Som et eksempel kan nævnes at Bekendtgørelsen af 1850 for De lærde Skoler prioriterer skriftlig dansk så højt at eksamen afsluttes med en skriftlig prøve og ikke en mundtlig. Overensstemmende med en sådan bekendtgørelse er der en mængde lærebøger i dansk grammatik efter latinsk mønster. En af kritikerne af den danske aktuelle skrivepædagogik, professor Ole Togeby, hævder at »en vægtigere årsag til den nuværende situation [vægtigere end den manglende undervisning i grammatik på landets universiteter] er at der ikke har været nogen levende tradition for undervisning i retorik i det danske skolesystem«. (Ole Togeby: *Stiltræk*, Sprogvidenskabelige Arbejdspapirer

Claus Engstrøm er mag.art. i litteraturvidenskab og ansat i Ringkjøbing Amt med orlov fra en stilling som lektor ved Lemvig Gymnasium.

fra Aarhus Universitet 3, 1996). Forklaringen på aktuelle problemer inden for gymnasiets skrivepædagogik skal således iflg. Togeby søges i den danske tradition.

Denne tradition er imidlertid ikke klarlagt, så det er vanskeligt at forholde sig til den. I stedet kommer diskussionen ofte til at dreje sig om det sidste tiårs processkrivning; en ret snæver tidshorisont.

Den stigende interesse for retorik der her i landet er kommet, efter at faget igen er blevet universitetsfag, har også gjort det naturligt at undersøge området.

For gymnasieeleven er skrivekunnen ganske afgørende for et fremtidigt karriereforløb, bl.a. er den forudsætning for en heldigt gennemført videregående uddannelse, så det er som et bidrag til fagliggørelse af disciplinen skriftlig fremstilling at ph.d.-projektet 'Dansk skrivepædagogiks historie' skal ses.

Det er målet at karakterisere 'den danske stil' i Den lærde Skole og Gymnasiet som en skriftlig øvelsesgenre der er betinget dels af de ministerielle bekendtgørelser, men også af den skriftkultur der omgiver denne mini-genre. Mange spørgsmål rejses i løbet af undersøgelsen, men blandt de vigtige er: 1. Hvornår frigør dansk skrivepædagogik sig fra den klassiske retoriks tradition fra Latinskolen og hvilke konsekvenser får det? 2. Hvad er grunden til den skiftende fokusering i dansk skrivepædagogiks historie på enkeltdele af et fuldt udfoldet retorisk system (som det fremstår i næsten ideel form i den græsk-romerske oldtids klassiske retorikker, bl.a. Quintilian som har haft stor indflydelse på dansk skrivepædagogik, sandsynligvis også længe efter at lærebogsforfatterne kender hans navn.)?

Skrivepædagogikken i det danske skolesystem fra Latinskolen over Den lærde Skole til det moderne gymnasium tager gennem tiderne udgangspunkt i en 'mønsterretorik' tilpasset samtidens sproglige smag, idéhistoriske stadi og forestilling om karriermæssig anvendelighed, som oftest konservativ i forhold til samtidens journalistiske og kunstneriske udtryk. Genren 'dansk stil' har sin historie ligesom andre skriftlige genrer i vores kultur, men er speciel derved at den, modsat kunstneriske genrer, fungerer som en del af en opdragelsesproces knyttet til skoleinstitutionen; den opøver altså ikke kun i formel udtrykslære, men i videre forstand i at udtrykke 'det gode', det etisk acceptable.

Genreopfattelse

Danske lærebøger i skriftlig fremstilling justerer gennem tiden genreopfattelsen hos lærer og elev på grund af ændrede behov for skriftlig fremstilling i samfundet. Således skifter skrivepædagogikken fra at opøve eleverne i at behandle etisk-religiøse, historiske, geografiske og naturhistoriske emner fra et fælles dannelsesfundet pensum gradvist til at opøve dem i litterære fortolkninger og diskussion af samfundsdebatteerende emner, men også selve skrivemåden (*elocutio*) i bred forstand gennemgår store ændringer mht. bevidsthed om disposition, syntaks, brug af retoriske figurer m.m. Det er hensigten med afhandlingen at undersøge om der er genremæssige konstanter trods de store ændringer der sker i samfund og skole gennem to århundreder med indførelsen af demokratiet, den industrielle revolution, større og større almen alfabetisering af befolkningen og dens mulighed for skriftlig udfoldelse. Med de sidste årtiers skrivepædagogiske udfoldelser in mente synes undervisningen overordnet at være styret af en justering af den klassisk-retoriske inddeling i triviums kategorier, grammatik, dialektik og retorik, således at en vægtning af den ene kategori medførte svækkelse af de andre. Med en 'klassisk' bevidsthed om den ideelle balance mellem trivium som udgangspunkt kan skrivepædagogikkens historie beskrives som en fremhævelse af delaspekter som på det pågældende tidspunkt anses for vigtigst. Hvis det er muligt at påvise en pædagogisk baseret genreopfattelse gennem to hundrede års skriveundervisning, må det bygge på en analyse af de lærebøger der delvist har styret skrivepædagogikken, mens en analyse af elevproducerede stile sandsynligvis vil kunne påpege forsøg på accept af genreopfattelsen og i sjældnere tilfælde brud med den. Bl.a. vil det blive undersøgt om ikke kun lærebøgerne, men også fejlkategorier i elevstilene tiltager i en sådan grad at de autoriserede myndigheder, lærere, censorer og senere Dansk Sprognævn giver tabt i forhold til en ideel sprogrigtighed og accepterer 'fejl' som en sproghistorisk lov. Eksemplerne er mange på at kongruensfejl efterhånden bliver accepterede, men i slutningen af 1800-tallet er manglende pluralisbøjning af verber, i vore dage pronomenfejl som skelnen mellem hans/sin.

Hvorvidt aspektet af almindennende og studieforberedende

skrivepædagogik tilgodeses i de forskellige perioder, vil blive diskuteret i forhold til skriftkulturen uden for skolen, både den skønlitterære og den skrevne og elektroniske presse hvad angår det første, og kravene på de videregående uddannelser hvad angår det sidste.

Teori

Intentionelt sigter skrivepædagogikken mod at skabe forudsætninger for at eleven kan gøre sig skriftligt gældende alment i det samfund der venter ham eller hende eller mere specifikt i et videre uddannelsesforløb. Et repræsentativt udvalg af lærebøgerne i skriftlig fremstilling fra slutningen af 1700-tallet til i dag vil derfor i kronologisk rækkefølge kunne læses som en skrivepædagogisk danmarkshistorie og give et billede af den skriftlige del af modersmålsundervisningen. Under udarbejdelse af en teori om generationernes opfattelse af nødvendig skrivekunnen, både knyttet til lærebogen og lærerens valg af imitationsværdige tekster, vil skrivepædagogikken blive undersøgt som en decorum-genre lukket inde i 'institutionen Den danske Stil', som i heldigste fald bygger på en genreopfattelse der finder konsensus mellem lærebog, lærer og elev. Denne 'institution' synes at være om ikke upåvirket af øvrige skriftproduktion der udvikler sig uden for skolen så dog konservativ i forhold til den. Skrivepædagogikkens historie i Den lærde Skole og Gymnasiet skildrer ikke en blomstrende udvikling af kunnen og kompetence hos de skrivende elever. Øvelsesstilens tilsyneladende enkle kommunikationsrelation mellem lærer (repræsenterende 'institutionen') og elev kompliceres af den sproglige mangfoldighed der omgiver begge parter uden at denne mangfoldighed kan få adgang til øvelsesstilen. Af denne grund er der mange eksempler på at fremragende danske skribenter som unge ikke har mødt anerkendelse inden for de institutionelle rammer.

Materiale

De lærebøger der har været brugt gennem tiderne, danner materiale for en undersøgelse af de tidstypiske skrivepædagogiske in-

tentioner som har været herskende i det danske gymnasium. I betragtning af det enormt store antal stile der er skrevet gennem de sidste to hundrede år, er det nedslående i denne sammenhæng at måtte konstatere at de elevproducerede tekster ikke er opbevaret systematisk, og jeg er da ganske klar over den fare for mistolkning som kan skyldes ringe empirisk materiale. Mindst to katedralskoler har dog et fyldigt materiale fra 1850-1920, og en henvendelse til samtlige danske gymnasier vil formentlig bringe yderligere materiale frem i lyset.

Ud fra en formodning om at dansk skrivepædagogik lader sig karakterisere nogenlunde systematisk i klassiske retoriske kategorier, er det formålet med afhandlingen at beskrive begrebet 'dansk stil' fra den skriftlige modersmålsundervisnings begyndelse til vore dage.

Materialet omfatter tre hovedkategorier og en perspektiverende kategori:

1. De klassiske retorikker fra europæisk oldtid, middelalder og nyere tid der direkte har haft indflydelse på dansk skrivepædagogik, enten som fuldt adapterede undervisningsforløb eller – som det oftest er tilfældet – som delaspekter eller fragmenter i en skriveundervisning der kommer til at bære sin samtids kulturhistoriske mærke.
2. Danske lærebøger i skriftligt foredrag kronologisk ordnet.
3. Empirisk materiale: danske stile som eksempler på herskende skrivepædagogiske praksisser og arbejdsområder. Hovedvægten bliver lagt på materiale som angår den studieforberevende uddannelse, henholdsvis Latinskolen, Den lærde Skole og Gymnasiet med vægt på de perioder hvor en stabil genrebevidsthed sætter sig igennem i en årrække. Men derudover vil der i mindre omfang blive inddraget skønlitteratur, breve, journalistik m.m. til belysning af undervisningens effekt i et senere karriereforløb. Det er ikke hensigten at analysere berømte skribenters skoleforløb, og kun i tilfælde af at de forholder sig nyskabende til skolestilen som genre, vil de blive inddraget som kuriosas. Det er derimod hensigten at oplede 'den gennemsnitlige elevstil' (fx mg/8) som dokumentation for den almindelige skrivekundskab og sproglige bevidsthed.

4. Omkring 10 elevstile på gymnasialt niveau fra hhv. Frankrig, Tyskland, USA, Norge og Sverige sammenlignet med danske.

Metode

I det omfang materialets repræsentativitet tillader det, benytter jeg den komparative metode. Således vil lærebøgerne være i dialog med hinanden, også med udenlandske forbilleder gennem to årtusinder fra Quintilian. Det vil være muligt med udgangspunkt i lærebogsmaterialet og elevstile fra daglig undervisning og eksamen at undersøge progressionen hos den enkelte elev, hos den enkelte klasse og finde tidstypiske træk hos dem både hvad angår evne til at finde stof, disponere, vælge det passende sprogleje, argumentere for synspunkter og konkludere. Den klassiske retoriske forarbejdningsproces vil være det naturlige valg af parameter som vil kunne give et overordnet perspektiv på den enkelte tidsalders pædagogiske prioritering.

For at kunne sætte den nuværende danske undervisning i skriftlig fremstilling i perspektiv, vil jeg i et afsluttende kapitel foretage en sammenligning med tilsvarende tyske, franske, amerikanske samt norske og svenske til en karakteristik af den danske tradition.

Begyndelsen af Dansk skrivepædagogiks historie som eksempel

Afhandlingens gennemgang og analyse af dansk skrivepædagogiks historie starter med den oplæring i beherskelse af modersmålet Ove Malling iværksætter med sin imitationspædagogik. 1775-forordningen om modersmålsundervisningen i Latinskolen følges op af en bestilling fra kongens ministerium til Malling om mønsterskrivning, så eleverne kan tage ved lære og både lære patriotisk dyd og skrivekunnen på modersmålet. Hans *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* (1777) er ikke forsynet med en vejledning i stilistik, men en analyse af værkets forskellige stillejer vil påvise forfatterens bevidsthed om et decorum-begreb

der sandsynligvis kom til at præge den danske skolestil i flere generationer.

En lignende indflydelse får Knud Lyne Rahbeks *Om den danske Stil* (1802) der har Quintilians *Institutio oratoria* som væsentlig inspirationskilde, men som også finder mønstre fra den litteratur som på det tidspunkt er moderne, bl.a. Johannes Ewald. Her er tale om undervisning i en del af retorikken, og det er interessant at følge hvorfor denne klassiske pædagogiske praksis ikke udvikles i Danmark, men stort set erstattes af grammatikundervisning. Rahbeks intention er tydeligvis at opøve eleverne i at iagttage skønlitterær kvalitet og imitere den, hele tiden ledsaget af venlige formaninger om ikke at overdrive de retoriske effekter, men holde sig til reglerne for decorum. Deri, formoder jeg, grundes en stilfornemmelse som kan spores i generationer frem og som er typisk dansk i sammenligning med fx romanske lande: en vis frygt for den patetiske høje stil og en fremhævelse af den beherskede. Værket modtager inspiration fra den klassiske retorik og samtidens skønlitteratur, men videregiver også inspiration til sin eftertids litterære skønånder, så megen skønlitteratur fra biedermeier-perioden har bl.a. hentet inspiration i *Om den danske Stil*. Her er sandsynligvis tale om en lærebog der rækker ud over øvelsesstilens niveau og forbereder eleverne på den skriftkultur der venter dem efter skolen. Dermed rejses spørgsmålet om hvorvidt øvelsesstilen udelukkende er underkastet aktuelle institutionelle betingelser så som eksamenskrav, eller den opfattes som en øvelse i fremtidig skriftlig aktivitet. Fx er gravtalen som genre en af øvelsesteksterne, skønt det er usandsynligt at eleverne i deres aktuelle skolesituation skulle få brug for råd og vink i en sådan anledning. Det er undervisning i livssituationer efter skolen.

Interessant i denne forbindelse er at fx Ove Malling optræder med imitationsværdige tekster i Rahbeks fremstilling, der således indgår i accepterende dialog med sin danske forgænger.

Også senere lærebøger i disciplinen op til vores egen tid indgår i et dialogisk forhold til deres forgængere. På trods af de uendeligt mange individuelle faktorer uden for skolen der påvirker den enkelte elevs skrivekunnen, anser jeg lærebogsmaterialet for at være en vigtig indikator for hvordan dansk skrivepædagogik i det almene gymnasium har udviklet sig. Derfor vil undersøgelsen af dette materiale være afhandlingens hovederinde, idet det ofte er

indrettet på de forordninger, bekendtgørelser og undervisningsvejledninger der fra ministerielt hold danner grundlaget for skrivepædagogikken.

Arbejdsplan

I første semester forsøger jeg at ruste mig med den retoriske fagterminologi som er nødvendig til beskrivelse af specielt de tidlige lærebøger i skriftlig fremstilling. En kortere rejse til Paris december 99 med besøg på Lycée Henri IV og Lycée Louis-le-Grand har givet mig et vist indblik i en klassisk retorisk genreopfattelse af øvelsesstilen, knyttet til faget filosofi. I sammenhæng med afhandlingen er det interessant, fordi undervisningsformen og prøveformen minder om den etiske øvelsesstil under J. N. Madvigs inspektoratsperiode i Danmark.

Andet semester påbegyndes affattelsen af afhandlingens kapitler om Ove Malling og Knud Lyne Rahbek og andre centrale lærebøger fra 1800-tallet, og rejser til Uppsala, Oslo og Bergen skal samtidig give mig et vist indblik i den retoriske forskning i Sverige og nye skrivepædagogiske tiltag i Norge.

Juni 2000: Delrapport om hovedtræk af klassisk retorisk tradition i forbindelse med skriftlig fremstilling i Danmark.

Tredje semester vil et længere studieophold ved et amerikansk universitet for at undersøge 16-19-åriges skriftlige kompetence give arbejdet med det hjemlige en moderne perspektivering til belysning af den såkaldte nyretoriks vinkling af den traditionelle europæiske retorik, ligesom et indblik i processkrivningens praksis vil være gavnligt for afhandlingens sidste del.

December 2000: Delrapport om ligheder og forskelle mellem klassisk skriveundervisning og moderne forsøg.

Et kortere ophold ved et relevant institut i Tyskland i fjerde semester vil give mig materiale en sammenligning mellem dansk og tysk skrivepædagogiks tradition. (Det er min ganske udokumenterede formodning at en af grundene til amerikansk inspireret skrivepædagogik i Danmark, skyldes at engelske sprogkundskaber er større end tyske hos danske akademikere. Jeg synes det er på tide at undersøge andre traditioner.)

Juni 2001: Delrapport om moderne dansk skrivepædagogik set i lyset af klassisk retorisk tradition.

I femte semester vil jeg koncentrere mig om analyser af historiske og aktuelle danske stile.

December 2001: Delrapport om den danske stil som genre og dens udvikling.

Sjette og sidste semester vil blive afsat til en gennemskrivning af hele afhandlingen.

Synopsis

Indledende bemærkninger:

Jeg er mig ganske bevidst at dansk skrivepædagogik gennem 200 år umuligt kan analyseres tilbundsgående. At beskrive en enkelt elevs skriftsproglige udvikling er i sig selv et vanskeligt foretagende, at beskrive hele nationen Danmarks (med Norge indtil 1814) skrivepædagogik synes tusind fold vanskeligere, men er det ikke ved nærmere eftertanke. Alfabetisering af børn og lærerens skrivepædagogiske arbejde er et uhyre komplekst foretagende, ikke mindst i forhold til de første skoleår, så min indskrænkning af undersøgelsesområdet til de gymnasiale uddannelsernes lærebøger i skriftlig fremstilling er ensbetydende med at jeg prøver at skabe en konstruktion. Jeg kan *ikke* inddrage folkeskolens undervisning som ligger til grund for den gymnasiale uddannelse, skønt den ofte viser sig at være afgørende. Jeg kan heller ikke udtale mig om familiens hjælp i den skriftlige sprogtilegnelse, udtale mig om grunde til skrivehæmning eller skrivelyst eller de mange andre faktorer der gør sig gældende. Skrivepædagogikken er ikke ækvi-valent med de lærebøger der er til rådighed, og skønt De lærde Skolers og indbydelsesskrifter og gymnasiernes pensaindberetninger kan fortælle om eleverne har været undervist efter forskellige lærebøger, ved man ikke hvor grundigt og hvordan. En ud-mærket lærebog kan formidles ringe, og en ringe lærebog kan måske give resultater.

Når jeg, trods åbenbar risiko for overdrivelse af betydningen af lærebogens rolle, alligevel mener at den er central til belysning af de store linjer, skyldes det at de skrivepædagogiske lærebøger i

kronologisk rækkefølge kan besvare de to stillede spørgsmål som her med en lidt skarpere formulering end på side 2 kan lyde:

1. Hvorfor fortrænges den klassiske retorik fra skrivepædagogikken i Danmark og
2. Hvad er grunden til at der undervises i en disciplin (der kaldes 'gymnasiets flagskib') som lærerne ikke er fagligt uddannet i?

Grunden til at disse spørgsmål er relevante, er at kritik af øvelsesstilen ofte viser sig at være et uerkendt forsvar for et retorisk fænomen der tidligere i skrivepædagogikkens historien har været prioriteret. Retorikken er, omend den kun kan udfoldes i lille format under de nuværende fagbeskrivelser i gymnasiets fag, som erkendelsesmæssig og studieforberevende disciplin de nye pædagogiske forsøg langt overlegen.

Målet i de følgende kapitler er at karakterisere, eksemplificere og vurdere periodernes skrivepædagogiske horisont i lyset af en klassisk mønster-retorik. Midlerne er ministerielle bekendtgørelser og forordninger, undervisningsvejledninger, faglig debat om emnet og elevproducerede stile.

Den følgende litteraturliste er langt fra komplet.

Kapitelinddelingen skyldes de vigtigste gymnasireformer.

1. kapitel: *Den klassiske retorik som grundlag for dansk skrivepædagogik*. 20 sider.

Gennemgang af de vigtigste træk af klassisk skrivepædagogik som skønnes at være traditionsbærende for vestlig skrivepædagogik, specielt den skandinaviske, herunder især den danske. I kapitlet vil jeg tage udgangspunkt i 'mønster-retorikken' som den fx er udformet af Quintilian og andre retorikere og skriftteoretikere der har haft indflydelse på dansk skrivepædagogik, ofte formidlet gennem epigoner.

De danske epigoner skriver 'skole-retorikken' som jeg analyserer intentionelt, og derefter kritisk i sit retoriske rum, bl.a. skolens institutionelle rammer. I forbindelse med denne kategori som rummer stoffet til undersøgelsens hoveddel, stilles grundspørgsmål af retorisk art som kommer til at spille en rolle under diskussionen af dansk skrivepædagogik: Kommer fx Platons opgør med retorikken

og Aristoteles' fremstilling til at præge dansk skrivepædagogik eller er det snarere Quintilians pædagogiske retorik og pseudo-Ciceros *Rhetorica ad Herennium* m.fl.? De pædagogiske værkers vægtning af den orale retorik vil blive diskuteret i forhold til den skriptive, ikke mindst på grund af afhandlingens overordnede formål, som er at anskue hele den danske skrivepædagogiske historie som forskellige vægtninger af den klassiske 'mønsterretorik'.

2. kapitel: *Den patriotiske skriveundervisning*. 10 sider.

Kort beskrivelse af den danske latinskoles skrivepædagogik som baggrund for den begyndende modersmålsundervisning. Melanchtons *Rhetorica* og andre. Universitetets retorikundervisning og dens indflydelse på den lærde skole. Hovedvægten lægges på Ove Malling: *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* (1777) som et centralt bestillingsarbejde efter latinskolereformen i 1775. Her begynder genren 'den danske stil' at tage form, forstået som en betegnelse for en imitationspræget sprogbeherskelse der svarer til intentionen om at 'lære det gode'.

Diskussion af Mallings projekt i lys af klassiske retorikere som kræver gode etiske egenskaber hos taleren, i denne sammenhæng: skriftlig fremstilling som led i karakterdannelse. Til belysning af Ove Mallings stilbeherskelse foretages en sammenligning med nogle af hans kilder og hans patetiske deklamatoriske stil i nogle af hans taler, desuden en analyse af hans ordforråd, syntaks og retorisk udformning i *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere*. Malling betragtes i denne sammenhæng som genreskaber af den 'danske stil'.

3. kapitel: *Guldalder-retorikken eller den retoriske nyklassicisme*. 30 sider.

Rahbeks *Om den danske Stil* er – så vidt jeg foreløbig ved – det første forsøg på at skrive en stilistik på dansk, inspireret af Quintilian. Sammen med hans og Nyerups eksempelsamling af dansk litteratur, som bruges som imitationsforslag, foretages en første fortrængning af klassisk latinsk litteratur som mønster til fordel for nationallitteraturen. Rahbeks påvirkning synes at strække sig til demokratiets indførelse. Skrivepædagogikkens telos er skønheden. Sammenholdt med de øvrige lærebogsforfattere i den korte litteraturliste nedenfor er Rahbek ganske sprudlende i sin opfordring til lit-

teraritet, mens traditionen sandsynligvis på lang sigt vil forme sig i forlængelse af de øvrige mere sprogrigtigheds-pædagogiske fremstillinger. Materialet af lærebøger er stort nok til at man kan danne sig et indtryk af den skrivepædagogiske praksis.

4. kapitel: *Dansk skrivepædagogik 1848 – ca. 1888. Grammatik som grundlag for skriftlig fremstilling.* 30 sider.

N. J. Madvigs klassiske syn på retorikken forstået som periodens teoretiske grundlag. Skrivepædagogikkens hovedærinde er grammatisk korrekthed, måske efter hans egen *Latinsk Grammatik*. Om retorik og dialektik som studieforberedende på universitetet. Analyse af opgavetyper og deres intentioner som studieforberedende øvelsestekster.

Undersøgelse af hvorvidt klassiske litterære og retoriske forbilder og samtidens romantisk-nyklassicistiske stil med symbol som den foretrukne tankefigur får indflydelse på skrivepraksis. Spørgsmålet er således om Den lærde Skoles skrivepædagogik er lukket for den øvrige sprogproduktion i samtiden og om det nye demokrati og den skriftlige retorik som opøvelse i deltagelse i demokratisk borgerlig debat slår igennem. Findes der i denne periode tendenser til en 'folkeliggørelse' af skriftsproget i øvelsesstilen svarende til ytringsfriheden for nye grupper borgere?

Retorikfagets afskaffelse som universitetsfag og konsekvenserne for skrivepædagogikken.

Retorisk analyse af elevstile.

5. kapitel: *De moderne sprog og de folkelige bevægelers indflydelse på skrivepædagogikken. 1888- 1903.* 30 sider.

Perioden 1888-1903

Grundtvig / Kold-modoffensiv?

Kapitlet vil undersøge 'Institutionen den danske stil' i forsøget på at karakterisere dens genrebevidsthed i forhold til en tid præget af folkelige bevægelser og intellektuel nyorientering. Undersøgelse af om grundvigionismens modersmålsdyrkelse på den ene side og realfagenes gennemslag i skolesystemet på den anden med dertil hørende fremmedsprogsundervisning i moderne sprog og svækkelsen af latin som hovedfag får indflydelse på skrivepædagogikken. Undersøgelse af om en anti-akademisk skrivepædago-

gik kan spores som et resultat af kampen mod 'den sorte skole'. Kampen om det studieforberevende og det almindendannende skriftsprog.

'Triumviratet' efter Madvig og dets (eventuelle?) fokusering på logos i tilknytning til kulturstrømninger som positivismen ('det moderne gennembrud').

Desuden undersøgelse af forventninger til paratviden udtrykt i stileemner: Undersøgelse af pensum i fagene, de klassiske, historie, dansk m.m.

Analyse af elevproducerede stile: Bl.a. Undersøgelse af dominerende epigone retoriske figurer i forhold til samtidslitteraturen og pressens sprog.

6. kapitel: *Skrivepædagogikken i det moderne gymnasium.*

Fra 1903 til ungdomskulturens gennembrud. 30 sider.

Analyse af lærebøger fra perioden 1903-1965. Begrebet 'dansk stil' analyseret ud fra klassisk retorisk terminologi.

Fastlæggelse af 'den danske stil' som genre, udsprunget af det ræsonnerende essay. Evalueringspraksis i forbindelse med eventuelle genrebrud i form af fx imitation fra tidligere eller samtidig skønlitteratur.

Sammenligning af eksamenstile fra klassisk-sproglige, nysproglige og matematiske klasser.

7. kapitel. *Ungdomskulturens gennembrud i skrivepædagogikken omkring 1968.* 20 sider.

Målet er at undersøge om en imitationsbaseret skrivepædagogik i årene 1965-71 delvist erstattes af en pædagogik med større accept af ungdomskulturens sprog. Tabet af de traditionelle retoriske dyder diskuteres.

8. kapitel: *Processkrivning og feminisering af dansk skrivepædagogik.* 1971-1999. 30 sider.

Skrivepædagogikken 1971-99 med speciel vægt på 'processkrivning' i lyset af klassisk retorik. En undersøgelse af betydningen af det store antal kvindelige lærebogsforfattere i denne periode. Den eksamenforberedende skrivepædagogik; opgavehæfterne som erstatning for inventio og konsekvenserne heraf, deres danskfaglighed:

Andre opgavetyper siden 80'erne: Danskopgaven og Den større opgave. Øget skrivepædagogisk aktivitet.

9. kapitel: *Perspektivering: Komparativ undersøgelse*. 30 sider.

Undersøgelse af almen skrivefærdighed efter bedømmelse af samme opgave (billedstil) i Danmark, Norge, Sverige, Frankrig, Italien, Tyskland, England og USA. Udvælgelse af skolerne foretages efter samråd med fagkonsulenterne, som også bliver bedt om at kommentere besvarelsenerne ud fra et skema som vil indeholde basale retoriske færdigheder.

Undersøgelsen foretages på grundlag af elevernes fortolkning af to malerier af Pygmalion-myten, og der gives 4 timer til besvarelsen. Der udvælges tolv gode skribenter fra hvert gymnasium.

Analysen af besvarelsenerne vil ske i samarbejde med fagkolleger i de respektive fag (som også underviser i dansk) udpeget af fagkonsulenterne.

Vurderingskriterierne meddeles ikke eleverne på forhånd, idet det er hensigten at se den nationale skrivekultur udfolde sig uden instruktion.

Formålet er at undersøge hvorvidt man kan tale om at en nationalt præget skrivepædagogik vil slå igennem. Min egen erfaring som censor i dansk gennem mange år er at der (ud over sproget) findes en konsensus mellem lærer, elev og censor hvad angår 'den gode' og den 'dårlige stil'. En foreløbig undersøgelse af det franske materiale vidner om en meget stor formel og stilistisk sikkerhed hos 12 udvalgte elever. Skrivepædagogikken slår således tydeligt igennem.

Mini-undersøgelsen er inspireret af Gunvor Skytte m.fl.'s komparative undersøgelser af tekststrukturering i Danmark og Italien. Kort fortalt er resultatet af disse undersøgelser at de italienske studenter udtrykker sig i hypotakse, mens de danske bruger paratakse, de italienske skriver mere veldisponeret i modsætning til de danskes mere tilfældige indfald m.m.

10. kapitel: *Aktuel dansk skrivepædagogik i historisk lys*. 30 sider.

På baggrund af de foregående kapitler foretages afslutningsvis en analyse af de elementer fra de sidste to hundrede års skrivepædagogik der har sat sig spor i den aktuelle danske undervisningspraksis.

Kapitlet vil forme sig som en oversigt over de fundamentale retoriske fænomener der etablerer øvelsesstilen som genre og som findes i alle perioders lærebøger og elevstile, og en tilsvarende oversigt over de tidstypiske træk der signaliserer en bestemt tidsbundethed hos den skrivende elev. Er der grundlag for at hævde at skriveprocessen på dette niveau i uddannelsesforløbet har basis i en tradition fra oldtiden til i dag og snævrere i dansk sammenhæng fra slutningen af 1700-tallet til i dag?

Grundlaget for dette kapitel er ikke undersøgt, men diskussionen om den svage tradition for undervisning i retorik i Danmark vil spille en afgørende rolle.

Skønnet samlet omfang 270 sider.

Litteraturliste

- [Cicero]: *Retorik til Herennius* v. Søren Hindsholm. Kbh. 1998.
- Andersen, Allan Kjær m.fl.: *At skrive*. Viborg, 1988.
- Andersen, Vilhelm: *Dansk Litteratur, Forskning og Undervisning*. Kbh. 1912.
- Andersen, Vilhelm: *Tider og Typer*. Kbh. og Kristiania, I, 1907, II, 1916.
- Aristoteles: *Retorik*, Overs. af Thure Hastrup. Kbh. 1996.
- Bager, Poul: *Dansk stil. Vejledninger, tekster og billeder*. Herning, 1986
- Bain, Alexander: *English Composition and Rhetoric*. 2 vols. N.Y. 1887, Appleton, 1888.
- Berge, Kjell Lars: *Skolestilen som genre*. Lillehammer, 1988.
- Berlin, James: *Rhetoric and Reality. Writing Instruction in American Colleges, 1900-1985*. Carbondale, Southern Illinois UP, 1987.
- Birnbaum-Truffet, Sylvie et Jacques Bonniot de Ruisselet: *Modèles de commentaires philosophique*. u.s., 1997.
- Bülow-Hansen, Tage, Thomas Jørgensen og Povl Marstal: *Dansk stil*.
- Cassirer, Jan: *Stilanalys*. Stockholm, 1972.
- Cicero: *De oratore. Retoriske Skrifter* v. Thure Hastrup og Mogens Leisner-Jensen. Odense, 1981.
- Corbett, Edward P.J.: *Classical Rhetoric for the Modern Student*. N.Y./ Oxford , 3. udg. 1990.
- Dittmer, Hanne og Keld B. Jessen: *Retorik*. Herning, 1994.
- Dixon, Willis: *Education in Denmark*. Kbh. 1958.
- Enos, Theresa (red): *Encyclopedia of Rhetoric and Composition*. N.Y./London, 1996.
- Faffner, Jørgen: *Retorik – klassisk og moderne*. Kbh. 1977.
- Fafner, Jørgen: *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*. Kbh. 1982.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1960, 1964.
- Halager, C.B.: *Lærerige Materialer til Forskriver og Dicteren til Brug for Ungdommen og til Bequemmelighed for Lærerne ved Undervisningen*. Kbh. 1906.

- Hansen, Bent Pedersbæk: *Retorik for gymnasium og HF*. Kbh. 1983.
- Haue, Harry, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen, Johnnny Thiedecke: *Skolen i Danmark, 1500-1980'erne*. Viborg, 1986.
- Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens vogter*. Kbh. 1998.
- Heltberg, Eva og Chr. Kock: *Skrivehåndbogen*. Kbh. 1997.
- Jensen, Hanne m.fl.: *Mr. Bean – på dansk og italiensk/ Mr. Bean – in danese e in italiano. Rapport om empirisk undersøgelse*. Kbh. 1996.
- Jensen, Kristian: *Latinskolens dannelse*. Kbh. 1982.
- Jensen, Mi'janne Juul m.fl.: *Det skriftlige basiskursus*. Undervisningsministeriet, 1994.
- Johannessen, Georg: *Rhetorica Norvegica*. Oslo, 1987.
- Johannesson, Kurt: *Retorik eller kunsten att övertyga*. Stockholm, 1990.
- Kock, Chr. (red): *Lær og skriv. Tekster om at skrive – i alle fag*. Undervisningsministeriet, 1994.
- Kock, Chr. og Birthe Tandrup: *Skriv kreativt*. Kbh. 1989.
- Krogh, Ellen m.fl.: *Skrivebogen*. Aalborg, 1994.
- Lausberg, H.: *Handbuch der literarischen Rhetorik*. Stuttgart, 3. udg. 1990.
- Lindemann, Erika: *A Rhetoric for Writing Teachers*. 3. udg. N.Y./Oxford, 1995.
- Lindhardt, Jan: *Retorik*. 2. udg. Kbh. 1987
- Lund, Jørn: Sidste ud kald. *Om dannelse og uddannelse*. Kbh. 1998.
- Lund: *Undervisningen i de lærde skoler*, 1872.
- Lyder Sagen: *Dansk Stilebog, eller Stof til skriftlige Forstands- og Sprog-Øvelser, for Børn og Ungdommen*. Bergen, 1811.
- Madvig, N.J.: *Til af Fremme af Besindighed ved den lærde Skoles Reform*. Kbh. 1877.
- Malling, Ove: *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* (1977). Det danske Sprog- og Litteraturselskab v. Erik Hansen. Kbh. 1992.
- Mortensen, Finn Hauberg: *Danskfagets didaktik*, 1-2. Kbh. 1979.
- Murphy, James J.: *Quintilian on the Teaching of Speaking and Writing*. Carbondale and Edwardsville, 1987.
- Møller: *Den lærde Skoles Reform*. Kbh. 1871.
- Paludan, J.: *Det høiere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverig*. Kbh. 1885.
- Quintilian: *Instititio oratoria*. 1-4. Loeb Classical Library, London, 1920-22, 1963.
- Qvortrup, Lars: *Det hyperkomplekse samfund*. Kbh. 1998.
- Rahbek, Knud Lyhne: *Om den danske Stil*. Kbh. 1902.
- Rehling, Erik: *Skriftlig form*. Kbh. 1948.
- Rubow, Paul V.: *Dansk Litterær Kritik i det 19. Aarhundrede*. Kbh. 1921.
- Seidler, Herbert: *Allgemeine Stilistik*. 2. udg. Göttingen, 1963.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (red): *Skolebøger i 200 år*. Kbh. 1970.
- Skytte, Gunvor m.fl.: *Tekststrukturering på italiensk og dansk*. Kbh. 1999.
- Skyum-Nielsen, Peder: *Fyndord. Studier i kortformernes retorik*. 1-2. Kbh. 1992.
- Sløk, Johannes: *Opgøret mellem filosofi og retorik*. Gylling, 1987.
- Soldin, S: *Exempelsamling til Veiledning for enhver, der vil øve sig i dansk prosaisk Stil; uddragen af danske Prosaikers Skrifter, ordnet efter de forskjellige Stilarter, og forsynet saavel med Indledninger som Anmærkninger*. Kbh. 1916.
- Togebj, Ole: *Stiltræk*. Århus, 1996.
- Tuxen, Jette Kjærulff m.fl.: *Vejen til universitetet. Litteraturen om den universitetsforberedende undervisning fra reformationen til nutiden*. En bibliografi. Kbh. 1978.

Tverskov, Eva: *At skrive sætter spor*. Viborg, 1990.

Ueding, Gert und Bernd Steinbrik: *Grundriss der Rhetorik: Geschichte, Technik, Methode*, Stuttgart. 3. udg. Weimar, 1994.

Ueding, Gert: *Rhetoric des Scheibens. Eine Einführung*. Frankfurt am Main, 1996.

Wegener, J. Ernst: *Opgaver til danske Udarbejdelser i de lærde Skolers øverste Klasser*. Kbh. 1817.

Wilpert, Gero von: *Sachwörterbuch der Literatur*. 1955. 4. opl. Stuttgart, 1964.

Materiale:

Inspektionsrapporter. Skolehistoriske Arkivalier I Rigsarkivet (1978).

Censorindberetninger (Undervisningsministeriet).

Ministerielle bekendtgørelser.

Arkiverede elevstile fra Ribe og Viborg katedralskoler.

Ole Emil Rasmussen

Interkulturel kommunikation og pædagogik i gymnasiet

Problemformulering

Hvornår gør en kulturel forskel en forskel i undervisning og vejledning i det danske gymnasium?

Undersøgelsen har som udgangspunkt kulturmøder i gymnasiet og fokuserer på elever med stærkere og svagere etnokulturel identitet og deres møde med undervisning og vejledning i det danske gymnasium. Undersøgelsen drejer sig nærmere om den betydning etnokulturel og nationalkulturel identitet har for elevers og læreres kommunikationsmåder i undervisning og vejledning. Genstandsfelterne er undervisningen i faget dansk og studievejledningssamtaler der undersøges som interkulturel kommunikation. Danskundervisningen har jeg valgt fordi den indgår som et led i elevernes kulturelle identitetsudvikling (kulturel socialisering), og studievejledningssamtalen fordi den indgår som et led i elevernes integration i nationalstaten (uddannelsesvalg og arbejdskvalificering).

Ovenstående er problemformuleringen til en undersøgelse af kulturmødet i gymnasiet. Undersøgelsens teorigrundlag, metoder og udførelse redegøres der for i det følgende.

1. Teorigrundlag

1.1. Klasserumsforskning og praksis i undervisning og vejledning

»Skal man sammenfatte det skoleetnografiske forskningsprogram i en enkelt sætning, må den lyde som følger: Hvad der foregår i klasseværelset, forhandles frem af lærere og elever ud fra deres forskellige perspektiv og strategier og bidrager til at skabe både disse aktører – deres identitet og karrierer – og skolen som institution« (Lindblad & Sahlström, 1998, p. 229). Citatet fokuserer på tre begreber som også indgår i denne undersøgelse: identitet, forhandling

Ole Emil Rasmussen er cand.mag. i dansk og pædagogik og ansat i Frederiksberg Kommune med orlov fra en stilling som lektor ved Frederiksberg HF-kursus.

og skoleinstitution. Udgangspunktet er således en opfattelse af undervisningen i klasserummet som en socialt konstrueret virkelighed med konflikter mellem lærere og elever som kan løses gennem forhandlinger.

»Den gode lærer overvejer konstant om han er tilstrækkelig demokratisk. I sin respekt for eleverne kan han tabe selvrespekt og dermed elevernes respekt. (...) Der samspilles med respekten som indsats. Læreren skal kunne sætte sig i respekt og være en autoritet uden at være autoritær. Han skal trække sin autoritet fra sin viden, sin personlige, didaktiske, faglige og saglige viden ind i læreforholdet, og markere en grænse for den intimisering af læreforholdet som samarbejdets og ligeværdets ånd lægger op til. Derfor må vi lede efter metoder til at holde anstand. Her må man henvise eksempelvis til anstændighed dvs til høflige og svagt ritualiserede omgangsformer, men for eksempel også til diagnostiske prøver.« (Schmidt, 1997).

Men der er også en virkelighed uden for klasseværelset som giver undervisningen en social magtdimension. Det er gymnasiet som institution der er ramme for undervisningen og i kraft af almene og faglige kompetencemål i love og bekendtgørelser sætter betingelserne for hvordan forhandlingen praktiseres og i sidste ende hvad resultatet bliver, og hverken mødepligten eller karaktergivningen kan fx suspenderes eller afskaffes gennem en »forhandling« mellem elever og lærere. Den sociale magtdimension i skoleinstitutionen kan give forhandlingen betydning af en magtkamp mellem lærer og elever og indbyrdes mellem elever med forskellige strategier, men med det sikre resultat at læreren i sidste ende har magten og kan udfolde den i forskellige strategier.

Den symbolske interaktionisme og handlingsteorien er to samfundsteorier om praksis, undervisning og vejledning i dette tilfælde. De lægger vægten lidt forskelligt i individ-samfund relationen. Symbolsk interaktionisme lægger hovedvægten på den kommunikative side ved den sociale interaktion. »Blumer formulerede begrebet første gang i 1937 i en artikel om hvordan aktiv deltagelse i grupper påvirker individets sociale udvikling. Blumer forsøgte at finde frem til selvets refleksivitet, det flydende, varierende og usikre i social handling samt hverdagslivets karakter af forhandling.« (Andersen et al., 1998, p. 29). En af Blumers elever fra Chica-

go-skolen, Howard S. Becker (1998) har haft betydning for den måde hvorpå det etnokulturelle gruppebegreb bruges i kulturmødet, som jeg vender tilbage til under pkt. 1.2.3.

Lindblad & Sahlström (1998) tildeler symbolsk interaktionisme en vigtig rolle inden for klasserumsforskning af etnografisk art. »Grundlæggende for denne tradition er, at mennesker agerer ud fra deres definition af den aktuelle situation og ud fra hvad de vil opnå. De opbygger billeder af sig selv og andre aktører. Disse symboler anvendes og afprøves i den konkrete interaktion med omgivelserne. Gennem fælles sociale aktiviteter skaber deltagerne kollektive symboler og gensidig forståelse – eller fjendskab – som elementer i den kultur, som de eventuelt producerer i det forløb af handlinger og forhandlinger, som efterhånden udvikles. Begrebet forhandling er vigtigt for at forstå, hvordan deltagere med forskellige perspektiver og interesser kan indgå i en fælles virksomhed, og for at forstå udfaldet af denne proces både for deltagerne og for udformningen af den fortsatte virksomhed.« (p. 229).

Lindblad & Sahlström (1998) påpeger i deres oversigt over klasserumsforskning et metodologisk problem i de etnografiske studier. Det er vigtigt at ikke kun interaktionen i klasseværelset undersøges, men også relationen mellem den og »sociale og kulturelle forhold som køn, social klasse, etnisk tilhørsforhold.« (p. 234). Man har »haft problemer med at udvikle en tænkning om deres betydning for eksempelvis lærernes perspektiv og strategier eller – igen eksempelvis – for, hvordan køn og klasse påvirker interaktionen i skolen.« (234). Når det drejer sig om klasse og køn, er forholdet dog rimeligt velbelyst i dansk klasserumsforskning (Nielsen, 1998), men ikke når det gælder »etnisk tilhørsforhold«. Sociolinguistikken som teori er baseret på sproglige koders sammenhæng med klasse- og kønssocialiseringen. Denne undersøgelse sætter fokus på de sproglige koder der er forbundet med kulturel socialisering.

Bourdieu (1994) erstatter den interaktionistiske model af den sociale handling med en filosofi baseret på »un petit nombre de concepts fondamentaux, *habitus*, champ, capital, et qui a pour clé de voûte la relation à double sens entre les structures objectives (celles des champs sociaux) et les structures incorporées (celles de l'*habitus*)« (pp. 9-10). »Subjekt«, »aktør« og »rolle« afviser Bourdieu og i

stedet indfører han »les agents sociaux« og »habitus«. »Le *habitus* est ce principe générateur et unificateur qui retraduit les caractéristiques intrinsèques et relationnelles d'une position en un style de vie unitaire, c'est-à-dire un ensemble unitaire de choix de personnes, de biens, de pratiques.« (p. 23). Og centralt er det at de valg af personer, goder og praktikker som den samlede livsstil er udtryk for bliver til symbolske forskelle, til »signes distinctifs« (p. 24) i et mytisk system i form af agenternes symbolske kapital. Denne relationelle proces foregår også i det pædagogiske felt der således kan opfattes som et »mytisk system« hvor de sociale agents *habitus* er forskellige og gør en forskel.

Gymnasiet kvalificerer og socialiserer eleverne og udfaldet i form af elevernes besiddelse af medbragt og erhvervet symbolsk kapital som Bourdieu kalder »le nouveau capital, le capital culturel« (Bourdieu, 1994, p. 44) er afgørende for deres senere løbebane i uddannelse og arbejde. Hansen (1995) peger på »at besiddelse af *kundskabskapital* – eller *kulturel kapital* – i større mængder er en væsentlig faktor i skabelsen af de ulige livschancer.« (p. 252). Det sker på baggrund af hans længdesnitsundersøgelse af en dansk generation »hvor problemets kerne er de processer, der fører fra social oprindelse via uddannelse til samfundsmæssig placering som voksen.« (p. 253). Hansen bruger således Bourdieus handlingsteori på feltet uddannelse der sikrer privilegier til de allerede privilegerede, til at oprette en særlig social klasse i Danmark »professionerne«, bestående af alle dem med »stillingsbetegnelser, der indikerer erhvervsudøvelse på grundlag af en forholdsvis stor mængde af – som regel formelt – erhvervet viden og ekspertise« (p. 254). Spørgsmålet er hvorledes etnokulturelle elever er stillet i konkurrencen når de måske snarere er socialiseret til at investere i et stort antal børn og »fordelagtige« ægteskaber i stedet for at investere i kulturel kapital og formel uddannelse.

Handlingsteorien betoner at mennesker skaber sociale strukturer, og at sociale strukturer skaber mennesker. Bourdieu vil gerne lægge afstand til samfundsteorier som symbolsk interaktionisme, men spørgsmålet er her hvordan Bourdieus forskellighedsbegreb og relationel praksis forholder sig til den symbolske interaktionismes identitets- og forhandlingsbegreb, og hvilken betydning kulturmødet i gymnasiet får når det anskues ud fra de to teorier om

praksis der implicerer identitetsforhandling og *habitus* i relationel praksis.

Det teoretiske grundlag for undersøgelsen er hierarkisk ordnet på tre niveauer: sociologisk, socialpsykologisk og kommunikativt som det fremgår af modellen »Det pædagogiske forskningsfelt. Kulturmøder i gymnasiet« (gengivet nedenfor). Undervisningens praksis opfattes som symbolsk interaktionisme som citatet ovenfor definerer, og som uddybes nedenfor. Aktørernes eller de sociale agents kulturmøde har som udgangspunkt etnokulturel og nationalkulturel identitet der antages at bestemme mønstre i deres kommunikationsmåde og *habitus* der antages at være forskellige og at gøre en forskel. Kulturmødets kommunikation er interkulturel, her specificeret som face negotiation, der samler identitets- og forhandlingsbegreberne. Kulturel socialiseringsteori og akkulturationsteori er det teoretiske grundlag for etnokulturel og nationalkulturel identitet (jf. pkt. 1.2.3.1.). Mønstre i den interkulturelle kommunikation i undervisningen (jf. pkt. 1.2.) er baseret på Face-Negotiation Theory der definerer face-work identitet som en situationelt, kulturelt og individuelt bestemt selvopfattelse der bestemmer den enkeltes kommunikationsmåde (jf. pkt 3.). *Habitus* og kulturel kapital indgår i »forskelliggørelsen«, skoleinstitutionens samfundsmæssige funktion. Den overordnede sociologiske ramme bestemmes af denationaliseringstesens (jf. pkt. 5).

1.2. Interkulturel kommunikation

Interkulturel kommunikation definerer Ting Toomey (1999) som »the symbolic exchange process whereby individuals from two (or more) different cultural communities negotiate shared meanings in an interactive situation« (pp. 16-17). Oversat: *Den symbolske udvekslingsproces hvormed individer fra to (eller flere) forskellige kulturelle fællesskaber forhandler betydninger som de deler i en interaktiv situation.* Denne definition gælder også kulturmødet.

Definitionen på interkulturel kommunikation implicerer fem centrale begreber: »symbolsk udveksling«, »proces«, »forskellige kulturelle fællesskaber«, »forhandle betydninger som individerne deler« og endelig »interaktiv situation«. Kommunikation som »symbolsk udveksling«, »proces« og »interaktiv situation« kan opfattes som generelt konstituerende træk i *mundtlig personlig kommunikation* og

altid en nødvendig forudsætning i klasserumsinteraktionen. Når det gælder de to øvrige begreber, så er

Den symbolske udvekslingsproces hvormed individer fra to (eller flere) forskellige kulturelle fællesskaber forhandler betydninger som de deler i en interaktiv situation. Den interkulturelle kommunikation er ikke symmetrisk, men foregår mellem »Jeg« og »den Anden« (Holzbrecher, 1997). **Face** henviser til problemer med respekt for identitet i kulturmødeprocessen. Det er en identitetsressource som optræder og indgår i kommunikationen med andre. **Facework** henviser til den særlige kommunikationsmåde individer anvender for at »bevare« eget eller andres face. »forskellige kulturelle fællesskaber« specifik for det *interkulturelle aspekt* i mundtlig personlig kommunikation, og »forhandle betydninger som individerne deler« i denne kontekst specifik for undervisning og vejledning.

1.2.1. Symbolsk udveksling

Den *symbolske udveksling* betyder at individerne kommunikerer sprogligt med brug af verbale og nonverbale symboler. Dermed begrænser jeg min undersøgelse af symbolsk interaktion i skolen til mundtlig personlig kommunikation i danskundervisning og studievejledning. Den mundtlige kommunikation er dominerende i det danske gymnasium som samtale i klasserummet i mange forskellige former, i prøveformerne og i studievejledningen. Derfor vil elevernes mundtlige kommunikationsmåde indbyrdes og med lærerne og deres opfattelse af lærernes mundtlige kommunikationsmåde have afgørende betydning for undervisningen og studievejledningens forløb.

1.2.2. Proces

Det andet begreb *proces* betyder at den symbolske interaktion implicerer de talende i en gensidig afhængighedsproces. Samtidig er processen som mundtlig kommunikation irreversibel. Er et ord sagt, kan det ikke trækkes tilbage uanset hvordan det virker på modtageren. Interaktionen i form af kulturmøder opstår typisk som bekendtskabs-, forretnings-, venskabs- og kærlighedsrelationer. I min kontekst er kulturmødeprocessen afgrænset til undervisning og vejledning i det danske gymnasium der som institution sætter nog-

le særlige betingelser for hvordan de praktiseres. Her er ikke tale om symmetriske relationer mellem parter der er venner, elskende eller forretningsdrivende. Men om lærer-elev-relationer der er præget af en høj grad af formalisering og ulighed. Hertil kommer den ulighed som er betinget af mindretal og flertal: etnokulturelle elever fra mindretal og nationalkulturelle elever og lærere fra flertallet.

1.2.3. *Forskellige kulturelle fællesskaber*

Det tredje begreb er *forskellige kulturelle fællesskaber*. Et kulturelt fællesskab henviser normalt til en gruppe af individer som interagerer inden for en bunden enhed og opretholder et sæt af bl.a. fælles traditioner, tro og værdier og en fælles levevis. Sådan foregår det ikke i gymnasiet. I min kontekst er der tale om en nationalkulturel gruppe bestående af gymnasielærere og elever. De udgør en majoritetskultur i gymnasiet og i Danmark, og det er inden for dens rammer at flere forskellige etnokulturelle elevgrupper må udfolde deres minoritetskultur. Som minoritetskultur i gymnasiet er medlemmerne defineret som »den Anden«. Kun inden for den enkeltes etnokulturelle netværk i bl.a familien ophæves denne subjektbestemmelse, og det sker ikke i gymnasieskolens offentlighed. (Begreberne nationalkulturel og etnokulturel defineres nedenfor under pkt. 1.2.3.1.)

Den nationalkulturelle gruppe og de enkelte etnokulturelle grupper markerer på den ene side deres kulturelle fællesskab fx gennem mønstre i levevis, påklædning, adfærd osv. På den anden side forudsætter gruppedannelsen at den enkelte har en subjektiv fornemmelse af medlemsskab af eller tilknytning til gruppen i form af en etnokulturel identitet eller en nationalkulturel identitet. Denne dynamiske dobbelthed er vigtig at fastholde i undersøgelsessammenhængen fordi den statslige integrationsadministration indplacerer individer i etniske grupper endimensionalt (fødestedskriteriet og bilingvistikkriteriet). Men den individuelle kulturidentitet er ikke klart afgrænselig som enten etnokulturel eller nationalkulturel. Den kan optræde med forskellig vægtning som et resultat af forskellig placering i akkulturationsprocessen (kulturoverføringsprocessen). Se pkt. 1.2.3.1.

Endelig er en etnokulturel gruppe ikke bare en gruppe fordi den udskiller sig ved graden af målelige eller observerbare forskelle (fx

bilingvistisk) fra andre grupper, men tværtom fordi folk i gruppen og folk udenfor ved at den er en gruppe. Både dem der er indenfor og dem der er udenfor taler, føler og handler som om det er en separat gruppe (Becker, 1998, pp. 1-2).

1.2.3.1. *Akkulturationen*

Akkulturation betyder generelt kulturoverføring og bruges om »enhver overføring af kulturelementer imellem grupper, inklusive den, som finder sted fra én generation til den næste. Ofte gives begrebet dog en snævrere betydning: Akkulturation betegner da forandringsprocesser med ulige udfald, dvs. hvor den ene kulturform tilpasses mere end den/de andre. Nationalstatslige forsøg på integration af indvandrere kan være et eksempel på dette. Dele af minoritetskulturen går tabt, idet den bliver optaget i det større samfunds kultur.« (Andersen et al., 1998, p. 12). Jeg kalder »det større samfunds kultur« her i det monokulturelle Danmark for nationalkulturen.

Med akkulturationen kommer en modifikation af det etnokulturelle tilhørsforhold. Alle de etnokulturelle individer i gymnasiet er inde i kulturoverføringsprocessen, men i forskellige faser. Det betyder at en etnokulturel identitet varierer i forhold til den nationalkulturelle. Berry (1987) bruger akkulturation som betegnelse for den individuelle forandringsproces som følge af mødet mellem den etnokulturelle gruppe og den nationalkulturelle gruppe. Akkulturationen medfører typisk ændringer i minoritetsgruppernes etnokulturelle identitet, men majoritetens nationalkulturelle identitet kan også forandres i kulturmødet. Berry (1987) foreslår en firfoldig typologi som model for identitetsforandringen. Den er tillempt en dansk kulturel kontekst.

Nogle er blevet assimileret (Andersen et al., 1998, p. 21). De har en positiv nationalkulturel identitet (jøder i Danmark). Andre gør modstand, dissimilerer sig. I nogle tilfælde foretager de en etnisk redefinition, »en kompleks proces i identitetsudviklingen, som indebærer, at individet selekterer etniske værdier i en moderne kontekst.« (Arenas (ed.), 1997, p. 308). Den kan vise sig ved genoptagelse af en bestemt etnokulturel levevis, etnokulturelle værdier og tro. (fx tilhængere af det islamiske parti Hizb-ut-Tahrir, Befrielsespartiet. Kvist, 1999). De har en positiv etnisk identitet og en negativ nationalkulturel identitet. Andre igen har en bikulturel identitet.

Mørck (1998) kalder dem bindestregs-danskere. De har en positiv etnokulturel identitet og en positiv nationalkulturel identitet. Endelig er der marginale grupper. De er negative i etnokulturel og nationalkulturel identitet. Det kan muligvis gælde palæstinenser-drengene fra Vollsmose i Odense, der lever i anomi (Andersen et al. 1998, p. 15). Men det kan også gælde flygtninge (Bustos, 1997) og torturofre der har permanente personlighedsskader (Arenas, 1997). Billedet af etnokulturelle og nationalkulturelle identiteter i gymnasiet kan således være komplekst. De følgende begreber¹ giver ikke uden videre mening i min undersøgelses kontekst: »tosprogede«, »anden generationsindvandrere«, »pakistanere«, »tyrkere« og »kurdere« osv.

1.2.4. *Forhandler betydninger som de deler*

Det fjerde begreb er *forhandler betydninger som de deler*. Ordet forhandle har konnotationer til den kreative udveksling som er naturlig for den flydende proces i menneskelig kommunikation. Denne proces er, som klasserumsforskningen har påvist, jf. pkt. 1.1., også fundamental i undervisning i gymnasiet. Betydningen har tre niveauer hvoraf det øverste og umiddelbart mest synlige er knyttet til kommunikationens *indhold*. De to andre niveauer er *identitetsbetydning* og *relationel betydning*. Identitetsbetydningen er særlig interessant i min kontekst fordi den handler om hvordan de kommunikerende parter definerer sig selv og den anden i interaktionen. Denne proces handler bl.a. om respekt og afvisning og er tæt knyttet til kropssprog (tonefald, nonverbale nuancer, ansigtsudtryk) og ordvalg. Jeg vender tilbage til identitetsspørgsmålet nedenfor under Face-Negotiation Theory (pkt. 3).

Den relationelle betydning er knyttet til magtrelationer (lærer-elev) og relationel afstand (personlig og upersonlig). I denne sammenhæng er det vigtigt at fastholde at min undersøgelse primært retter sig mod lærer-elev-relationen i klasseundervisningen. Det betyder at arbejdsformer som gruppearbejde, projektarbejde og lignende hvor lærer-elev-relationen er en anden end i klasseundervisningen og elev-elev-relationerne i klasseundervisningen ikke behandles.

1.2.5. *Interaktiv situation*

Det femte og sidste begreb i interkulturel kommunikation er en *interaktiv situation*. Den situationelle kontekst i min undersøgelse er

klasseværelset og studievejledningskontoret, og her er det kultur-mødet finder sted.

2. Interkulturel kommunikation i skolen og udenfor

2.1. Folkeskolen

Jeg skal kort sætte nogle forskningsresultater fra Danmark i relation til mit interkulturelle kommunikationsbegreb. De to vigtigste studier Kofoed (1994) og Moldenhawer (1994) peger begge på centrale træk i forholdet mellem etnokulturelle grupper og nationalkulturelle grupper i skolen (etnokulturel og nationalkulturel er mine begreber som defineret ovenfor). Moldenhawer (1998) ridser billedet op. Hun peger først på at de etniske grupper i skolen grupperes efter samme kriterier om fælles sprog, kultur og national afstamning som kendetegner danskernes bestemmelse af sig selv. De grupperes i »nationale« stereotypier der overser dynamikken og diversiteten i deres kultur. Dermed aktiveres der ikke det læringspotentiale som de etniske elever har. Hun sammenfatter relationen mellem etniske elever og danske lærere til at »det fremmede« i skolen således ikke henviser til de etniske elevers usamtidige kulturelle og sproglige mangfoldighed, »men snarere til en specifik form for interaktion præget af *et fravær af gensidig indforståethed.*« (p. 360).

2.2. Gymnasiet

En spørgeskemaundersøgelse af »tosprogede elevers socialisering« på Mulernes Legatskole (Harbo et al., 1999) viser måske netop bag alle de »rigtige« spørgsmål og svar dette billede af *»fravær af gensidig indforståethed«*. De nationalkulturelle lærere strukturerer undersøgelsen og formulerer spørgsmål ud fra »nationale« stereotypier og fikserer eleverne i etnokulturelle grupper. De etnokulturelle elever svarer positivt og konstruktivt (man fornærmer ikke værten), undlader høfligt at besvare visse spørgsmål (det usagte er bedre end det sagte) og viser at de ingen problemer har (man ønsker ikke at tabe ansigt), heller ikke i kulturfagene, heraf især faget dansk som ellers på landsplan skulle være problemfag ifølge Seeberg (1995). De laver facework bestemt af deres etnokulturelle identitet (jf. pkt. 3.2 nedenfor).

Ved et møde hvor undersøgelsen blev præsenteret (30.8.1999) for lærere, vejledere og andre med et professionelt forhold til problemer med 'tosprogede', viste det sig da også at man helst ikke ville have mere end 6 af disse velsocialiserede tosprogede elever i hver klasse.

Seeberg (1995) peger i sin udredning på de »tosprogede« elever konkrete problemer i gymnasial sammenhæng eller måske mere på lærernes opfattelse af hvad der er deres problemer. Han har i sin spørgeskemaundersøgelse om skolen og fagene fundet at »De problemer, der især nævnes, såvel af studievejledere og lærere som af de tosprogede elever selv, er det manglende kendskab til danske/ europæiske kulturelle forudsætninger i bred forstand.« (p. 149). Det gælder kulturmødet især i de humanistiske fag, men frem for alt danskfaget. »En undtagelse er dansk, som skiller sig ud som det fag, hvor der helt markant er problemer: både skriftligt og mundtligt. Det beskrives ofte med udtryk som »manglende begrebsdannelse« eller »overfladedansk«, altså at der simpelthen er tale om utilstrækkelig sprogudvikling. Spørgsmålet er, om der her er tale om problemer, som har at gøre med en anderledes kulturel baggrund, eller om der snarere er tale om sprogudvikling, som skyldes socialiseringsmæssige forhold.« (p. 150).

»Der har næppe været nogen egentlig kanondebat i Danmark. Den kan komme. Skal tamiler læse Holberg og palæstinensere Aarestrup (...)? Kan man med et så stort antal tyrkere i Danmark undlade at repræsentere dem?« (Hauge, 1998, p. 55).

I følge Koefoed (1994) afviser folkeskolelærere at formidle dansk som national idé. De mener at det blot drejer sig om for de tosprogede at lære sproget og at tilpasse deres praktiske adfærd. Dermed kan danskhed heller ikke gøres til genstand for diskussion. Koefoed støtter sig her til en bourdieusk opfattelse af uddannelse som hegemoniskabende. Dansk er normalen.

2.3. Udenfor

Et kig uden for skolen antyder hvad der er forudsætning for forhandlingsbetingelserne i skolens kommunikationsprocesser. Immigrationen til de vestlige samfund i dens forskellige former standser ikke. Det er en global udfordring, skriver Uçarer der for The European Community Studies Association har redigeret en bog med

forskningsresultater fra USA og Europa om problemerne. Han påpeger at verden er på vej ind i en Völkerwanderungsæra, og at tolerancetærsklen er blevet lavere i lande som Danmark med stor immigrantbefolkning og endestation for stadig nye bølger i længere tid (1997, p. 1 og p. 9).

Danskernes mening om »indvandringen og den danske egenart« har måske ændret sig lidt i positiv retning de seneste 10 år. Oplevelsen af indvandringen som en trussel mod den danske egenart deles konstant af mere end en tredjedel (fra 39% til 35%), mens tolerancen er vokset noget hos resten af befolkningen (fra 43% til 52%). (Greens Analyseinstitut, 1999).

Billedet er dog mere broget, også i forhold til erhverv, politisk holdning og især personlighed, ifølge en holdningsundersøgelse fra Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet (Petersen et. al., 1999). Holdningen varierer med bopælsområde. I Vejle og Sønderjylland amt finder man 25% positive og i København og Frederiksberg kommune 70% positive.

3. Konflikt og konfliktløsning i et kulturelt foranderligt gymnasium

Målet med denne undersøgelse er belyse sammenhængen mellem kommunikationskonflikter og kulturel foranderlighed i gymnasiet. Face-Negotiation Theory er teorirammen for kommunikationsundersøgelsen. Ting-Toomey & Kurogi (1998) sammenfatter The Face-Negotiation Theory og dens kulturelle variable. Den generelle påstand er at folk i alle kulturer prøver at opretholde og forhandle face i alle kommunikationssituationer, og at det er specielt problematisk i sårbare interpersonelle situationer. Forhandling af face varierer med kulturelle værdinormer og selvopfattelse. (pp. 190-91). Sammenhængen mellem kommunikationsmåde og kulturelle værdinormer er også påvist af Triandis (1998), Wiseman (1995), Singelis & Brown (1995), Gudykunst et al. (1996) og Gudykunst & Matsumoto (1996).

De interkulturelle forskningsresultater som ligger til grund for teorien, er bl.a. baseret på personer med engelsk som andetsprog. Mens en traditionel opfattelse af sprog og kultur betoner den gene-

tiske sammenhæng, så gælder det her at den etnokulturelle identitet slår igennem som mikrokontekst i den personlige kommunikation på trods af at personerne taler engelsk som andetsprog. Det forventes også at gøre sig gældende for de etnokulturelle gymnasieelever med dansk som andet sprog.

3.1. Primære identiteter

For at forstå interkulturel kommunikation med fokus på konfliktformulering og -løsning bruger jeg de primære identiteter: nationalkulturel identitet og etnokulturel identitet, som er behandlet ovenfor. Normalt vil også kønsidentitet og personlig identitet spille med.

3.2. Situationel identitet

Ting-Toomey (1999) opererer med fire situationelle identiteter: rolleidentitet, relationel identitet, facework identitet og symbolsk interaktion identitet (pp. 36-39). Den relevante for min undersøgelse er facework identitet. (*Face* henviser som nævnt til problemer med respekt for identitet i kulturmødeprocessen mens *Facework* henviser til den særlige kommunikationsmåde individer anvender for at »bevare« eget eller andres face). Individer vil ofte prøve at beskytte deres sårbare følelser som stolthed og skam eller ære og vanære med brug af kreativ facework. Face betragtes som nævnt ovenfor som et universelt fænomen, men den faktiske brug af facework er kulturelt foranderlig.

De mange identitetsaspekter som er grundlaget for Ting-Toomeys brug af faceworkidentitet trænger til en nærmere analyse som også inddrager hendes empiriske grundlag, herunder en sammenstilling med Goffman (1992). Habermas (1968/73) afklarer identitetsbegrebet teoretisk med en kritik af det strukturfunktionelle rollebegreb og videreudvikler det interaktionistiske identitetsbegreb fra Mead og Blumer og forbinder det mikrosociale niveau (individuation) med det makrosociale niveau (socialisering). Hertil kommer at Habermas systematisk kobler identitetsudviklingen og de sociale betingelser i form af rollesystemernes repressive strukturer. Habermas' identitetskoncept indgår senere i hans teori om den kommunikative kompetence (Tillmann, 1999, 287). Denne teori vil blive inddraget sammen med aktuelle individualiseringsteorier og

denationaliseringstesen (Tillmann, 1999, 217-281, Junge, 1996, Harste, 1998 og Beisheim et al. 1999).

4. Metoder

Med udgangspunkt i forskningen i kulturmøder og interkulturel kommunikation operationaliseres undersøgelsen med en dobbeltmetode: en etnografisk metode og en survey-undersøgelse. Således begribes både de iagttagelige situationelle kommunikationsprocesser og de kulturelt bestemte værdinormer og former for selvpfattelse der antages at ligge bag kommunikationsmåderne.

4.1. Etnografisk undersøgelse af interaktionen i klasserummet

Undersøgelsen drejer sig om interkulturel kommunikation i en klases danskundervisning og studievejledningen. Den etnografiske metode (feltarbejde) benyttes fordi den er situationelt orienteret og således passer til de overordnede teoretiske udgangspunkter (jf. pkt. 1.1.) og mere specifikt i kulturel identitetsteori, akkulturationsteori og face-forhandlingsteori.

Metoden er analytisk induktiv og er baseret på en modificeret udgave af »grounded theory« (Glaser & Strauss, 1967). Forskningsprocessen er således »tyk«. Den giver *kompleksiteten*. Men det gælder også at man ikke kan *generalisere* fra »cases«. Der er et permanent validitetsproblem: Hvad er det her en case om? Men den etnografiske metodes åbne struktur begrænses af det teoretiske grundlag og den valgte ramme: interkulturel kommunikation og afgrænsningen med Face-Negotiation Theory (Ting-Toomey & Kurogi, 1998).

Borgnakke (1999) rejser en kritik af den etnografisk inspirerede uddannelsesforskning som den har været praktiseret i Danmark. Metodespørgsmål begrænses til empiriindsamlingen. »Litteraturen er knap så righoldig når diskussionen står om hvordan empirien kan / skal tolkes, bearbejdes og analyseres. Og spørgsmålet om analysemetoder står ofte hen som en uudtalt selvfølgelighed – som om de kvalitative (indsamlings-) metoder allerede havde foræret forskeren den tilsvarende kvalitative analysemetode. Dette er dog næppe tilfældet.« (p. 13). Det interkulturelle kommunikationsbegreb og facework-begrebet etablerer et grundlag for en analyseme-

tode der skulle kunne skabe mening i empirien fra den etnografiske undersøgelse af undervisningen i klasseværelset, et eksempel på kulturmøde i gymnasiet. Der er dog ikke kun som hos Borgnakke (1999) tale om at kombinere etnografisk og kommunikativ metode i analyse af det pædagogiske »felt«, praksis, men om at kombinere et etnografisk baseret case-studie med en kvantitativt baseret holdnings- og værdiundersøgelse.

4.2. Survey-undersøgelse af elevers værdinormer og selvopfattelse

Den anden undersøgelse fokuserer på de kulturelt bestemte værdinormer og former for selvopfattelse der antages at ligge bag kommunikationsmåderne. Olsen (1995 og 1998) peger på de metodologiske problemer ved holdningsundersøgelser. Min survey-undersøgelse designes med støtte i The Intolerance of Ambiguity Scale (flertydigheds-intolerancen) som Høgh-Olesen har brugt og præsenterer kort i Petersen et al. (1999, pp. 25-31), Gundelach (1996, Værdier i Europa), Hansen (1995, specielt familiemønstre og opdragelsesidealer, pp. 170-184) og Gudykunst (1996). Men også Bourdieus *habitus* ville jeg gerne kunne operationalisere i undersøgelsen. Hans sociologiske metode omtales som korrespondens-analyse (Callewaert, 1996, p. 344 og Dahl, 1997 og 199x).

4.3. Triangulering

Olsen (1998) peger på at surveymetoden praktiseres »ad samfundsvidenskabernes *meningsskabende spor*, dvs. ad et spor, hvor *mening* skabes af forskeren på forhånd. Derimod tilhører fx kvalitative interviewundersøgelser det *meningstydende spor*, dvs. et spor, hvor mening skabes efterfølgende ved hermeneutisk eller fænomenologisk analyse«.

Olsen (1998, pp. 28-30) mener at validitetsproblemet i den kvalitative metode i høj grad hænger på forskerpersonen og i sidste instans på det videnskabelige samfunds vurderinger. I surveyundersøgelsen gælder der næsten det samme for den interne validitet (knyttet til definitions- og operationaliseringsproblemerne) der ikke kan testes empirisk. Den eksterne validitet (målingers evne til at forudsige resultater fra andre målinger foretaget med andre instrumenter) kan i nogle tilfælde testes empirisk, sværest med holdningsmålinger. Men ved triangulering (simultan anvendelse af for-

skellige datakilder) er det muligt at estimere visse holdningskonstanter.

Det »tænkingsproblem« som Lindblad & Sahlström (1998) pegede på (jf. pkt. 1.1.), har måske også at gøre med det validitetsproblem der kan være knyttet til den etnografiske metodes mikrosociale undersøgelsestype. Problemet kan muligvis imødegås med en triangulering.

5. Denationalisering

Den overordnede sociologiske teoriramme er denationaliseringen. De sociale og politiske processer i denationaliseringen er kortlagt empirisk af forskere ved Institut für Interkulturelle und Internationale Studien INIIS, Universität Bremen (Beisheim et al. 1999). De afviser globaliseringsbegrebet fordi der ikke har fundet nogen op-hævelse af grænser sted, højst en forskydning, og fordi processernes tyngdepunkt faktisk ligger i et rum der begrænses af landene i OECD. Denationalisering begriber efter deres mening bedre den nuværende udvikling, mens globalisering højst kan dække fremtidige udviklinger. Denationalisering går ud fra nationalstaten, forstået som politisk konstituerende rum for fortættede handlingssammenhænge med vægten lagt på oplødningen af nationalstatens grænser. De etniske kulturers møde med det danske gymnasium, konstitueret af nationalstaten, foregår også i et nationalkulturelt rum således som det er påvist af Koefoed (1994) og Moldenhawer (1994 og 1998). Spørgsmålet er om grænserne i det nationalkulturelle rum udsat for interkulturel kommunikation også er inde i en oplødning, et spørgsmål som tysk og amerikansk pædagogisk forskning har været optaget af (Steiner-Khamsi, 1992, Hauff, 1993, Rätzl, 1997, Wenning, 1997 og 1999 og Giordano et al., 1998). I så fald rejses spørgsmålet om hvilke pædagogiske konsekvenser denationaliseringen skal have. Et muligt svar findes inden for feltet interkulturel pædagogik (Banks, 1995).

90'ernes politiske denationalisering, der på samme tid er præget af integration og fragmentering, giver Beisheim et al. (1999) empirisk belæg for at opfatte som et tidsforskudt resultat af sociale denationaliseringstendenser og individualiseringstendenser. Specielt

de sidste tendenser er interessante i forbindelse med kulturelle værdinormer som således kan forstås i lyset af denationaliseringen. Individualiseringsprocesserne har Junge (1996) og Harste (1998) behandlet mere indgående.

6. Udførelsen

1. Efterår 1999

Forundersøgelse:

Hvad er problemet?

Samtaler med rektorer, studievejledere og lærere på gymnasier i Storkøbenhavn og på Fyn

2. Forår 2000

Feltarbejde

Klasse i 2. g

Hvordan taler man sammen i dansktimer og studievejledning?

3. Efterår 2000

Coaching

Stella Ting-Toomey (Fullerton, Los Angeles)

4. Forår 2001

Undersøgelse

3 københavnske gymnasier:

Hvilken kulturel identitet har danske og etniske elever?

5. Efterår 2001 og Forår 2002

Sammenskrivning

af forskningsresultaterne til bogen »Hvornår gør en kulturel forskel en forskel? Kulturmøder i undervisning og vejledning i det danske gymnasium«. 240 sider.

7. Referencer

Allemann-Ghionda, C. (Ed.). (1994). *Multikultur und Bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe*. Bern u.a.: Lang.

Andersen, H. Brante, Th. & Korsnes, O. (Eds.). (1998). *Leksikon i sociologi*. København: Akademisk Forlag.

Arenas, J. G. (Ed.). (1997). *Interkulturel Psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Arenas, J. G. (1997). Organiseret vold, migration og interkulturel psykologi. In

- Arenas, J.G. (Ed.) *Interkulturel Psykologi*. pp. 13-24. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bank, J. A. & Bank, Ch. A. Mcgee. (Eds.). (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Becker, H. S. (1998). *Tricks of the Trade. How to Think about Your Research While You're Doing It*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Beisheim, M., Dreher, S., Walter, G., Zangl, B. & Zürn, M. (1999). *Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung*. Baden-Baden: Nomos.
- Berry, J., Kim, U., & Boski, P. (1987). Psychological acculturation of immigrants. In Kim, Y. Y. & Gudykunst, W. (Eds.). *Cross-cultural adaptation. Current approaches*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blomart, J. & Krewer, B. (Eds.). (1994). *Perspectives de L'Interculturel*. Paris: Ecole Normale Supérieure de Fontenay / St. Cloud. L'Harmattan.
- Borgnakke, K. (1999). *Uddannelsesforskningen og den etnografiske inspiration – Forskningstraditioner og perspektiver*. Paper til NFPF-kongres/Etno-ped. København: Institut for Pædagogik og uddannelsesforskning, Danmarks Lærerhøjskole.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bustos, E. (1997). At være flygtning – et angreb mod identiteten. In Arenas, J. G. (Ed.) *Interkulturel Psykologi*. pp. 41-53. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (1996). Pierre Bourdieu. In: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (Eds.). *Klassisk og moderne samfundsteori*. (pp. 330-348). København: Hans Reitzel.
- Clanet, C. (1993). *l'Interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines (2. ed.)*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Dahl, H. (199x). *Mediekultur*.
- Dahl, H. (1997). *Hvis din nabo var en bil*. København: Akademisk Forlag.
- Dahl, Ø. & Habert, K. (1986). *Møte mellom kulturer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlén, T. (1997). *Among the Interculturalists*. Stockholm: Stockholm Studies in Social Anthropology, Department of Social Anthropology, Stockholm University. Almqvist & Wicksell International.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.
- Giordano, C., Dougoud, R. C. & Kappus, E.-N. (Eds.). (1998). *Interkulturelle Kommunikation im Nationalstaat*. München: Waxmann.
- Goffman, E. (1992). *Vore rollespil i hverdagen*. København: Hans Reitzel.
- Greens Analyseinstitut. (1999). Indvandringen og den danske egenart. *Børsen*. 5.11. 1999, 17.
- Gudykunst, W. B. & Matsumoto, Y. (1996). Cross-Cultural Variability of Communication in Personal Relationships. In Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Nishida, T. (Eds.), *Communication in Personal relationships Across Cultures*. (pp. 19-56). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K. & Heyman, S. (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self construals,

- and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, 22, 510-543.
- Gundelach, P. (1996). Danskernes særpræg. In Gullestrup, H. & Lorentsen, A. (Eds.). *Interkulturel kompetence – bidrag fra et forskningsseminar. Sprog og kulturmøde*, 16, 1996. Aalborg: Center for Sprog og Internationale Studier, Aalborg Universitet, Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, J. (1968/1973). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation 1968. In: Habermas, J. (1973). *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*, (pp. 118-194). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections. Culture, people, places*. London: Routledge.
- Hansen, E. J. (1995). *En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Harbo, P., Fruensgaard, K. & Thormann, K. (1999). *Tosprogede elevers socialisering*. Odense: Mølnernes Legatskole.
- Harste, G. (1998). *Når individet gør sig gældende – fra ære til ansvar og tilregnelighed*. Århus: Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Hauff, M. (1993). *Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft*. Münster, New York: Waxmann.
- Hauge, H. (1998). Kanon og kapital. *Passage*, 30, 55.
- Holzbrecher, A. (1997). *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*. Opladen: Leske + Budrich.
- Junge, M. (1996). Individualiseringsprozesse und der Wandel der Institutionen – ein Beitrag zur Theorie reflexiver Modernisierung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 4, 728-747.
- Kim, U., Triandis, H. C., Kâgıtcıbası, C., Choi, S.-C. & Yoon, G. (Eds.). (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koefoed, J. (1994). *Midt i normalen: om minoriteter og den nationale idé*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Kvist, J. (1999, December 5). Det sikre bud. *Berlingske Tidende, Magasin*, p. 6-7.
- Jensen, I. (1998). *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kiesel, D. (1996). *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt am Main: Cooperative.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1998). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. In Bjerg, J. (Ed.). *Pædagogik – en grundbog til et fag* (pp. 224-257). København: Hans Reitzel.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moldenhawer, B. (1994). *Etniske minoriteter, kultur og skolegang. Et relationelt studium af skolestrategier og flerkulturel rummelighed*. Ph.D. Københavns Universitet.
- Moldenhawer, B. (1998). Minoritetskulturer og deres gennemslag i den danske fol-

- keskole. In Bjerg, J. (Ed.). *Pædagogik – en grundbog til et fag* (pp. 358-382). København: Hans Reitzel.
- Mørck, Y. (1998). *Bindestregs-Danskere. Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. København: Forlaget Sociologi.
- Nielsen, H. B. (1998). Sophie og Émile i klasseværelset. In Bjerg, J. (Ed.). *Pædagogik – en grundbog til et fag* (pp. 258-293). København: Hans Reitzel.
- Olsen, H. (1995). *Tallenes talende tavshed. En kundskabsrejse om sprogforståelse og hukkommelse i surveyundersøgelser*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Olsen, H. (1998). *Tallenes talende tavshed: måleproblemer i surveyundersøgelser*. København: Akademisk Forlag.
- Petersen, E., Høgh-Olesen, H., Albeck, H. & Sommerlund, B. (1999). *Jyders, øboeres og københavnernes holdning til flygtninge og indvandrere*. Århus: Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Aarhus Universitetsforlag.
- Ragin, Ch. (1987). *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*.
- Rey-von Allmen, M. (1994). Des mots aux actes. Terminologie et représentation des migrations, des rapports sociaux et des relations interculturelles. In Labat, C. & Vermès, G. (Eds.). *Cultures ouvertes. Sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*. 385-397. Paris: Ecole Normale Supérieure de Fontenay / St. Cloud. L'Harmattan.
- Räthzel, N. (1997). *Gegenbilder. Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen*. Leske + Budrich.
- Samovar, L. A. & Porter, R. A. (Eds.). (1999). *Intercultural Communication: A Reader (9th edition)*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Schmidt, L.-H. (1997). Udemokratisk demokrati? – en kommentar til dansk succes-pædagogik. *Uddannelse*. <http://www.uvm.dk/gammel/udd/7-97.htm>.
- Schultz, M. & Hatch, M. J. (1996). Living with multiple paradigms: The case of paradigm interplay in organizational culture studies. *Academy of Management Review*, 21. 529-557.
- Schweitzer, H. (1994). *Der Mythos vom interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten am Beispiel der USA und der Bundesrepublik Deutschland*. Münster, Hamburg: Lit.
- Seeberg, P. (1995). *Tosprogede elever i gymnasiet og HF*. København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.
- Singelis, Th. M. & Brown, W. J. (1995). Culture, self, and collectivist communication. Linking culture to individual behavior. *Human Communication Research*, 21, 354-389.
- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tillmann, K.-J. (1999). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ting-Toomey, S. & Kurogi, A. (1998). Facework Competence in Intercultural Conflict. An Updated Face-Negotiation Theory. *International Journal of Intercultural relations*, 22, 187-225.

- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press.
- Triandis, H. C. (1998). Vertical and horizontal individualism and collectivism: Theory and research implications for international comparative management. *Advances in International Comparative Management*, 12, 7-35.
- Ucarer, E. M. (1997). Introduction – The coming of an era of human uprootedness: a global challenge. In Ucarer, E. M. & Puchala, D. J. (Eds.) *Immigration into Western Societies: problems and policies*. London and Washington: Pinter.
- Vestergaard, F. (1999, august 6-12). Vi bliver mange flere. *Weekendavisen*, p. 5.
- Wenning, N. (1993). *Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien*. Münster, New York: Waxmann.
- Wenning, N. (1997). *Nationalstaat und Erziehung*. Fern Universität Hagen. Hagen.
- Wenning, N. (1999). *Vereinlichung und Differenzierung. Zu den »wirklichen« gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wiseman, R. L. (Ed.). (1995). *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Note

1. Termen »tosprogede« som er Undervisningsministeriets officielle betegnelse for elever fra etnokulturelle grupper (Seeberg, 1995) savner belæg i europæisk kontekst. Rey-von Allmen (1994) advarer mod en terminologi som er manikæisk i sin binære forenkling og på baggrund af en gennemgang af en række landes begrebsbrug argumenterer hun for »interkulturel« fordi det er udtryk for dynamisk interaktion mellem grupper og specielt velegnet i pædagogisk sammenhæng: »A partir de là l'éducation interculturelle, qui est ancrée dans la réalité concrète de l'accueil et de l'insertion des migrants dans la communauté sociale, s'ouvre sur l'éducation aux solidarités et aux droits de l'homme.« (391).

Niels V. Vogensen

Idrætsundervisning i gymnasiet – mellem ord og handling

Baggrund

Idræt er et af de større fag i gymnasiets fagrække. Det er obligatorisk alle 3 gymnasieår og blandt de 5 største valgfag på mellemniveau.

Det centrale indhold i faget er fysisk aktivitet, og selvom denne er fundamental i forhold til gymnasiebegrebets etymologi (jf. græsk »gymnasion«), signalerer det fysiske element tillige en særlig placering i den institutionelle sammenhæng: Idræt er et fag med kroppen som emne og medium i en skolekultur, som prioriterer boglig og eksternaliseret viden. Dette stiller idrætslærerne overfor et særligt legitimationskrav, som kræver konstante overvejelser om fagets placering i fagrækken og skolekulturen set i lyset af gymnasieuddannelsens overordnede formål: studiekompetence og almindendannelse.

Argumentationen besværliggøres af, at undervisningen i vid udstrækning tager udgangspunkt i aktiviteter, som i forvejen udgør en væsentlig del af de unges fritidskultur. Nogle har ligefrem på den baggrund antaget, at idrætslektioner alene er en tidssat ramme om aktivitetssamvær fremfor undervisning¹. Tilsvarende kan man finde den opfattelse, at faget konstitueres i kraft af dets kompensatoriske funktion i forhold til stillesiddende (skole)arbejde mere end i naturlig konsekvens af et veldefineret genstandsområde², hvilket minder om det sundhedsperspektiv, som traditionelt har været knyttet til faget, og som i stor udstrækning har defineret fagets opgaver og muligheder.

Den tilsyneladende forvirring om fagets opgaver er forståelig, fordi fagtraditionen er ændret fundamentalt de sidste 25 år: Ændring af timetal – senest i 1971, nye fagmål, introduktion af faget på mellemniveau i 1988, introduktion af karakterer på obligatorisk niveau i 1993, et frodigt forsøgs- og udviklingsarbejde og institutio-

Niels V. Vogensen er cand.mag. i dansk og idræt og ansat i Fyns Amt med orlov fra en stilling som lektor ved Fyns Studenter- og HF-kursus.

naliseringsen af et 'udvidet idrætsbegreb' med deraf følgende boom i udbud af aktiviteter. I én af de få eksterne statusopgørelser over udviklingen i idrætsfaget beskrives det således:

»... igennem de seneste ca. 20 år har idrætsfaget tilhørt de mest innovationssøgende af gymnasiets fag (...) Eksperimentlysten og lysten til faglig udvikling har været påfaldende. Nye ideer er konstant hvirvlet op. Der har været drøn på i dette fag.«³

Internt har ændringerne affødt pædagogiske og politiske diskussioner om fagets konstitutionsbetingelser: Hvad er og hvad bør være fagets overordnede målsætning, indhold og praksis? I 90'erne er debatten i Gymnasieskolernes Idrætslærerforening om disse forhold rullet i to bølger.

I 1990-1993 viste en heftig diskussion om indførelsen af karakterer på obligatorisk niveau bl.a., at modstanden hos en meget stor del af fagets undervisere tog udgangspunkt i en non-skolastisk opfattelse af faget: idræt er et lystfag og idrætsundervisningen et fri- rum i en præstationsorienteret institution!⁴ Samme grundopfattelse var i 1992 gennemgående i debatten om det udvidede idrætsbegreb, men nu tematiseret som problem i forhold til at acceptere alle mulige aktiviteter fra den fritidskulturelle idræt som lødige i undervisningen.⁵

De to debatter rummer to modsatrettede krav. På den ene side kræves det, at idræt fastholdes som et fag, frisat fra nogle af de institutionelle rammer (intellektuel præstation og konkurrence, karakterevaluering). På den anden side kræves det, at faget styrkes netop som *skoleidræt* – som undervisning i idræt – med andre mål og en anden pædagogik end den fritidskulturelle idræt.

Den anden bølge ruller over faget i perioden 1996-1998 i form af tre selvstændige, men tematisk forbundne, initiativer.⁶ De gennemgående udviklingsønsker fra disse fagudviklingsprojekter er mere konkrete end tidligere og omfatter alle undervisningens grundkomponenter⁷: indholdet i undervisningen skal fastlægges ud fra prioriterede emneområder og tilsigtede kompetencer fremfor idrætsdiscipliner,⁸ den undervisningsmæssige praksis skal teorikobles og verbaliseres, eleverne skal reflektere undervisningen og egne idrætserfaringer, og lærere skal sætte en klar og gennemreflekteret ramme for

undervisningen og gå i direkte dialog med eleverne om (idræts) værdier. Dagsordenen er blevet formuleret på følgende måde:

»Igangsatte aktiviteter skal begrundes og sættes ind i en sammenhæng, der rokker ved elevernes erfaringer. Der skal være en klar målsætning og bearbejdning undervejs og efterfølgende. Og det kræver et SPROG og en refleksion. Eleverne skal ikke blot lære at gribe, de skal også lære at »begribe«. Der skal sættes ord på handling, og læreren skal kunne nok teori til at begrunde sin praksis. Arbejdet med idræt skal i højere grad end i dag bære præg af didaktisk refleksion – bevidst og udtalt.«⁹

Visionerne har en særlig status, dels fordi hovedpunkterne stort set er uproblematiserede i den offentlige faglige diskussion, dels fordi de i vid udstrækning er indeholdt i den nye formulering af fagets målsætning fra 1999, hvor formuleringer som »viden om«, »forståelse af«, »bevidstgør om« og »inddragelsen af idrætsteori« markerer væsentlige ændringer af 1993-bekendtgørelsen. Visionerne er således krav til en aktuell undervisningsvirkelighed i faget!

Kravene, som ovennævnte citat berører, indebærer, at læreren skal være mere synlig som faglig underviser. Den målorienterede og teoribaserede del af undervisningen skal styrkes – de kropslige færdigheder og oplevelser skal kvalificeres *som* viden *gennem* viden og eftertanke, der kan udtrykkes i sproglig form. Fremhævelsen af teori- og »vide«-aspekter til de traditionelle færdigheds- og »gøre«-aspekter bringer idrætsfaget i tættere slægtsskab med de overvejende teoribaserede fag i gymnasiets fagrække, som orienterer sig mod deklarativ fremfor operationel viden¹⁰, men til gengæld længere væk fra den fritidskulturelle idræt.

Med denne udvikling, og med indførelsen af karakterer i 1993, er mange læreres grundlæggende non-skolastiske opfattelse af faget antastet. Og elevernes med, kunne man tilføje, for opfattelsen af faget som et lystfyldt frikvarter fra den øvrige og mere teoribaserede klasserumsundervisning i gymnasieinstitutionen, er tilsyneladende én af deres væsentligste motivationelle tilgange til faget.¹¹ Det væsentlige spørgsmål er derfor, om undervisningens aktører opfatter kravene som meningsfulde, om og hvordan formålsændringerne modsvares af lærernes faglige kompetence, og hvordan de indarbejdes i en fagdidaktisk praksis.

Problemformulering

Spørgsmålet om implementeringen af disse nye tendenser, der genfindes i den internationale diskurs om idrætsundervisning i 1990'erne, kan ikke besvares fyldestgørende af den internationale idrætspædagogiske forskning, fordi den er relativt uopdyrket fx når spørgsmålet drejer sig om læreres måde at undervise på.¹² På dansk grund er den idrætspædagogiske forskning, specielt på gymnasieniveau, næsten ikke eksisterende. Men et enkelt resultat fra et igangværende forskningsprojekt kunne tyde på, at en strammere målstyring, kombineret med øget kognitiv indlæring, er problematisk i forhold til en aktuelt dominerende fagopfattelse blandt idrætslærere i gymnasiet, som klart prioriterer affektive mål frem for kognitive, og i forhold til en fremherskende lærerrolle, hvor lærerne opfatter sig som »igangsættere/katalysatorer« i langt højere grad end »undervisere«.¹³

Om situationen i Sverige, hvor idrætsfaget har været gennem en lignende udvikling, finder Annerstedt (1995), at idrætslærerne, når de skal formulere sig om faget og deres didaktiske ekspertise, føler rådvildhed og usikkerhed: Hvad handler faget om, og hvori består idrætslærerens professionalitet?¹⁴

Men at idrætslærerne ikke kan formulere et klart svar på et så fundamentalt spørgsmål, udelukker ikke, at fagets praksis er meningsfuld for deltagerne, og at svaret netop er formuleret her som handling. Nyere studier i professionspraksis viser, at denne bl.a. er karakteriseret ved viden-i-praksis og refleksion-i-praksis¹⁵ og at denne praksisviden specielt i håndværksmæssige fag ofte er uartikuleret.¹⁶ Lidt forenklet skrevet er væsentlige dele af fagligheden indlejret i kroppen, i lærerpersonligheden og udfoldes i undervisningens nu-tid. I forlængelse af dette er det min påstand, at en troværdig analyse af idrætsfagets didaktiske profil må tage udgangspunkt i den praktiserede undervisning, hvor lærerens faglige udspil går i dialog med elevernes forventninger og idrætserfaringer fra tidligere skoleliv og fritid.

Dette ph.d.-projekt vil i første række søge at indkredse den faglighed, som mange idrætslærere er usikre på, i anden række at analysere, hvordan praktiske idrætserfaringer/færdigheder tematiseres

og reflekteres af eleverne i et bogligt gymnasium omkring aktiviteter, som de fleste elever har intimt kendskab til fx fra deres fritidskultur. Mere præcist lyder projektets problemstilling:

- Hvilke mål, hvilke didaktiske principper og hvilket indhold karakteriserer undervisningspraksis i idræt på gymnasiets obligatoriske niveau?
- Hvorledes kan man karakterisere de overvejelser, der har indflydelse på lærerens valg af mål, indhold og undervisningsform?
- Hvordan oplever eleverne idrætsundervisningen og på hvilken måde reflekteres læringens indhold og læringsprocessen?
- Hvordan udtrykkes den faglige diskurs mellem lærere og elever i praksisrummet, og hvad er diskursens indhold?

Spørgsmålene vil blive sat i perspektiv bl.a. gennem en diskussion af idrætsfagets faglige og didaktiske basis. Ofte bliver der brugt traditionelle dikotomier til at beskrive fagets anderledeshed i forhold til andre gymnasiefag fx praktik vs teori, færdighedsorientering vs vidensorientering og krop vs intellekt. Men modstillingerne, som tjener til at indkredse det »særlige« ved idrætsfaget, er ikke holdbare: ofte viser fællestrækkene sig ved nærmere analyse sig at være langt mere tværfagligt konstituerende end de udpegede forskelle. Alle gymnasiets fag har en praktik-dimension, hvor færdigheder trænes og indlejres kropsligt, alle fag har en teori-dimension, som kan være mere eller mindre eksplicit osv. Et fags faglige basis og didaktik kan måske bestemmes relativt, men ikke absolut.

Spørgsmålene bliver således besvaret idrætsspecifikt i et diskuterende fagperspektiv, og med stor opmærksomhed over for den mulighed, at den idrætsspecifikke empiri og fortolkningen af den rummer eksemplariske udsagn om beslægtede fag (specielt musik og billedkunst) og generelt om dialogen mellem gymnasiets faglighed og elevernes fritidskultur.

Teori

Den overordnede teoretiske tilgang til projektet er hermeneutisk. Hovedopgaven er tolkning af mening i sproglige og kropslige ud-

sagn og interaktionsmønstre, eller mere konkret: tolkning af menneskelige ytringer i en undervisningskontekst.

Den grundlæggende fortolkning af idrætsundervisning i dette projekt tager udgangspunkt i, at undervisningen udfoldes i en institutionel kontekst og i et handlingsfællesskab med 2 forskellige typer aktører. Som udgangspunkt kan lærerne ses som aktører, der udøver en professionspraksis og elever som aktører, der defineres af et læringsperspektiv.

Praksisteori er sociologisk funderet og empirisk kvalificeret teori om, hvordan professionspraksis – herunder lærerpraksis – udøves og planlægges. Perspektivet er væsentligt for projektet, der fokuserer på fagpraksis, som kan tænkes at fungere hæmmende eller kvalificerende for en bestemt nutidig eller fremtidig didaktisk udvikling i faget.

Praksisteori er imidlertid en rodebutik for meget forskelligartede teorier, men projektets teoribehov koncentrerer sig om områderne professionspraksis samt læringsprocesser og kundskabsformer, som genereres i og karakteriserer en »håndværksmæssig« praksis. Til teoridannelse om dette benyttes bl.a. Donald Schön (1983) og Hubert og Stuart Dreyfus (1991). Begge teorikilder har som udgangspunkt, at professionel kompetence erhverves i praksis (med et Dewey-udtryk: »learning by doing«) og viser sig i handling som knowing-in-action. Overført på dette projekt kunne man hævde, at idrætslæreren besidder en kontekstuel ekspertise, som udøves i situationen, men som ikke nødvendigvis – og ofte slet ikke – kan formuleres eksplicit.

Michael Polanyi (1966) har beskæftiget sig indgående med forholdet mellem den viden, der i situationen optræder eksternaliseret (»focal knowledge«) eller indforstået (»tacit knowledge«). Polanyi er specielt optaget af sidstnævnte kundskabsform, der betragtes som indlejret i personligheden og dermed følger bæreren. Den indforståede viden har således en stærk forankring, men også en begrænsning, hvis det institutionelle og samfundsmæssige krav til viden er, at den skal kunne udtrykkes sprogligt og kunne anvendes situationsuafhængigt. Men under alle omstændigheder forekommer Polanyis begreber relevante i forbindelse med undervisning, som har det særkende, at vidensformidlingen foregår i det miljø, hvor den pågældende viden faktisk anvendes og omsættes til praktisk handling.

Eftersom praksisteori først og fremmest tematiserer professionel fagkompetence – og dermed lærerne – er det nødvendigt at inddrage læringsteorier for at besvare epistemologiske spørgsmål af typen »Hvordan lærer vi?« og besvare dem i relation til en undervisningskontekst. Kognitionsteori (Jean Piaget og Ernst von Glasersfeld) og systemisk læringsteori (Gregory Bateson og Niklas Luhmann) er nært beslægtede teoridannelser, som tager udgangspunkt i et begreb om viden, som noget der opstår ved det aktive individs mentale eller fysiske aktivitet – ja, selve perceptionen forudsætter en aktiv »gøen«, der producerer en viden, som altid er subjektiv og dermed konstrueret. Disse grundantagelser er interessante i denne sammenhæng, fordi forestillingen om videnstilegnelsen side-stiller mentale og motoriske aktiviteter.

Det er imidlertid karakteristisk for de nævnte teorier, at de be-tragter færdighedslæring som laveste niveau i læringshierakiet – færdighedslæring er så at sige reduceret til at være et trin på vejen mod et kvalitativt højere lærings- og vidensniveau, og det må siges at være problematisk i forhold til et fag, som i bund og grund er et »gøre«-fag, og som gør krav på at være et selvstændigt fagområde. Denne problematik vil blive diskuteret i relation til teorier om æstetisk erkendelse (Hansjörg Hohr og Alfred Lorenzer).

Den empiriske undersøgelse

Det er en væsentlig del af projektets ambition at finde karakteristi-ske træk i idrætsundervisningens praksis. I logisk forlængelse af dette indsamler projektet empiriske data om undervisningen via feltobservationer, interviews og spørgeskema.

Det empiriske felt er udvalgt med udgangspunkt i specifikke og generelle præmisser. De generelle er:

- * De udvalgte skoler ligger i overkommelig kørselsafstand fra Odense for at minimere min transporttid. Skoler i Fyns Amt er fravalgt, da jeg er så godt kendt blandt de fynske idrætskolleger, at fortroligheden kunne påvirke empirien og fortolkningen af den.
- * Det empiriske materiale indsamles fra flere skoler, for at nuan-

cere empirien i forhold til forskellige skolekulturer og fagtraditioner og for dermed at højne empiriens generelle validitet.

- * Reduktion af analysevariable optræder som præmis for afgrænsningen af det empiriske felt bl.a. gennem at fokusere på ét bestemt klassetrin, ét bestemt niveau og udvalgte aktivitetstyper.

Undersøgelsen vil omfatte 4 2g hold i obligatorisk idræt fordelt på 2 gymnasieskoler. Hvert hold observeres i 2 forskellige undervisningsforløb (typisk 6x2 lektioner) med samme underviser. På baggrund af spørgeskemabesvarelser fra hele klasser udvælges 4 elever pr. hold til længerevarende enkeltinterviews, desuden interviewes de lærere, som har været ansvarlige for den observerede undervisning. Evt. interviewes flere idrætslærere fra skolernes faggrupper, hvis jeg skønner det nødvendigt ift. nuancering eller ekstern repræsentativitet.

De specifikke kriterier og overvejelser af betydning for afgrænsningen af det empiriske felt er følgende

- * Klassetrin: I 2g er eleverne blevet introduceret til gymnasiets idrætsundervisning og er blevet så fortrolige med denne og med institutionen, at de forventeligt kan og tør formulere en stillingtagen. Samtidig er tidspunktet for deres gymnasieskolestart tidsmæssigt ikke mere fjernt, end at de vil være i stand til at huske de første møder med fag- og skolekulturen samt tiden før gymnasiestart.
- * Det tilstræbes at følge 2 hele undervisningsforløb med det samme hold og den samme lærer. Elevernes forventninger, deres erfaringer, lærerens faglighed og andre forhold bestemmes i høj grad af de tematiserede aktiviteter. Undersøgelsen fokuserer derfor på 2 hovedtyper af aktiviteter afviklet i forløb, med gennemgående aktører.
- * Aldersfordeling: Det tilstræbes at observere undervisning med lærere, som er aldersmæssige gennemsnitlige i forhold til den samlede idrætslærerstand (40-45 år). Opfyldelsen af dette kriterium vil samtidig være en indikation på, at lærerne er idrætsuddannede på samme tidspunkt eller inden for samme tidsperiode.
- * Kønsfordeling: På hver skole observeres 2 hold – så vidt muligt med henholdsvis en kvindelig og en mandlig lærer, således at

udvælgelsen afspejler den gældende kønsfordeling i faget. Desuden tyder undersøgelser på forskelle i aktivitetsvalg, opfattelse af lærerrolle og undervisningsmetoder afhængigt af kønnet.¹⁷

Den ligelige kønsfordeling tilstræbes også i udvælgelsen af elever til interviews, da elevernes fritidskulturelle idrætsdeltagelse og deres engagement i idrætsundervisningen præges af kønsspecifikke præferencer og handlingsmønstre.¹⁸

De udvalgte klasser repræsenterer en målgruppe på 100 elever, som alle besvarer spørgeskemaer. Den primære målgruppe for interviewundersøgelsen vil bestå af 4 undervisere og 16 elever med ligelig fordeling mellem kønnene (se overvejelser om dette senere).

Det empiriske arbejdes metode

Undervisning er en levende og dynamisk proces – en organiseret ramme om påvirkning og dialog, som afsætter skjulte og eksplícite spor i aktørernes bevidsthed. Undervisning er en kollektiv og styret proces, som nok er foregrebet i lærerens planlægning, men hvis praksis er principielt uforudsigelig og hvis læringsindhold er individuelt bestemt.

Undervisningspraksis er med andre ord flygtig og kompleks og en afkodning af undervisningen kræver muligheden for dels at fastholde eller afbilde praksis, dels muligheden for at spørge lærere og elever om individuelle erfaringer og fortolkninger af situationsbundne undervisningstiltag. Af disse overvejelser følger den konklusion, at feltets konstituerende træk i sig selv er et argument for at udpege kvalitative og genstandsfølsomme metoder som de eneste, der kan besvare disse typer spørgsmål udtømmende.

En anden følge af undervisningens kompleksitet og af projektets ambition om i vid udstrækning at lade forskelligheder, sammenstød og modsætninger i feltets empiri være betydningsbærende for fortolkningen af den, er metodekombinationen, som dels giver mulighed for at lade metoderne supplere – eventuelt modsige hinanden – dels nuancerer empirien i forhold til kompleksiteten, til forskellige synsvinkler, niveauer ol.¹⁹

Inden empirifasen gennemfører jeg en pilotundersøgelse, som skal teste dele af det praktiske og tekniske arrangement i observationsdelen og desuden skal danne baggrund for præcisering af fokuspunkter i observationerne samt muliggøre udarbejdelsen af en observationsmanual.

Projektets metodologiske grundposition kan beskrives som pædagogisk feltforskning, hvor jeg anvender spørgeskemaer, observationer i undervisningsrummet og interviews til at generere empiri i den nævnte kronologiske rækkefølge.

Spørgeskema

Spørgeskemaet skal primært tilvejebringe oplysninger om eleverne, som er relevante for forskningsprocessen. Det drejer sig om baggrundsplysninger til brug for udvælgelse af interviewemner og om informationer af holdningsmæssig karakter, som eventuelt kan få betydning for mit fokus i observations- og interviewsituationen. Endnu er det ikke helt fastlagt, om spørgeskemaerne tillige skal anvendes til at belyse generalitet omkring enkelte fundamentale spørgsmål (holdninger til fag, undervisning, idræt som aktivitet og viden om læring).

Observation

Observation af og i den afholdte undervisning er en metodisk fundamental tilgang, som foruden dataindsamling også skal tjene til at kvalificere interviewmetoden. Det vil være nødvendigt at fastholde undervisningsforløbene på en måde, som er virkelighedsnær (fx at enkelte hændelser fastholdes kontekstuel), og i en form, som giver mulighed for gengive (og efterprøve) forløbet et vilkårligt antal gange. Disse krav kan opfyldes ved brug af videoregistrering og observationsprotokol, som registrerer handleforløb, bevægelsesforløb, samtaleforløb og affektive udtryk.

Video som observationsmedium i forbindelse med idrætsundervisning, hvor de observerede dels er mange, dels bevæger sig meget og hurtigt i et stort rum, indebærer mange metodiske og ikke mindst

praktiske problemer: Hvor mange kameraer? Hvem skal de følge? Hvordan optages lyden? osv. De metodiske problemer knytter sig specielt til den meget store datamængde og den lange efterbehandlingstid, som forøges væsentligt med kameraantallet. Endvidere må gevinsten ved flere kameraer i form af empirinuancering og -dækning vægtes i forhold til den forstyrrelse af normalsituationen i undervisningen, som mange observanter og kameraer medfører.

Under hensyntagen til disse forhold og nødvendigheden af – i fht. problemstillingen – at fastholde det organiserede undervisningsforløb og diskursen om undervisningen, er videoobservationen planlagt efter følgende retningslinjer: Underviseren udstyres med walkman, som optager dennes tale samt det meste af den kollektive dialog. 1 videokamera følger læreren konstant, 1 kamera følger eleverne efter specificerede anvisninger om fokus. Begge kameraførere handler efter forhåndsinstruktion og uafhængigt af under tegnede, som fører observationsprotokol. Generelt knyttes an til den metodik for videoobservation og -analyse, som er udviklet i forbindelse med bl.a. dialog- og interaktionsforskning.²⁰ I efterbejdningen laves udskrift af lydoptagelser (lærerens walkman). Videobåndene udskrives ikke i deres helhed – kun nøglesituationer udskrives.

Interview

Interview gennemføres i 2 omgange: 1. gang som længerevarende enkeltinterview umiddelbart efter det første undervisningsforløb er afsluttet, 2. gang som enkeltinterview (lærerne) og som gruppeinterview (eleverne) efter afslutningen af det andet undervisningsforløb. Der anvendes en struktureret, åben interviewform, som giver elever og lærere mulighed for at formulere sig i deres eget sprog. Det enkelte interview følger efter at eleven eller læreren i enrum (evt. med en enkel observationsguide) har gennemset udvalgte videosekvenser af den undervisning, de selv har deltaget i. Interviewet tager sit udgangspunkt i den interviewedes kommentarer til den videoregistrerede undervisning. Idéen er således at have et fælles fortolkningsmateriale på tværs af de enkelte interviews, at konkretisere interviewspørgsmålenes referenceramme samt at ind-

drage aktørernes fortolkning af konkrete undervisningssituationer i analysematerialet.

Analyseprocessen og resultaternes validitet

Det empiriske kildemateriale (videobånd og interviews) analyseres efter en deduktiv analysemetode, hvor handlinger og udsagn har videnskabelig interesse i kraft af den sammenhæng, de optræder i, mere end som isolerede meningsbærende 'ytringer'. Denne tilgang understøttes af metodekombinationen i projektet.

»...en totalitet består ikke af ting men af sammenhænge... ikke substansen men kun dens relationer indadtil og udadtil har videnskabelig eksistens.«²¹

I forbindelse med feltforskning er validitet et afgørende diskussionsemne, fordi denne forskning laver punktnedslag i en virkelighed, som er større end det konkrete forskningsfelt. Man kan skelne mellem en intern og en ekstern repræsentativitet og validitet (Borgnakke 1996). I dette projekt benyttes metodetriangulering, og der indsamles flere typer data, som samlet resulterer i en høj intern dækningsgrad og repræsentativitet indenfor projektafgrænsningen. Den eksterne repræsentativitet og gyldighed – forstået som materialets udsagnskraft om den samlede idrætsundervisning i gymnasiet – er klart lavere, og problemet vil blive søgt imødegået ved at sammenholde analyseresultaterne med den eksisterende forskning på området samt evt. supplerende interviews med flere idrætslærere. Repræsentationsproblemet kan opsummeres på følgende måde:

»Hvor det drejer sig om at afdække betydningssammenhænge og/eller mulige måder at forholde sig til objektive betingelser på, med den hensigt at afdække forbindelses-leddene, er det ikke nødvendigt at undersøge mange individer. Man vil kunne komme med væsentlige og gyldige udsagn om en eller få bestemte måder at forholde sig på, som så beskrives indgående, uden at man naturligvis vil kunne sige noget om generaliteten og udbredelsen af disse fænomener. Til at påvise generalitet og udbredelse kan man så senere bruge kvantitative metoder.«²²

Den interne validitet er i høj grad afhængig af den metodiske selvrefleksion, som derfor vil have høj prioritet i projektet – så meget desto mere fordi projektets metodeanvendelse er kompleks og til dels innovativ. I forlængelse heraf skal validiteten understøttes af opmærksomhed overfor mulige forskerbias, som kan præge forskningsresultaterne, specielt når forskeren – som det er tilfældet her – i mange år har været aktør i forskningsfeltet.

Litteratur

- Alrø, H. og Dirckinck-Holmfeld, L. (red.): *Videoobservation*. Thy, 1997.
- Annerstedt, C.: *Idrottsdidaktisk refleksion*. Varberg, 1995.
- Antonsen, D.: »Historien om drengene og pigerne« i Vogensen, N. (red.) *Når kroppen lytter og hjertet banker*. Odense, 1998.
- Arnold, P. J.: *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. Fakenham, 1979.
- Arnold, P. J.: »Rational Planning by Objectives of the Movement Curriculum« i *Physical Education Review* 8/1985.
- Borgnakke, K.: *Procesanalytisk teori og metode* bd. 1. København, 1996.
- Christensen, M. K.: »Idrætslæreres dagligdag og trivsel« i Vogensen, N. (red.) *Når kroppen lytter og hjertet banker*. Odense, 1998.
- Dreyfus, H. og S.: *Intuitiv ekspertise*. Viborg, 1991.
- Folke Larsen, S.: »Kognitionens logikker« i *Psyke og Logos* 5/1984.
- GISP* nr. 53/1990, 54/1990, 61/1992, 62/1992, 66/1993. Gymnasieskolernes Idrætslærerforening
- Gymnasieskolernes Idrætslærerforening: *Kvalitet i idræt – bevægelse i et aktivt liv!* Odense, 1996.
- Grupe, O. og Krüger, M.: *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf, 1997.
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M., 1988.
- Hermansen, M.: *Læringens univers*. Gylling, 1996.
- Hjelmlev, L.: *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. København, 1976.
- Hohr, H.: »Den estetiske erkjennelsen« i *Kvan* 53/1999.
- Jordan, B. & Henderson, A.: *Interaction Analysis: Foundation and Practice*. Palo Alto, 1994.
- Laursen, P. F.: *Idrætsdidaktikkens modernisering*. København, 1995.
- Lauvås, P. & Handal, G.: *Vejledning & praktisk fagteori*. Gylling, 1997.
- Laws, C. og Fisher, R.: »Pupils' Interpretations of Physical Education« i Hardy, C. og Mawer, M. (red.) *Learning and Teaching in Physical Education*. Guildford, 1999.
- Lindblad, S. og Sahlström, F.: »Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever« i Bjerg, J. (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Viborg, 1998.
- Mawer, M.: »Teaching Styles and Teaching Approaches in Physical Education: Research Developments« i Hardy, C. og Mawer, M. (red.) *Learning and Teaching in Physical Education*. Guildford, 1999.
- Nielsen, N. K.: »Idrætsdidaktikkens krise« i Gleerup, J. og Wiedemann, F. (red.) *Kulturens koder*. Viborg, 1995.

- Niss, M.: »Fagdidaktiske problemstillinger« i *Fagdidaktikrapport. Undervisningsministeriet, 1997.*
- Polanyi, M.: *The Tacit Dimension.* Gloucester, 1966.
- Rasmussen, J.: *Socialisering og læring i det refleksivt moderne.* Viborg, 1997.
- Rønholt, H. og Peitersen, B.: *Idrætsdidaktik og pædagogisk praksis.* København, 1992.
- Rønholt, H.: *Didaktiske irritationer.* Upubliceret Ph.d.-afhandling, DHL, 1996.
- Scherler, K.: *Sport unterrichten.* Schorndorf, 1993.
- Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner.* New York, 1983.
- Sørensen, J. K. og Andersen, J. H.: »Discipliner eller aktiviteter – træning eller undervisning?« i Vogensen, N. (red.) *Når kroppen lytter og hjertet banker.* Odense, 1998.
- Tata, L. A.: »Kvalitative metoder i samfundsforskningen« i Reisby, N. et al (red.) *Problemer i psykiatrisk forskning.* København, 1984.
- Idræt. Studiekredse 1997-98.* Undervisningsministeriet, 1998.

Indholdsfortegnelse og vægtning

Den følgende oversigt over afhandlingen er tentativ. Indholdsfortegnelsen tjener som en skitse over indholdsmæssige valg ud fra mit foreløbige kendskab til feltet. Ligeledes må angivelser af vægtning (sideantal) ligesom indholdsfortegnelsen forstås som et styringsredskab i projektgennemførelsen.

Forord (2 sider)

Indholdsfortegnelse (3 sider)

1. Indledning (10 sider)
 - 1.1 Emnevalg (begrundelse): Idrætsfaget mellem ord og handling
 - 1.2 Projektformulering med kort angivelse af teori, metode og empiri
 - 1.3 Afgrænsning og fokus – præcisering af det *mulige* felt og perspektiv vs det *valgte*.
 - 1.4 Afhandlingens komposition
2. Handlingens epistemologi (40 sider)
 - 2.1 Praksiserfaring til eksamen: viden eller forudsætning for viden?
 - 2.2 Kognitionsteori (Piaget, von Glasersfelt)
 - 2.3 Systemisk læring (Bateson, Luhmann)
 - 2.4 Praksisteori (Schön, Dreyfus-brødrene, Polynai)

-
- 2.5 Æstetisk erkendelse (Hansjörg Hohr, Lorenzer)
 - 2.6 Sammenfatning: Projektets teoretiske forforståelse

 - 3. Idrætsdidaktisk forskning (30 sider)
 - 3.1 Begrebsafklaring: idræt/sport, idrætsdidaktik/idrætspædagogik
 - 3.2 What you believe is what you get: Forskningens værdiorientering, koncept-tænkning.
 - 3.3 Forskningsoversigt
 - 3.3.1 Curriculumforskning
 - 3.3.2 Forskning i idrætsundervisning
 - 3.3.3 Forskning i idrætslæring
 - 3.3.4 Forskning i den institutionelle kontekst
 - 3.3.5 Dansk idrætsdidaktisk forskning
 - 3.4 Sammenfatning

 - 4. Idræt i fritid og gymnasieskole (20 sider)
 - 4.1 Fritidsidræt: definition, omfang, motivationsgrundlag og pædagogiske grundkomponenter
 - 4.2 Idræt som gymnasiefag: formål, omfang, indhold og niveauer
 - 4.3 Gymnasiets faglighedsdiskurs
 - 4.4 Sammenfatning

 - 5. Metode (30 sider)
 - 5.1 Den komplekse virkelighed – den heterogene metode (trianglering)
 - 5.1.1 Spørgeskema
 - 5.1.2 Observation
 - 5.1.3 Interview
 - 5.2 Diskussion af metodespørgsmål
 - 5.2.1 Valg af empiri
 - 5.2.2 Fremgangsmåde
 - 5.2.3 Validitet
 - 5.2.4 Generaliserbarhed og repræsentativitet
 - 5.2.5 Anonymitet og etik
 - 5.3 Konstruktion af idrætsundervisning som objekt (analyse af data fra en specifik kontekst)
 - 5.4 Sammenfatning

6. Den empiriske undersøgelse (60 sider)

- 6.1 Gymnasieskole xx
- 6.2 Gymnasieskole yy
- 6.3 Idrætsundervisningens didaktiske praksis
- 6.4 Lærernes pilotering af didaktikken
- 6.5 Elevernes oplevelse af undervisningen
 - 6.5.1 Refleksionsniveauer
 - 6.5.2 Relationel refleksion (fritidsidræt?, andre fag?)
- 6.6 Faglige diskurser i undervisningen
- 6.7 Sammenfatning

7. Udviklingsperspektiver (30 sider)

- 7.1 Formålsbestemmelse og undervisningspraksis
- 7.2 Idræt som praksislæring i den institutionelle kontekst
- 7.3 Uddannelse af idrætslærere
- 7.4 Forslag til fortsat forskning

Resumé (dansk/engelsk)

Litteraturliste

Bilag

Anslået omfang: 225 sider

Tidsplan

December 1999

- Søgning i tidsskrifter/præcisering af teoretisk fundament
- Elektronisk kontakt til internationale idrætsforskere
- Udvikling projektbeskrivelse

Januar 2000

- Forskerkonference (idræt) 13.-14. januar (Sorø)
- Operationalisering af interaktionsanalysen
- Orienteringsmøde for gymnasier i Vejle Amt

Februar

- Færdiggørelse af projektskitse
- Empirisk forskning på området (skrivning)
- Forberedelse af pilotprojekt/kontakt til skole

Marts

- Ph.d.-kursus: Workshop om praksislæring (DLH 16.-17. marts)
- Analyse af indberetningsskemaer (idræt – Vejle Amt)
- Udarbejdelse af interviewguide & observationsguide
- Ph.d.-kursus: Konstruktivistisk erkendelsesteori (DLH 6.-8.marts)

April

- Justering af metode & guides
- Udarbejdelse af spørgeskemaer
- Møde med observationsskoler/ evt. kontakt og inf. til klasser
- Pilotprojekt gennemføres
- Ph.d.-kursus: Movement and Movement Culture in an Ecological Perspective – Theories and Methods (DHL 10.-14. april)

Maj

- Analyse og gennemskrivning af pilotprojekt
- Kontakt til kameraførere/ check på udstyr
- Eksisterende forskning i området (skrivning)
- Færdiggørelse af materialer til feltarbejdet

Juni

- Udarbejdelse af manual/kogebog
- Plan for efteråret (placering af obs. skematimer og egen undervisning)
- Læringsteori (skrivning)

August

- Spørgeskemaundersøgelse gennemføres og bearbejdes indledende
- Kontakt til klasserne: forelæggelse af projekt
- Observation påbegyndes

Sept. – dec.

- Observationer og interviews gennemføres
- Lydbånd transskriberes, alle bånd indekseres
- Feltobservationer renskrives løbende

Forår 2001

- Analyse af det empiriske materiale

- Kortere eller længerevarende studieture til forskningsmiljøer i udlandet

Efterår 2001

- Den empiriske analyse gennemskrives
- Fortolkning af data inden for teoriramme
- Studieture til forskningsmiljøer
- Formidling af delresultater

Forår 2002

- Afhandling færdigskrives og redigeres
- Formidling

Noter

1. Elisabeth Arnold, uddannelsespolitisk ordfører for det Radikale Venstre, i DRs sportsudsendelse d. 6.12. 1998
2. Niss 1997
3. Nielsen 1995 s. 91
4. e fx GISP nr. 53/1990 s. 23-24, nr. 54/1990 s. 54-56, nr. 66/1993 s. 7-8
5. GISP nr. 61/1992 s. 3, nr. 62/1992 s. 21-28
6. Gymnasieskolernes Idrætslærerforening afholder i 1996 en idrætskonference om idrætsundervisningen på gymnasium og hf. Fagligt udvalg for idræt initierer i 1997 en række landsdækkende studiekredse og i 1998 en studiekredskonference om samme emne og endelig deltager over halvdelen af alle landets idrætslærere på det gymnasiale niveau i samme efteruddannelseskursus: »Idrætsundervisning, lærerudvikling og arbejdsmiljø« i perioden fra 1996 til 1998.
7. jf. Borgnakke 1996 s. 89
8. Idræt. Studiekredse 1997-98 s. 12, Kvalitet i idræt – bevægelse i et aktivt liv! s. 56-57
9. Idræt. Studiekredse 1997-98 s. 12
10. jf. Folke Larsen 1984 s. 228
11. Laws, C. og Fisher, R. (1999) s. 26
12. jf. Mawer 1999 s. 99
13. upubliceret papir (1998) med resultater fra spørgeskemaundersøgelse i projektet »Idrætsundervisning, livsalder og arbejdsmiljø« (Christensen, M., Laursen, P. F. og Trangbæk, E.)
14. Annerstedt (1995) s. 23, s. 46
15. (Schön 1983)
16. (Lauvås & Handal 1997)
17. Krogh Christensen (1998)
18. Antonsen (1998)
19. Borgnakke (1996) s. 143
20. Alrø & Dirckinck-Holmfeld (1997), Jordan & Henderson (1994).
21. Hjelmslev (1976) s. 22
22. Tata 1984

Tanja Miller

Evaluering i det almene gymnasium

Spændingsfeltet mellem kontrol og refleksivitet, vurdering og vejledning

Indledning

Indkredsning og definition af evaluering i et samfundsmæssigt perspektiv

Evaluering er som teoretisk begreb og i sine praksisudgaver mangetydigt. Selve termen at evaluere betyder at vurdere, men da en vurdering inkluderer aktører, kriterier, genstande, formål og konsekvenser, medfører dette, at aktiviteten er kontekstafhængig og indholdsmæssigt kontekstbestemt.

Evaluering er i løbet af de sidste ca. tredive år blevet institutionaliseret og blevet en institution i sig selv. Evaluering har således egen forskning, egne tidsskrifter, konferencer, eksperter, virksomheder.

Evaluering er blevet betegnelsen for aktiviteter, der kan fungere i stort set alle typer af organisationer og institutioner. Alt kan og bliver evalueret. Helt fra enkeltstående forældremøder og dagkurser til den kommunale ældrepleje, de humanistiske universitetsstudier og forskningen. Organisationer og systemer indenfor alle samfundslivets store felter som arbejdsmarkedet, private virksomheder, offentlige institutioner, politik, administration, uddannelse og fritidsliv kan optræde som evaluanter.

For en nærmere definition af evaluering som programevaluering bringes her Evert Vedungs bidrag: »en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer«. ¹ Det drejer sig om systematisk indsamling af viden på den ene side og politisk handling på den anden. Om at handle politisk (tage beslutninger) som en følge af den viden, der er indsamlet og valoriseret (værdisat). Spørgsmålet er så, hvorfor sådanne aktiviteter er blevet mo-

Tanja Miller er cand.mag. i historie og psykologi og ansat i Viborg Amt med orlov fra en stilling som lektor ved Skive Gymnasium.

derne (udbredte) og institutionaliseret? Især da det mest bemærkelsesværdige fund i evalueringsforskninger viser, at evalueringerne sjældent bliver brugt instrumentalt. De gennemførte evalueringer har ingen påviselig effekt på de efterfølgende beslutninger². Til det svarer Peter Dahler-Larsen, at evalueringer er blevet et kulturelt og mentalt anliggende ved siden af og ovenover de funktioner, de enkelte evalueringer varetager. Der kan således iagttages evalueringer med overvejende symbolsk betydning. Betydninger bliver da rituelle og kan tjene formål som f.eks. udvikling af fællesskab og oplevelser af kontinuitet og fornyelse. Samtidig er evalueringerne blevet en del af, hvad James March kalder en »protected discourse«³. Noget der ikke stilles spørgsmålstegn ved – noget selvfølgelig og nærmest helligt.

I det refleksive moderne samfund⁴ optræder evalueringer af institutioner, programmer og enkeltpersoner som oplevet nødvendige. Og kan overordnet bestemmes som bidragere til agents og systemers forsøg på at imødekomme kontingens og på at systematisere refleksioner af omverdenen og selvrefleksion i samme.

Albæk⁵ har dokumenteret, at evalueringsbølgen kom til Danmark fra USA, hvor den opstod som en del af »New Public Management«. New Public Managements ideer viser sig bl.a. i forsøg på at gøre den offentlige sektor mere »markedsorienteret«, og et hovedtema i den filosofi er resultatorientering. Det bliver derfor påtrængende at finde metoder til at vurdere resultaterne af de offentlige systemers »produkter«, – kvalitativt og kvantitativt. Disse metoder kaldes under et evalueringer. Evalueringer bliver et styringsinstrument. Dermed opgives delvis styring ved hjælp af central planlægning udført prospektivt til fordel for styring ved hjælp af retrospektive evalueringer, hvor feedback er råmaterialet i forandrings- og implementeringsprocesser.

Herhjemme blev disse forandringer bl.a. lanceret som politiske slogans om demokrati på arbejdspladsen og inddragelse af brugere (deltagerne) i vurderingerne og udviklingen af den offentlige sektor – herunder naturligvis uddannelsessystemet.

I uddannelsessektoren medførte de nye signaler helt konkret, at der udformedes lovbestemmelser om evaluering af undervisningen på stort set alle niveauer i uddannelsessystemet – til implementering internt på institutionerne. Elever, lærere og forældre var

blevet deltagere og brugere. Endnu et skridt blev taget med oprettelsen af Danmarks Evalueringsinstitut, hvis opgave er at »*medvirke til at sikre og udvikle kvaliteten af undervisning og uddannelse i Danmark*«⁶. Hermed bliver evalueringerne tydelig som et selvstændigt, skoleeksternt (politisk) styringsredskab. Som eksempel på dette kan nævnes den landsdækkende evaluering af gymnasieskolerne, »*Standarder og profiler*«⁷, der blev iværksat ud fra den erkendelse »*at politiske myndigheder, borgerne, kommende elever og kursister m.fl. har behov for en kvalificeret information om den enkelte institution... kvaliteten på egen institution med henblik på fortsat kvalitetsudvikling*«⁸

Da politikere og embedsmænd i slutningen af tresserne begyndte at tale om evalueringer (som supplement til karakterer, prøver og eksaminer), var det en udvidelse af den eksisterende politiske og fagligt pædagogiske begrundede evalueringdiskurs. Hvorfra stammede så behovet for en sådan udvidelse? Ikke primært fra uddannelsessektoren selv, men altså mere fra ændringer i måden at tænke politik og administration på.

Er uddannelsessektoren i lighed med andre offentlige sektorer ved at blive koloniseret af markedsdiskurser?⁹

Et andet spørgsmål er, hvad der skete og sker med de traditionelle evalueringsaktiviteter og de tankefigurer (politiske og pædagogiske), der ligger bag disse, f.eks. karaktergivning, prøver og eksaminer. Er de blevet påvirket af de nye måder at tænke og bruge evaluering på, og kan de sameksistere uden problemer?

Indkredsning og definitioner af evaluering i et pædagogisk perspektiv

I uddannelsessektoren er der tradition for evaluering i form af karaktersystemer, prøver, bedømmelser, tests og eksaminer. Alle evalueringsformer udviklet som en del af en fagprofession og gjort til genstand for politikernes opmærksomhed. Tom Tiller og Thor Egerbladh siger om karakterspørgsmålet: »*Karakteren hænger tæt sammen med evalueringen af undervisningen..., behandler vi karakterspørgsmålet i et separat afsnit... Det skyldes at karaktererne i folkeskolen og gymnasiet har levet deres eget liv i et historisk perspektiv. Karakter-spørgsmålet har også stærke politiske understrømme*«¹⁰

I dag bruger vi i skolehverdagen evaluering som en samlet betegnelse for en række aktiviteter. Først og fremmest om elevernes evaluering af undervisningen. Hvor eleverne f.eks. kan give ud-

tryk for holdninger til undervisningsmaterialet, tempoet, læreren og undervisningsformerne. Det forbindes derimod ikke umiddelbart med evaluering, at lærerne giver karakterer, og eleverne modtager dem. Dette bare som et eksempel på, at hverdags sproget indeholder momenter fra de ovennævnte evalueringsdiskurser.

Bekendtgørelsens tekst er dog klar – her er hovedoverskriften evaluering¹¹. I en oversigt kan reglerens overordnede genstandsområder kategoriseres som nedenstående:

Figur 1. Oversigt over regelsatte evalueringsformer

<i>Evaluering af elevers præstationer</i>	<i>Evaluering af læringssystemer</i>
Evaluering som kontrol af læringsresultater	Evaluering af undervisningen
Evaluering som forbedring af læreprocessen	Uddannelsesevaluering ¹²

I nærværende projekt defineres og operationaliseres to forskellige pædagogisk begrundede betydninger¹³ af evaluering afstemt efter det formulerede formål med aktiviteten. Disse to begreber er udviklet indenfor en pædagogisk diskurs og kan begribe både evalueringer af den enkelte elevs præstationer og evalueringer af undervisningen.

Den **summative evaluering** er en vurdering, der finder sted ved afslutningen af et undervisningsforløb med henblik på sortering, godkendelse og kontrol af elevernes kompetencer (eksamen) og/eller sigter mod at måle effektiviteten af undervisningen. Der anvendes ofte en karakterskala. Den summative evaluering er produktorienteret.

Den **formative evaluering** er en vurdering, der sigter mod at forme undervisningsforløb ved at give eleverne og læreren feedback, der er anvendelig i planlægning og tilrettelæggelse af det videre forløb. Evalueringen kan omfatte den enkelte elev eller hele klassen. Evalueringsmetoderne og kriterierne kan udformes af lærere og elever hver for sig eller i et samarbejde. Omfatter evalueringen den enkelte elevs præstationer, kan aktiviteten gribe aktivt ind i og præge elevens læreproces og ikke blot struktureringen af undervisningsforløbet. Den formative evaluering er procesorienteret.

Evalueringsaktiviteter i regelsættet¹⁴ benævnes: standpunktskarakterer, årskarakterer, terminsprøver, forældrekonsultationer, lærerforsamlinger, samtaler, løbende evaluering af mundtlige og skriftlige præstationer, portefolio i form af skriftlige eller kreative produkter og sidst bestemmelserne om lærerens pligt til at gennemføre elevbaserede evalueringer af undervisningen med det formål at optimere elevernes muligheder for et godt udbytte. Evalueringsbestemmelserne indeholder også forskrifter om skolens pligt til at meddele standpunkterne og vurderinger af elevens udbytte af skolegangen til hjemmet¹⁵.

De opremsede evalueringsaktiviteter kan hver for sig placeres både som summativ og formativ evaluering. Teoretisk og praktisk. Når en lærer f.eks. giver en standpunktskarakter til en elev i 2. g. og efterfølgende har samtaler med vedkommende om karakteren og dens grundlag, er det af allerstørste vigtighed for udfaldet af både samtalen, og den bearbejdning der sker efterfølgende, om situationen grundlæggende er blevet opfattet som en bedømmelse og/eller vurdering og vejledning. En væsentlig forskel på den summative og formative evaluerings anvendelse ligger nemlig i forskellen, på de informationer metoderne frembringer.

»Skillet mellom disse to hovedformene for evaluering er ikke absolut, men i praksis er det betydningsfullt. Studentene skal presentere seg selv på en best mulig måte i den summative evalueringen; det er legitimt (dessuten klokt) å skjule sine svake sider. I formativ evaluering er det det modsatte som gjelder. Studentene skal vide fram *alle* sider, og det er svakheterne som naturlig vil stå i fokus fordi det er svakheterne studentene må arbeide med å utvikle fram til den summative evalueringen. Den formative evalueringen er en intervensjon i studentenes læringsprocess som studentene skal ha nytte av i sitt videre forløp.«¹⁶

Det er tilsyneladende meget vigtigt, at de implicerede i en evalueringsproces er bevidste om, hvilket formål evalueringen har. Sigter den mod vejledning eller den rene bedømmelse af en elevs standpunkt foretaget af en lærer. Begge evalueringsformer indebærer en vurdering. Forskellen ligger i, om denne bedømmelse står for sig selv eller følges op med vejledning til eleven om, hvordan vedkommende kan arbejde videre.¹⁷

Tidligere forskning i karaktergivning¹⁸ har vist, at den summative evalueringsform (eksamen) virker konstitutivt på undervisningens planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse samt på elevernes læreprocesser og udbytte af undervisningen (Kvale 81) (Andersen og Hutter 96) (Hvolbøl og Kristensen 83) (Lauvås 99).

Der vides derimod ikke ret meget om, hvilken konstitutiv virkning de formative evalueringer, herunder elevernes evaluering af undervisningen, har på samme genstandsfelt og ej heller, hvordan grænsetilfældene mellem evalueringsformerne viser sig i praksis.

Evaluering – undervisningsmål – undervisning – læring

Der vil i forbindelse med evaluering altid være tale om kriterier for denne og 'genstande', der skal evalueres. Der vil være aktører til at udføre evalueringen på en bestemt måde og på et bestemt tidspunkt. Og aktørerne kan placeres i en social relation – i uddannelsessammenhæng også i en magtrelation. Evaluering er en social handling og udgør en del af interaktionen mellem lærer og elev. Og betragtes som en del af lærerprofessionen.

Den ideelle sammenhæng mellem undervisningsmål, undervisning og evaluering er som følger: Der fastsættes centrale undervisningsmål indenfor hvert fag som lærere omsætter i undervisning. Udbyttet af undervisningen -læringsresultaterne – som elever opnår, kan dernæst evalueres i forhold til de opstillede mål for undervisningen. Udbyttet kan både være faglige og almene studiekompetencer. Vurderingen af udbyttet kommunikerer ved hjælp af en karakterskala.

Undervisningsmålene i gymnasiet er fastsat i de politisk vedtagne love og administrative bestemmelser. Der skelnes mellem formål¹⁹ med den samlede studentereksamen på den ene side og faglige og almene mål formuleret for hvert fag på den anden. Som eksempel på formål kan det nævnes, at skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen skal fremme »*elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, samtidig med at elevernes evne til at håndtere forandringer styrkes.*«²⁰ Undervisningens indhold er ikke fastlagt i detaljer, men er målsat²¹. Derimod er undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse lagt ud til den enkelte lærer.

Ændres der i formålene og undervisningsmålene for de enkelte fag, formodes dette at føre til ændringer i undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse og sluttelig til ændringer i evaluerings-

metoderne. Aktuelt viser den nyeste bekendtgørelse²² for gymnasieskolen, at formålene generelt og i de enkelte fag er ændrede. De brede, almene studiekompetencer er både blevet mere omfattende og mere detaljerede. Det er omvendt i fagene; de overordnede mål er beskrevet detaljeret, mens vejen til målet – hvad angår fagligt indhold og valg af pædagogiske værktøjer – er lagt ud til den enkelte lærer. Derimod er evalueringsbestemmelserne efter den sidste ændring endnu uforandrede.

Gennemløbet i sammenspillet mellem undervisningsmål, undervisning, udbytte af undervisningen og evalueringer kan også vendes om. Det ville se sådan ud. Hvordan påvirker de fastlagte evalueringsaktiviteter sammenspillet mellem de andre: mål-undervisningslæring? Hvordan kan vi med sikkerhed vide, at det er målene for undervisningen og ikke evalueringsbestemmelserne, der er mest konstitutive i praksis?

Tidligere forskning

Den tidligere forskning i evaluerings spørgsmål bevæger sig i to hovedfelter. Og vil på dette sted kun blive omtalt meget kortfattet.

1. Karakterforskning/eksamensforskning
2. Evalueringsforskning

Karakterforskningen/eksamensforskningen drejer sig om:

- Karaktergivningens betydning for undervisningen og elevadfærden.
- Kvantitative og kvalitative undersøgelser af karakterfordelingen og eksamensgennemsnit med sociologiske udgangspunkter.
- Kvantitative undersøgelser over eksamensgennemsnit med henblik på en vurdering af karakterskalaens stabilitet.
- Karakterskalaens validitet og realibilitet.

Evalueringsforskningen deler sig i to for dette projekt centrale hovedfelter:

- Pædagogisk forskning i evalueringsformer i grænselandet mellem vurdering og vejledning. Evaluering som læringsredskab for enkelte elever, klasser, lærere. Og evaluering som dokumentation for læreprocesser.

- Uddannelsesevalueringer (se figur 1) også kaldet programevalueringer. Det er i denne forbindelse evaluering optræder som »protected discourse«

Formål og problemstillinger

Problemet, der rejses, drejer sig om forskelle i opfattelsen af evalueringernes funktioner og formål i det almene gymnasium. Forskelle der opstår, når 'genstanden' betragtes og fortolkes fra mindst to sider. Evalueringer som et styrings- og udviklingsværktøj for offentlig virksomhed og evalueringer som en del af de pædagogiske discipliner, herunder politiske understrømme. Evalueringer har det tilfælles, at de udføres og udvikles i et refleksivt moderne samfund. Problemet er, om disse udgaver af sociale praksiser arbejder med ryggen til hinanden eller, om der teoretisk og praktisk kan iagttages eller udvikles fællesområder. Hvordan placerer karaktergivning, prøver og eksaminer sig i forhold til evaluering som en »protected discourse«?

Afhandlingens formål er

- At belyse, hvad det betyder for evaluering som teoretisk begreb og som social handling, at evaluering opfattes som en del af det refleksive moderne samfund, som en del af de pædagogiske discipliner og som et tema i politiske ideologier.
- At belyse evalueringsbestemmelsernes betydning for undervisningens planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse, herunder evaluering af undervisningen.
- At undersøge, hvilken rolle kommunikationen om evalueringsresultater og processer spiller for opfattelsen og dermed udbyttet af evalueringen for de implicerede.
- At undersøge, hvilke evalueringsformer og – forhold, der fremmer/hæmmer elevernes læreprocesser og udbytte af undervisningen.

Centrale problemstillinger

Det følgende er spørgsmål, der i deres besvarelser vil generere bidrag til opfyldelse af afhandlingens formål.

- 1) Hvad sker der med evalueringer i deres teoretiske og praktiske form i det øjeblik disse bestemmes som en del af en diskursorden. Hvilke forskellige diskurser er evalueringer knyttet til?
- 2) På hvilken måde viser evaluering sin konstitutive kraft? Det vægtes at få afklaret spørgsmålet med hensyn til undervisningens planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse samt med hensyn til elevernes udbytte af undervisningen og prioritering af deres arbejdsindsats.
- 3) Stiger udbyttet af evalueringer i takt med kendskab til evalueringens beskaffenhed (f.eks. procedurer) og formål for de implicerede. Betyder magtfordelingen mellem lærer og elev, at forskellige evalueringsformer af den grund opfattes kvalitativt forskelligt af hhv. lærere og elever?
- 4) Spiller det en rolle for opfattelsen af udbyttet af en evaluering, hvorledes kommunikationen om evalueringresultater og processer foregår? F.eks. som envejs-, tovejskommunikation, skriftligt, mundtlig osv.?

Teori

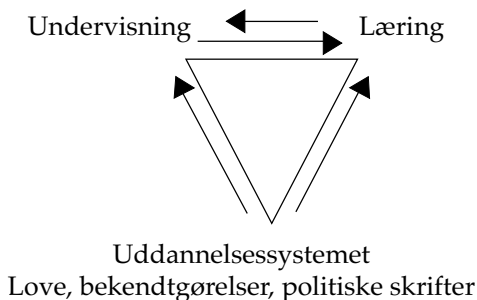
Afhandlingens fokus er evalueringsteori. Ovenstående indkredsning af begrebet er skelettet i det teoretiske arbejde, og dertil vil føje sig teoretiske bidrag under overskriften » intern evaluering«²³. Som det fremgår af figur 2 (s. 8) opfattes evaluering som værende spændt ud mellem tre poler. Sagen kunne også fremstilles ved at behæfte evalueringsbegrebet med tre dimensioner. Hver pol – eller hver dimension – indebærer en bestemt synsvinkel. Dette er en understregning af, at evaluering – uanset form, indhold og formål – kan og bør analyseres ud fra disse poler. Til understregning af dette udvikles begrebet **evaluering som diskursorden**²⁴, der således automatisk omfatter disse tre dimensioner. Som baggrund for dimensionerne befinder det refleksivt moderne samfund sig. Peter Dahler Larsen har i sit arbejde koblet spredningen af evalueringaktiviteter med udviklingen af det refleksive moderne samfund. Logikken er, at spredningen af evalueringerne (kvantitativt og kvalitativt) følger udviklingsmønstret af den refleksive modernitet, og følgelig kan en bestemmelse af en sektors anvendelse af evaluering

ger anvendes som indikator på, hvor i udviklingsprocessen den pågældende sektor befinder sig. I følge Peter Dahler-Larsen evalueres kongehusets og domstolenes arbejde sjældent eller slet ikke og demonstrerer derved, at de benytter nedarvede symboler fra tidligere samfundsformer. En vigtig detalje i en sådan bestemmelse vil da blive, at sætte fokus på arten af de evalueringer der pågår.

Den summative evalueringens sigte er bedømmelse og eventuelt måling af et læringsresultat. Målingen af et læringsresultat hviler teoretisk på færdighedsmodeller. Således er Blooms²⁵ taksonomi bygget op som en pendant til en almenyldig erkendelsestrappe (færdigheder i form af kognitive kompetencer) og er særlig central her, idet taksonomien udgør en del af det teoretiske grundlag for karakterskalaen²⁶.

Teorifelterne i trekantens hjørner vil her blive fremstillet meget kort.

Figur 2. Evalueringens spændingsfelter



Undervisningen

Helt grundlæggende er undervisning systematisk tilrettelagte situationer, der sigter mod, at eleverne tilegner sig indsigt i og kundskaber om et emne samt erhverver sig bestemte færdigheder. Tilrettelæggelsen foretages som regel af læreren. Undervisning er planlagt læring, hvor bestræbelserne går på at nå beskrevne undervisningsmål. Undervisningen foregår som en interaktion mellem lærer og elever.

En nødvendig forudsætning, for at undervisningen kan finde sted, er derfor, at undervisningen fungerer kommunikativt, d.v.s.,

at der oprettes et fællesskab mellem lærer og elever. Erling Lars Dale²⁷ taler om **undervisning med didaktisk rationalitet og patologisk undervisning**. Den væsentligste forskel er graden af opnået fællesskab. Lidt mere udfoldet sker sondringen ved at iagttage graden af refleksivitet og bearbejdning af konflikter og inkonsistens mellem hensigt og handling. I tilfælde af vigende opmærksomhed på konflikter og uhensigtsmæssigheder betegnes undervisningen som eftergivende og patologisk. Denne skelnen og de implicitte følger af sondringen anvendes i den teoretiske afsøgning af feltet for sammenhænge mellem undervisning og evaluering samt i de empiriske studier som den første grove bestemmelse af den observerede undervisnings karakter.

Af andre væsentlige begreber fra Erling Lars Dales teori er forståelsen af undervisning som kulturformidling og kundskabsformidling vigtig i denne sammenhæng. Det gælder tillige påpegningen af de asymmetriske kompetencer mellem lærer og elever, der må anerkendes og accepteres, hvis undervisningen skal kunne gennemføres rationelt.

Gymnasieskolens formål²⁸ – som f.eks. at fremme elevernes selvstændighed, ansvarlighed, kreativitet og samarbejdsevne – er ikke rammesat som undervisning, men påregnes som medindlæring²⁹ i undervisningen. I den pædagogiske litteratur er dette felt (medindlæring i undervisningen) blevet analyseret og indregnet i betegnelsen 'den skjulte læreplan'. Det drejer sig om at fokusere på de egenskaber, normative holdninger og færdigheder, elever opnår ved **den måde** undervisningen struktureres og gennemføres på. Præciseringer af de almene studiekompetencer er ikke på nogen måde skjulte, men ekspliciteret i bekendtgørelsen. Men da genstanden for forskningen om 'den skjulte læreplan' omfatter tilsigtede og utilsigtede virkninger af undervisningen – som ligger udenfor, men er knyttet til det rent kundskabs- og færdighedsmæssige – danner denne teoritradition alligevel grundlag for arbejdet med feltet i nærværende projekt.

Læring

Hvad er læring?

At skulle svare fyldestgørende på det spørgsmål ligger naturligvis uden for dette projekts rammer, men eftersom evaluering enten in-

tenderer at ville gribe ind i læreprocessen eller at ville måle et resultat af en læring, er det nødvendigt med en læringsteoretisk platform at arbejde ud fra. Valget er faldet på at lade et adfærdspsykologisk læringssyn kontrastere et konstruktivistisk / kulturhistorisk læringssyn. Begrundelsen for dette valg er opfattelsen af, at paradigmeskiftet indenfor læringsteori (som kan aflæses i skiftet fra indlæring til læring) netop modstiller et adfærdspsykologisk og et konstruktivistisk / kulturhistorisk læringssyn. Og modsvarer udviklingen indenfor evalueringsteoriene fra hovedvægten på evaluering som kontrol (adfærdspsykologisk) til hovedvægten på de formative og refleksive evalueringsdiskurser (konstruktivistisk / kulturhistorisk).

Dette hjørne af undersøgelsen beskæftiger sig med læring indenfor en evalueringsdiskurs. Arbejdet med læringsbegrebet har det forsæt at identificere og udvikle sammenhænge mellem læringsbegreberne og evalueringsbegreberne. Læring omfatter i denne sammenhæng således både læringsresultater og læreprocesser modsvarende summativ og formativ evaluering.

Gymnasiet som en del af uddannelsessystemet og samfundet

Analyserne af uddannelsessystemets funktioner skal analyseres historisk konkret, idet funktionerne ændres i takt med samfundsudviklingen. Den konkrete udvikling – af f.eks. gymnasieskolens struktur, indhold og plads i uddannelsessystemet som helhed – kan da forklares med henvisning til den generelle samfundsudvikling, men vil som alle institutioner også være underlagt betydningen af tilfældigheder, individuelle faktorer og politiske styrkeforhold. Samfundet karakteriseres overordnet som det reflektivt moderne³⁰, og nogle af de værdier (holdninger), der præger dette samfund, kan findes i lovgivningen om gymnasieskolen. Henning Salling Olesen³¹ har karakteriseret nogle af uddannelsessystemets funktioner som:

- Socialisering
- Kvalificering
- Selektion til bestemte positioner i samfundet

Disse funktioner afspejles i lovgivning, bekendtgørelser, regelsamlinger og cirkulærer, der skal styre implementeringen. Socialiseringen sker ved indarbejdelse af værdier i samfundet. Uddannelsen

intenderer at kvalificere den unge mere direkte ved oparbejdelse af færdigheder. Den summative evaluering i form af eksaminer og eksamensbeviser kan tolkes som et præcist udtryk for uddannelsessystemets funktion som selektion til bestemte positioner i samfundet. Pierre Bourdieu³² har udviklet begreberne symbolsk kapital og habitus og bestemmer overordnet uddannelsessystemets funktion som en varetagelse af reproduktionen af den symbolske kapitalens fordeling i samfundet. Dette synspunkt placerer eksamens- og karaktersystemet som værktøjer i denne fordelingsproces. Samtidig udvides evalueringens genstand til også at omfatte elevernes habitus. At kunne evaluere i betydningen af at kunne reflektere over sig selv og sine egne læreprocesser kan betragtes som socialisering og kvalificering og måske som en fornyelse af indholdet af den eftertragede symbolske kapital.

De øvrige evalueringsaktiviteter kan begribes inden for rammerne af de øvrige funktioner, der udgør den tredje spids i trekanten. Herunder skal uddelegering af myndighed og magt medreflekteres på det praktiske plan. Lærerne optræder som myndighedspersoner med visse magtbeføjelser i undervisnings, eksamens- og karaktergivningssituationer.

At trekanten står på spidsen, symboliserer denne dimensions primat i forhold til de andre. Når funktionerne ændrer sig – eller indholdet af delfunktionerne – udmøntes det på et givent tidspunkt i centralt (politisk) besluttede bestemmelser om principielt alle forhold inden for skoleformen, hvilket vil »trække« i de andre poler: undervisning, læring og selvsagt i evalueringernes betydninger, funktioner, genstande og udformninger.

Dette teoretiske apparat kan bruges til at udpege, hvilke funktioner, der udtrykker sig stærkest i praksis igennem en placering af evalueringens begreb i en diskursorden. Og dermed til at placere det almene gymnasium i et udviklingsperspektiv med det reflekssive moderne samfunds udviklingstendenser in mente.

Metode

Undersøgelsen gennemføres med et dobbelt metodisk udgangspunkt: den etnometodologiske metode og den kritiske diskursanalyse metode.

Den etnometodologiske metode

Den etnometodologiske metode indeholder en vifte af teknikker til indsamling og analyse af data. Inspirationerne hertil stammer fra Karen Borgnakkes procesanalytiske kortlægning³³ af projektarbejdet fra teori til praksis. Den procesanalytiske kortlægning henter materiale fra tre praksisfelter: Den baggrundsteoretiske (lovgivningen og pædagogisk litteratur), det uddannelsesinstitutionelle (lokale procedurer, rutiner, riter) og det undervisningspraktiske felt.

Figur 3. Oversigt over undersøgelsens genstandsfelter

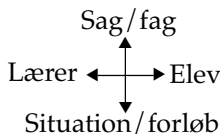
Baggrundsteoretisk Felt I	Uddannelsesinstitutionelt Felt II	Undervisningspraktisk Felt III
Evaluering	Procedurer, rutiner, riter. Lokale regler	Evalueringsaktiviteter/ kommunikation
Undervisning	Skemalægning, struktur, årsplan	Konkrete planer og gennemførelse
Læring	Særlige profiler – indsatsområder	Reaktioner – med- og modspil

Undersøgelsesfelterne leverer hver sit bidrag til indramning af undervisnings- og læringsforløb. Samtidig udgør hvert felt et selvstændigt analysefelt, som bidrager til afklaring af hypoteserne.

Ethvert forløb kan beskrives og analyser ved hjælp af bestemmelser af forløbets udgangsposition, mellemposition og slutposition.

Ved ethvert nedslag i forløbet anvendes følgende matrice:

Figur 4. Grundkomponenter i undervisningen³⁴



Modellen, som kopierer sig selv i gennemløbet af ethvert forløb, viser mulighederne for at fremdrage og sammenligne forskellige træk ved:

- Måden hvorpå undervisningen, læringen og evalueringerne finder sted.
- De implicerede aktørers kommunikation og interaktion.
- Forskellige aktørers oplevelse og fortolkning af samme aktivitet, relation eller tekst.
- Taksonomiske niveauer og andre pointerede undersøgelsesfelter i formidlingen af og arbejdet med selve faget/sagen.

Procesanalyse implicerer analyser af proces, forløb og produkt, og dermed er procesanalysen både en kommunikations-, tekst- og interaktionsanalyse. Procesanalysens intention er at udforske levende, dynamiske processer og omfatter således analyser af baggrunden for processen og processens struktur og indhold.

Kritisk diskursanalyse

Den kritiske diskursanalyse intenderer at ville udforske sociale og kulturelle forandringer, og hvordan forandringer finder sted. Hvilket er begrundelsen for at vælge den kritiske diskursanalyse som et metodisk udgangspunkt i nærværende projekt. Den kritiske diskursanalyse repræsenteres ved Norman Faircloughs (her gengivet efter Winther Jørgensen og Phillips)³⁵. Diskursbegrebet udsiger, at sprogbrugen opfattes som social praksis og arbejder på præmissen, at diskurs både er konstituerende for den sociale praksis og konstitueret i den sociale praksis. Diskursen konstituerer og er konstitueret i: sociale identiteter, sociale relationer og videns- og betydningssystemer. Et særligt videns- og betydningssystem er i denne sammenhæng central; evalueringer der defineres som en systematisk indsamling af data med henblik på noget bestemt.

I denne afhandling vil Faircloughs kritiske diskursanalyse være den metodiske platform for analysen af et udvalg af det tekstmateriale, den empiriske dataindsamling vil frembringe, og for analyser af udvalgte dele af det teoretiske arbejde inden for evalueringforskningen.

Tankegangen er, at ethvert tilfælde af sprogbrug, kaldet en kommunikativ begivenhed, har tre dimensioner:

- En tekst (tale, skrift eller billede).
- Begivenheden er en diskursiv praksis, som indebærer produktion og konsumtion af tekster.
- Begivenheden kan forbindes med og er del af en social praksis.

Således vil analyser af tekster (tale, billede) gennemløbe en tredjedet bearbejdning. Som supplement til diskursanalyser af det sociale felt henter Fairclough inspiration fra andre dele af sociologien, idet den kritiske diskursanalyse udskiller noget – ikke på forhånd afgrænset – af det sociale felt som ikke-diskursivt. Fairclough er inspireret af bl.a. Anthony Giddens og Ulrik Beck i sin karakteristik af samfundet som et refleksivt moderne samfund. Det sociologiske supplement vil i nærværende projekt tillige blive repræsenteret ved Pierre Bourdieu.

Hermed udvikles der teoretisk sammenhæng mellem nærværende projekts problemfelt, teori og metode.

Opsummering af metodiske indfaldsvinkler

Den kritiske diskursanalyse kobler tre traditioner sammen, hvoraf den ene allerede er præsenteret i og med Karen Borgnakkes procesanalytiske forskning.

- Detaljeret tekstanalyse inden for disciplinen lingvistik.
- Makrosociologiske analyser af social praksis. Herunder sammenhænge mellem det uddannelsespolitiske niveau og undervisning, læring og evaluering.
- Den fortolkende mikrosociologiske tradition inden for sociologien (herunder etnometodologi og samtaleanalyse), hvor hverdagen betragtes som noget, folk selv skaber gennem brug af et sæt af fælles »common sense« regler og procedurer.

Undersøgelsesdesign

Undersøgelsesdesignet omfatter indsamling, bearbejdning og analyser af materialer af teoretisk og empirisk art.

Distinktionen mellem teori og empiri er i dette tilfælde ikke helt fast. Der kan dog stilles skarpt på teori, når det drejer sig om evalueringsforskning, undervisnings- og læringsteori. Ligeledes kan empirien klart bestemmes som materialer produceret i de afgrænsede undersøgelsesfelter (s. 11). Grænserne er derimod flydende ved f.eks. analyser af konkrete evalueringsskemaer og den løbende debat om interne evalueringer, idet disse materialer er

teori i form af en række 'bør' udsagn, men også implementeret i praksisfeltet.

Teori

Til opfyldelse af afhandlingens formål – der er at belyse sammenstødet/sameksistensen mellem evaluering, som en del af det reflektive moderne samfund og som en traditionsbelagt del af den pædagogiske fagprofessionalitet – gennemføres analyser af den teoretiske evalueringsforskning indenfor begge hovedområder. Særligt centrale tekster vil tillige blive underkastet en diskursanalyse. Erkendelser og konklusioner opnået i disse analyser styrer tilige analyser og pointeringer af centrale empiriske områder.

Empiri

Empirien tilvejebringes først og fremmest ved feltforskning gennemført på 2-4 gymnasier. Gymnasierne udvælges efter geografiske, sociologiske og kvantitative kriterier.

Med henvisning til formålene med afhandlingen vil fokus i feltforskningen blive en registrering af evalueringsaktiviteter (formelle og uformelle) i varierede fremtrædelsesformer indenfor flest mulige kontekster.

Deltagende observation af

- Undervisning i udvalgte fag og klasser. Der anvendes følgende kriterier for udvælgelse af observationsobjekter: repræsentation af alle klassetrin, fag som er obligatoriske og hvor undervisningen rettes mod en klasse, valgfag med varierende timetal og undervisningen rettes mod et hold og et fag indenfor sprog, naturvidenskab, humaniora og det musisk-æstetiske område.
- Lærerforsamlinger.
- Forældrekonsultationer.
- Samtaler mellem lærer og elev.
- Terminsprøver.
- Årsprøver.

Semistrukturerede interviews med:

- Mindst 2 lærere og 2-4 elever fra hver klasse eller hold.

Etablering af databank til dækning af undersøgelsesfelterne II + III. (Se figur 3).

- Indsamling af tekster: Undervisningsplaner, forløbsbeskrivelser, evalueringsskemaer, evalueringsresultater, vidnesbyrd, karakterblade, lærerkommentarer til elevers skriftlige produkter, årsplaner, skoleskemaer, lokale virksomhedsplaner og regelsæt angående afholdelse af prøver, evaluering af undervisningen, informationsmateriale til elever og lærere om eksaminer, forældrekonsultationer og andre relevante materialer til dækning af felterne. (figur 3).

De deltagende observationer, databanken og interviewene indgår i den etnometodologiske metode og anvendes her til undersøgelse og belysning af alle fire hovedspørgsmål. Særlige sensitive tekster f.eks. eksemplariske karakterblade, vidnesbyrd og transskriptioner af observationer vil tillige blive underkastet en kritisk diskursanalyse.

Teori og/eller empiri

Lovtekster, bekendtgørelser, regelsamlinger og cirkulærer optræder på en og samme tid som teori og empiri. Teori i forhold til praksisfeltet – forstået som noget der skal implementeres – og empiri i forhold til denne afhandling. Tekster produceret på det politisk/administrative niveau er særlig vigtig for den del af afhandlingen, der drejer sig om at udvikle evaluering som en diskursorden, idet momenter og artikulationer fra andre diskurser vil optræde særligt koncentreret her og præcisere magtforholdene igennem de sproglige fremtrædelsesformer.

Tilrettelæggelse

1. fase. Forår 2000

- Teoretiske udredninger af evalueringsbegrebet og dets anvendelse indenfor undervisningssektoren. Med henblik på udvikling af rammer for evaluering som en diskursorden.
- Analyser af sammenhæng mellem evalueringsbegreber og læ-

ringsbegreber, herunder karaktergivningens særlige genstands-område.

- Analyser af evalueringsbegreberne i teorier om undervisning. Herunder en bearbejdning af evalueringernes rolle i nyere pædagogiske strategier (f.eks. AFEL og PEEL).
- Diskussion af evalueringsmetodernes styrker og svagheder på baggrund af undersøgelser / teoriudvikling om undervisningens formål og mål. Herunder hører diskussionerne om forskellige taksonomier.
- Delrapport 1: Første fremstilling af ovenstående analyser.

Forberedelser af den empiriske undersøgelse.

- Førpilotprojekt ved at lave prøveinterviews og prøveobservationer.
- Kontakte skoler. Lave pilotprojekter her.
- Udarbejde observations- og interviewsguides.
- Deltagende observation af årsprøver.
- Blive fortrolig med det tekniske udstyr.

2. fase. Efteråret 2000

Indsamling af data. Feltforskning på 2-4 gymnasier.

- Deltagende observation af undervisningen, lærerforsamlinger, terminsprøver, samtaler mellem elever og lærer og forældrekon-sultationer.³⁶
- Deltagende observation af elevernes evaluering af undervisnin-gen.
- Udfærdigelse af dagbøger på baggrund af observationerne.
- Indsamle relevant materiale i øvrigt.
- Samtaler med lærere om planlægning, tilrettelæggelse og gen-nemførelse af undervisningen.
- Bearbejdning af samtalerne med lærerne om planlægningen set i forhold til, hvordan det gik. Med fokus på sammenhængen un-dervisningsform => organisering af læreprocesser => evaluerings-form.
- Semistrukturerede interviews med lærere og elever.
- Delrapport nr. 2 : Fremstilling af analyser af bearbejdede mate-rialer fra observationer af årsprøver.

- Delrapport nr. 2: Fremstilling af diskursanalyser af love, bekendtgørelser, regelsamlinger og cirkulærer. Politiske skrifter og diskussioner.

3. fase. Forår 2001

- Bearbejdning og analyse af empiriske data. Arbejdet struktureres efter genstandsfelterne: 1) bearbejdning og analyser af data omhandlende løbende evalueringer indlejret i undervisningen, 2) bearbejdning og analyser af data omhandlende karaktergivning og kommunikationen om denne, 3) bearbejdning og analyser af data omhandlende elevernes evaluering af undervisningen og 4) bearbejdning og analyser af data i form af tekster (se s. 13) med henblik på at indholdsbestemme diskursordenen.
- Delrapport nr. 3: Fremstilling af ovenstående.

4. fase. Efterår 2001 + forår 2002

- Sammenskrivning af teorierne og resultaterne af bearbejdning og analyser af de empiriske undersøgelser.

Litteraturliste

- Albæk, Erik: Fra sandhed til information. *Kbh.* 1988.
- Andersen, Heine: Sociologi – en grundbog til et fag. *Kbh.* 1997.
- Baird, John: PEEL- projektet. *Århus.* 1995.
- Bjørgen, Ivar: Ansvar for egen læring. *Oslo.* 1995.
- Broadfoot, Patricia: Education, assessment and society. *Open university Press.* 1996.
- Borgnakke, Karen: Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning – en forskningsberetning. *Kbh.* 1996.
- Borgnakke, Karen: Evalueringsveje og vildveje. *Kbh.* 1995.
- Borgnakke, Karen: Uddannelsesforskningen og den etnografiske inspiration. *Artikel. Kbh.*
- Borgnakke, Karen: Som variationer over et tema. *Kbh. Artikel. DLH.*
- Bjerg, Jens: Pædagogik – en grundbog til et fag. *Kbh.* 1998.
- Bloom, Benjamin: Taxonomy of educational objectives I + II. *David McKay company, inc. New York.* 1956.
- Bloom, Benjamin: Handbook in summative and formative evaluation. *New York.* 1971.
- Bloom, Benjamin: Evaluation to improve learning. *New York.* 1971.
- Bourdieu, Pierre: Refleksiv Sociologi. *Kbh.* 1999.
- Bourdieu, Pierre: Kultur, pædagogik og videnskab. *Kbh.* 1996.
- Bourdieu, Pierre: Centrale tekster indenfor sociologi og kulturteori. *Kbh.* 1997.

- Brinkjær, Ulf: HHX – elever. Habitus og livsstil. *DPI. Forventes at udkomme forår 2000.*
- Broady, Donald: Skolan under 1900-talet. Sociale forudsætninger och utbildningsstrategier. *Uppsala. 1999.*
- Bruner, Jerome: Uddannelseskultur. *Kbh. 1998.*
- Callewaert, Staf: Skolklassen som sociale system – lektionsanalyser. *Lund. 1980.*
- Dahler-Larsen, Peter: Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer. *Odense. 1999.*
- Dahler-Larsen, Peter: Den syvende evalueringstilgængelighed: skolens virkelighed ændres umærkeligt. *Odense. Artikel. 1999.*
- Dale, Erling Lars: Pædagogik og professionalitet. *Århus. 1999.*
- Damberg, Erik: Pædagogik & Perspektiv. *Kbh. 1994.*
- DEL: Læreprocesser i 90'erne-ansvar for egen læring. *Konferencerapport. 1996.*
- Dochy, F. m.fl.: »The ude of self-, Peer and Co-assessment in Higher education; a review«. *Studies in higher education volume 24, no. 3. 1999.*
- Eisner, Elliot: The art of educational evaluation. *Philadelphia. 1985.*
- Fairclough, Norman: Discourse across disciplines: discourse analysis in researching social change: *ALLA Review No. 12 1995/6.*
- Frandsen, Jesper: Gymnasiet 2001. *Herning. 1993.*
- Flyvbjerg, Bent: Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces. *Aalborg. 1990.*
- Giddens, Anthony: Modernitet og selvidentitet. *Kbh. 1991.*
- Graff, Erik: Pitfalls in the pursuit of objectivity; issues of validity, efficiency and acceptability. *Medical Education 1991, 25, 119-125.*
- Graff, Erik: Assessment and educational development. *Artikel. 1999. Upubliceret.*
- Gregersen, Jørgen: Karakterer og kommunikation. *Kbh. 1984.*
- Gregersen, Jørgen m.fl.: Prøver, karakterer og pædagogisk evaluering. *Kbh. 1978.*
- Gleerup, Jørgen og Finn Wiedermann (red.): Kulturens koder – i og omkring gymnasiet. *Odense. 1995.*
- Gleerup, Jørgen: Opbrudskultur. *Odense. 1991.*
- Götke, Povl: Niklas Luhmann. *Århus. 1997.*
- Hammersley, Martyn: Case Studies in Classroom Research. *Bristol. USA. 1986.*
- Hammersley, Martyn: Controversies in Classroom Research. *Bristol. USA. 1993.*
- Hammersley, Martyn m.fl.: Feltmetodik. *Kbh. 1987.*
- Haue, Harry m.fl.: Kvalitetens vogter. *Kbh. 1998.*
- Hauge, Lene (red.): Psykologibogen. *Kbh. 1996.*
- Hansen, Rabøl Vagn m.fl.: Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering. *Kbh. 1998.*
- Hermansen, Mads: Læringens univers. *Århus. 1996.*
- House, Ernest: New directions in educational evaluation. *Philadelphia. 1986.*
- Hutters, Camilla og Nina Blom Andersen: Karakterer, venner og stress. *Opgave modul 2b 1996. Roskilde.*
- Hunsdal, Jørgen: Om 13-skalaen. Dens tilblivelse og gennemførelse. *Kbh. Uddrag af arbejdsrapport m.v. i foråret og sommeren 1971. Kbh. DLH. 1971.*
- Harsløf, Olav: Fremtidens gymnasium. *Kbh. 1983.*
- Illeris, Knud: Læring. *Roskilde 1999.*
- Juarez, Tina m.fl.: Grading and marking in American schools. *Charles. C. Thomas Publicer 1992.*

- Jørgensen Winther, Marianne og Louise Phillips: Diskursanalyser som teori og metode. Roskilde. 1999.
- Kruuse, Emil: Kvalitative forskningsmetoder. *Kbh.* 1998.
- Kvale, Steinar: Spillet om gymnasiet. *Kbh.* 1981.
- Kvale, Steinar: Interviews. *Kbh.* 1999.
- Kvale, Steinar: Evaluation as Constructions of Knowledge. s. 117- 140. *Fra East-West Dialogue in Knowledge and Higher Education.* Armonk. New York.
- Kvale, Steinar: De modsigelsesfulde karakterene. *UVM. Uddannelse.* 1979.
- Kvale, Steinar: Evaluerings funktion i høgere uddannelse Eksamen – fra rituale til rasjonalisering. s. 305-323. *Fra Universitetsundervisning, Kbh.* 1973.
- Lauvås, Per: Eksamen innen høgre utdanning i Norge. *Rapport til utvalget for høgre utdanning.* Oslo. 1999.
- Rasborg, Finn: Intern evaluering 1-3. *Kbh.* 1988.
- Rasmussen, Palle: Dygtige drenge. Drenge med høje karakter i gymnasiet. *Aalborg.* 1988.
- Rieber, Olaf: Gruppeinterview i praksis. *AFK – memo.* 1993.
- Skaarup, Peter: Studieteknik for gymnasier og HF. *Virum.* 1985.
- Skyum – Nielsen, Svend: Intern evaluering på skoler. *Kbh.* 1996.
- Torrance Harry, John Pryor: Investigating Formative Assessment. *UK.* 1998.
- Undervisningsministeriet (UVM):
- KUP –rapport om »Prøver og eksamen«. 1991.
 - Gymnasiet og hf år 2005. *En debatbog.*
 - Bilag til gymnasieskolen i tal 1998/99.
 - Uddannelse på tværs. 1997.
 - Lov om bekendtgørelse om gymnasieskolen 1999.
 - Bekendtgørelse gymnasieskolen 1999.
- Petersen-Skovgaard Vagn: Skolens karakter – og elevens karakter. *Fra festskrift til Hans Vejleskov.*
- Vejleskov Hans: Tænkningens udvikling – en introduktion til Piaget. *Kbh.* 1999.

Noter

1. Peter Dahler-Larsen: Den rituelle refleksion – om evalueringer i organisationer. Odense. 1999. s.11.
2. *ibid.* s. 15. PDL henviser bl.a. til Ålbæk (88) og Patton (86).
3. Peter Dahler-Larsen: Den rituelle refleksion – om evalueringer i organisationer. Odense. 1999. s. 17.
4. Anthony Giddens: Modernitetens konsekvenser. København 1994. Lars Bo Kasperen: Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker. København 1995.
5. Erik Albæk: Fra sandhed til information. Evalueringsforskning i USA – før og nu. *Kbh.* 1988.
6. Lov om Danmarks Evalueringsinstitut. Lov nr. 290 af 12/05/1999. Kapitel 1 § 1.
7. »Standarder og profiler«. Gymnasieafdelingen 1997. Tema 52. Evalueringen forløb i skoleåret 1998/99.

8. Ibid s. 5.
9. Fairclough: Discourse across disciplines. AILA Review No.12 1995/96.
10. Tom Tiller og Thor Egerbladh: Forskning i skolens hverdag. Vejle. 1999.
11. Gymnasiebekendtgørelsen nr. 411 af 31 maj 1999 bilag 36 s. 72.
12. Denne evalueringsanvendelse er kun med i periferien af projektet, men nævnes for en ordens skyld.
13. Her hentet fra Psykologisk-pædagogisk ordbog. Kbh. 1998. Kategorierne er oprindeligt udviklet af Scriven (1967).
14. Regelsættet er benævnelsen for den aktuelle bekendtgørelse for gymnasieskolen, hvis ikke andet er nævnt. Se note 9.
15. Gælder kun for elever under 18 år.
16. *ibid.* note 17 s. 16.
17. Synspunktet kan yderligere dokumenteres i Harry Torrance og John Pryor: Investigating Formative Assessment. Open University Press. 1998. s. 9-20.
18. Se senere mere om den tidlige forskning.
19. Kirsten Reisby: Formål og mål – pædagogiske begreber i historisk og aktuelt perspektiv. Artikel i Trond Ålvik: Om undervisning. Viborg. 1980.
20. BEK, kapitel 1 §1.
21. I den aktuelle bekendtgørelse er der stor variation fra fag til fag. I nogle fag, f.eks. engelsk, er indholdet meget detaljeret regelsat, mens f.eks. historie er mindre rig på detaljer, hvad angår indholdsbestemmelser. Tendensen – eller målet på længere sigt – er at målsætte undervisningen og lade vejene til at nå målene være åbne og mangfoldige.
22. BEK kap. 1 § 1.
23. Termen »Intern evaluering« indeholder først og fremmest evalueringer af elevpræstationen uden brug af en karakterskala.
24. Diskursbegrebet er mangetydigt, men anvendes her i sin grundform: diskurs er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verdenen) på. Fra Jørgensen og Phillips: Diskursanalyse – som teori og metode s. 9-10. Ved at anvende den kritiske diskursanalyses begreber vil den konkrete undersøgelse kunne udpege forandringspotentialer indenfor evalueringsdiskursen. Nogle begreber er intertekstualitet, ideologi og hegemoni. Diskursorden er lig summen af diskurstyper, som bruges indenfor en social institution eller et socialt domæne. *Ibid.* s. 80.
25. Kirsten Reisby: Formulering af undervisningsmål. Hvorfor og hvordan? Kbh. 1973.
26. Peter Skaarup: Studieteknik for gymnasiet og HF. Virum. 1985. Af andre vigtige bidrag til grundlaget for 13-skalaen skal nævnes normalfordelingskurven.
27. Erling Lars Dale udviklinger analysen af skolens indre liv og forholdet til omverden ved at adskille kompetenceniveauer i organisationen: K1, K2, K3. Denne opsplitning af skolens liv genfindes i Karen Borgnakkes procesanalytiske undersøgelse af projektarbejdets omslag fra ide til praksis. Opsplitningen er særligt operationel, hvilket er begrundelsen for at anvende disse teoretiske arbejder i nærværende projekt.
28. Se note 20.
29. Mads Hermansen: Læringens univers. Århus. 1996 s. 134-135.

30. A. Giddens: Modernitetens konsekvenser. Kbh. 1994.
31. Henning Salling Olesen: »Uddannelse og undervisning« i Sociologi – en grundbog til et fag. Kbh. 1997. Henning Salling Olesen placerer sig med et både/og i diskussionen mellem Durkheim og Weber, hvilket er begrundelsen for at anvende HSO i denne sammenhæng.
32. Pierre Bourdieu: Centrale tekster indenfor kultur, pædagogik og videnskab. København. 1994.
33. Karen Borgnakke: Procesanalytisk teori og metode. I+II. Kbh. 1996.
34. Karen Borgnakke: Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning. Thesis. Kbh. 1996. s. 89.
35. Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips. Diskursanalyse – som teori og metode. Roskilde. 1999 s. 72-104.
36. Der er stor forskel på hvornår forældrekonsultationerne foregår i skoleåret.

Ulla Senger

Det almene gymnasium som lærende organisation

Det almene gymnasium under forandring

Det almene gymnasium står midt i en samfundsmæssig moderniseringsproces, hvor kontingens og refleksivitet er grundlæggende kulturtræk. Dette skaber opmærksomhed om gymnasiets rolle, identitet og værdier, og her finder man årsagen til, at spørgsmålet om gymnasieorganisationernes¹ læringspotentiale og lærernes professionalisme tematiseres så grundlæggende i disse år.

Moderne organisationer er i stigende grad tvunget til at forholde sig omverdensrelateret – sensitivt og responsivt – idet der fra en mangfoldighed af interessenter stilles øgede krav om professionalisering. Organisationerne er placeret i et krydspres mellem samfundets medier, det juridisk-politiske system og organisationernes politiske systemer². Også det almene gymnasium er udsat for dette krydspres; ledelse og lærere bliver – for at være i takt med udviklingen i samfundssituationen – mødt med krav om deltagelse i professionaliseringen af skolen. I den forbindelse har det almene gymnasium igennem de seneste år været involveret i en række udviklingsprocesser, der især har fokuseret på pædagogiske indsatsområder. Af *Beretning 1999 om gymnaset og HF*³ fremgår det således, at der i skoleåret 98/99 var etableret 420 studiekredse, og at der pr.1. august 1999 var iværksat 466 forsøg.

Undervisningens organisering, den faglige udvikling og fordybelse, samspillet mellem fagene, de nye evalueringsformer og kompetenceudviklingen er ligeledes i centrum i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*⁴, der sætter fokus på gymnasieskolernes kvalitetsudvikling. I forbindelse med undervisningens organisering vægter programmet samarbejdsformer som teamsamarbejde, projektarbejde og tværfagligt samarbejde. Alle tre områder inddrager – i modsætning til tidligere tiders rene klasseundervisning – flere lærere i et pædagogisk fællesskab. Også udviklingen af

Ulla Senger er cand.mag. i dansk og billedkunst og ansat i Nordjyllands Amt med orlov fra en stilling som adjunkt ved Nørresundby Gymnasium og HF-kursus

et udvidet kompetencebegreb for eleverne og ønsket om at udvikle elevernes demokratiforståelse tegner et billede af indsatsområder, der involverer flere af organisationens medlemmer på tværs af de traditionelle faggrammer⁵.

Af den løbende pædagogiske diskurs i Gymnasieskolen og GLs skolepolitiske udgivelser som fx. *På vej mod fremtidens gymnasium*, debatoplæg september 1997, og *Fremtidens kompetencer – et debatoplæg om almene og personlige kompetencer*, Gymnasieskolen 20. januar 2000 fremgår det, at det omfattende arbejde med pædagogisk udvikling allerede har bidraget til, at ledelse og lærere på mange skoler har udviklet en bevidsthed om, at skolerne må forholde sig reflekteret til egne læreprocesser, at skolerne med andre ord må udvikle sig til lærende organisationer.

2. Problemfelt og formål

2.1. Overordnede problemstillinger

I dette forskningsprojekt er der fokus på udviklingstendenserne i det almene gymnasium. Projektet har til hensigt at undersøge, hvordan gymnasiet som organisation bliver lærende i relation til pædagogiske⁶ problemstillinger.

Projektet har et kritisk udviklingsorienteret sigte, idet det har til formål at udvikle en række organisatoriske læringsperspektiver for det almene gymnasium som helhed. Projektet vil belyse følgende overordnede problemstillinger⁷:

- Hvordan optimeres den pædagogiske professionalisering⁸ i organisatorisk regi?
- Hvilke forudsætninger skal være til stede, for at læring på organisatorisk niveau kan realiseres?
- Hvad sker der, når der udvikles en pædagogisk refleksiv diskurs og praksis i organisationen?
- Hvordan kollektiviseres⁹ pædagogiske erfaringer i organisationen?

De overordnede problemstillinger belyses med afsæt i konkrete empiriske studier. Indgangen til disse studier er en række konkrete problemer, der udfolder sig i organisationerne.

Afhandlingen definerer foreløbigt den lærende organisation som:

Den lærende organisation har et kritisk refleksiøvt forhold til den pædagogiske erfaringsdannelse i organisationen. Organisationen har en åben og egalitær diskurs om pædagogik og omsætter denne til praksisformer på organisatorisk niveau. I den lærende organisation foregår der en læringsproces, der inddrager pædagogiske ideer, der kan bevirke forandringer i organisationens hidtidige værdier og grundantagelser og praksisformer¹⁰.

Det siger sig selv, at ikke enhver pædagogisk ide har et kvalitativt positivt læringsaspekt, men jeg afholder mig fra normative fremstillinger af det pædagogiske indhold, idet jeg ikke a priori vil hævde, at bestemte pædagogiske løsninger er andre overlegne¹¹. Således tager projektet afsæt i de eksisterende diskurser og praksisformer, og dermed tager jeg altså ikke på forhånd stilling til deres kvaliteter¹².

2.2. Kerneproblemer i de empiriske studier

I det tidligere nævnte udviklingsprogram og i den herskende diskurs kan man se omridset af en rationalitet, der aktuelt danner grundlag for udviklingen i gymnasiet. Denne rationalitet og den dertil knyttede diskurs danner baggrund for de kerneproblemer, projektets empiriske del undersøger:

Hvordan udvikler gymnasiet sig til en lærende organisation på baggrund af arbejdet med ovenstående indsatsfelter¹³?

Hvilken diskursorden og hvilke diskurstyper udfolder sig i gymnasiet?

Hvilke konsekvenser har diskursordenen for det sociale felt?

Hvilke værdier og antagelser i organisationskulturen påvirker den pædagogiske professionalisering?

Hvordan forholder ledelsen sig til organisationens læringsproblematik?

Hvordan påvirker organisationstypologien læringsperspektivet?

Samlet udgør undersøgelsen af kerneproblemerne de centrale dele af en diskurs- og organisationskulturanalyse af organisationerne. Undersøgelsen skal afdække, hvilke forhold der fremmer/hæmmer læring og professionalisering på organisatorisk niveau. Diskurs- og organisationskulturanalysen skal bidrage til at give ind-

blik i, hvordan organisationsudvikling i relation til pædagogisk professionalisering kan iværksættes, og hvilke værktøjer der er nødvendige for at skabe forandring.

Resultaterne af de empiriske undersøgelser sammenkædes med afhandlingens overordnede problemstillinger for at udlede generaliserbar viden. Dette sker bl.a. ved at relatere de empiriske erfaringer til organisationsrelateret læringsteori.

3. Teoriudredning

Teoretisk tager forskningsprojektet udgangspunkt i en sociologisk redegørelse for moderne organisationers vilkår og læringskrav. Her indkredses årsagerne til, at organisationer i dag i så høj grad mødes med krav om udvikling og omstilling, således at de permanent må forholde sig til deres egen læring for at være på omgangshøjde med den samfundsmæssige situation.

Afsættet er primært Niklas Luhmanns systemteori samt Ole Thyssen og Lars Qvortrups refleksioner om moderne organisationer. Derudover inddrages Mary Jo Hatchs organisationsteori og Andy Hargreaves overvejelser om organisationsudvikling, som bl.a. henter inspiration fra postmoderne organisationsteori. Samlet udgør disse teoretiske positioner afhandlingens forklaringshorisont.

I forbindelse med diskursproblematikken er afsættet primært kritisk diskurstheori som formuleret af Norman Fairclough¹⁴, men i relation til overvejelser, der knytter an til enkeltindivider og grupper, kan elementer fra diskurspsykologien blive inddraget. Faircloughs kritiske diskursanalyse er valgt, fordi den mest eksplicit er interesseret i at studere forandring og forandringsmuligheder og gerne vil fremme mere egalitære diskurser, hvilket er essentielt i en læringssammenhæng. Analysemetodisk anvendes en detaljeret tekstanalyse baseret på lingvistik og retorik.

I forbindelse med selve den empiriske undersøgelse står Scheins organisationskulturteori centralt. Denne teori er udgangspunkt for de metodiske tilgange, der anvendes i forbindelse med den empiriske undersøgelse. Ud over dette funktionalistiske perspektiv inddrages postmoderne og symbolistisk organisationsteori som formuleret hos Mary Jo Hatch og Majken Schultz.

I forbindelse med ledelsesproblematikken inddrager jeg specielt værdiledelsesteori, således som den aktuelt formuleres af Ole Thyssen og Ole Fogh Kirkeby. Begge teoretikere forholder sig i forbindelse med ledelsesteori til udviklingen af en lærende organisation, hvilket gør dem relevante i denne sammenhæng.

Lærings- og udviklingspotentialer i organisationen vil være påvirket af spændingsforholdet mellem bureaukratiske og polymorfe tendenser i organisationen. I denne sammenhæng inddrages Henry Mintzberg, Max Weber og Lars Qvortrup.

Herefter inddrages læringsteorier med et organisatorisk perspektiv. Disse læringsteorier sammenholdes med de empiriske undersøgelser og danner endvidere baggrund for en fremstilling af mere almene organisatoriske læringsmuligheder. Udgangspunktet er Chris Argyris og Donald A. Schöns teori, hvor »inquiry« sammenholdt med de tre læringsformer: »single-loop«, »double-loop« og »deuterolearning« udgør knudepunkterne. »Inquiry« muliggør en relatering til diskursproblematikken. Ud over denne organisationstilknyttede læringsteori bidrager Mary Jo Hatchs redegørelse for læringsperspektiver i moderne organisationer til yderligere forståelse. Hatchs' overvejelser forbindes med Ole Fogh Kirkebys og Lars Qvortrups refleksioner om kommunikation i organisationer.

I forbindelse med ovennævnte indgår der overvejelser om, hvorvidt det er muligt at forstå gymnasieorganisationer inden for organisationsteoretiske rammer. I den sammenhæng inddrages Erling Lars Dales og Andy Hargreaves organisationsudviklingstanke. Dale tager afsæt i tanken om at professionalisere skolen ved hjælp af de tre kompetenceniveauer K1 (at gennemføre undervisning), K2 (at konstruere undervisningsplaner) og K3 (at kommunikere på grundlag af og selv udvikle didaktisk teori)¹⁵. Man kan her drage en parallel til afhandlingens definition af den lærende organisation som en organisation med et kritisk reflektivt forhold til erfaringsdannelsen og en åben pædagogisk diskurs, der konsekvent omsættes i praksisformer. Ligeledes tematiserer Dale det kollegiale fællesskab som nærmeste udviklingszone og pointerer, at den tillidsfulde kommunikation er en forudsætning for organisationsudvikling. Disse tanker kan frugtbart sættes i relation til diskursproblematikken og de udvalgte samarbejdsformer. Hargreaves principper for restrukturering og skoleudvikling, som han

formulerer med afsæt i forskning i udvikling af samarbejdsrelationer og skolekultur, inddrages i afhandlingen, idet de kan forbindes med projektets empiriske del.

Der afsluttes med Karl Weick og Frances Westleys fremstilling af læringsproblematikker, hvor især kaos og konflikter spiller en fremtrædende rolle. En række af de tidligere nævnte teoretikere opfatter organisationer som harmoniske og konsensusbaserede, og det er essentielt at forstå, at læring ikke nødvendigvis har de bedste muligheder inden for sådanne rammer. I det almene gymnasiums traditionsbundne organisationskultur med relativt snævert råderum er det væsentligt at inddrage refleksioner over læringsperspektiverne under mere dynamiske og konfliktbetonede forhold.

Samlet skal de nævnte teoretikere give et nuanceret billede af mulighederne for at udvikle en lærende organisation i skole-regi, ligesom de empiriske studier kan gennemlyses af disse teorier.

Undersøgelingsdesignet

I centrum for forskningsprojektet står to intensive feltstudier, hvor der er fokus på to almene gymnasiers kommunikation og organisationskultur. Feltstudierne koncentrerer sig om at afdække den pædagogiske professionalisering og den organisatoriske udvikling.

I første fase indsamles skolernes skriftlige dokumentation vedrørende handleplaner og pædagogiske målsætninger samt andre væsentlige skriftlige kilder, herunder fx organisationsplaner, årskrifter og referater fra pædagogiske råd og udvalg. I anden fase observeres skolernes mundtlige diskurs. Her fokuseres på mødeaktiviteter, hvor pædagogiske forhold er i centrum, således observeres ledelsesmøder, møder i pædagogiske råd, i pædagogiske udvalg samt team- og projektmøder. Team- og projektmøder er valgt ud her, fordi disse samarbejdsformer i høj grad etablerer afsæt for dannelse af fælles kollegiale erfaringer i organisationen, og fordi det ikke er muligt inden for dette forskningsprojekts rammer at undersøge alle de indsatsområder, der er omtalt i afsnit 1. I forlængelse af møderne kan opklarende samtaler med aktørerne finde sted.

Efterfølgende sammenholdes de skriftlige og mundtlige kilder; hensigten er procesanalytisk, idet denne sammenholdning skal belyse udviklings- og læringsperspektiver i organisationen. Feltstudierne har karakter af seks-otte ugers ophold i organisationerne, hvor daglige og ugentlige møder observeres. Møder, der forekommer sjældnere, observeres over en halvårlig periode. Ud over at møderne optegnes i en observationsjournal, optages de på lydånd for at sikre alsidighed og validitet i kildematerialet. For forskerens vedkommende er der tale om partiel deltagelse, idet ikke alle skolens aktiviteter endogså møder observeres.

Da projektet tager afsæt i diskursproblematikken, specifikt som det er formuleret i kritisk diskurs teori hos Norman Fairclough, arbejdes der inden for den tredimensionale model: tekst, diskursiv praksis og social praksis. Der anvendes derfor også et multiperspektiv, idet der i praksisfeltet er ikke-diskursive elementer. Disse opfanges via en organisationkulturel undersøgelse med hovedvægt på organisationens pædagogiske værdier og grundantagelser, dens ledelsesforhold og typologi.

Undersøgelsen inddrager to gymnasier. Dette giver mulighed for at opfange forskellige nuancer og facetter, der kan forbindes med afhandlingens hovedproblematikker. De to gymnasier vælges på baggrund af deres formulerede målsætninger og handleplaner samt eventuelle forsøgs- og udviklingsarbejder. Det er en forudsætning, at de har et udviklingsorienteret sigte, der tematiserer den pædagogiske professionalisering, og har implementeret de nævnte indsatsområder eller aktuelt er i færd med dette.

De ovenfor anførte empiriske undersøgelser sættes afsluttende i relation til læringsteorier med fokus på organisationsudvikling.

5. Metodiske overvejelser – herunder etiske forhold

5.1. Metodik

Forskningsprojektet har karakter af feltstudium med fokus på diskurs og organisationskultur. I den forbindelse anvendes dels kritisk diskursanalyse som metode, dels operationaliserede organisationskulturmodeller.

Metodisk tager projektet i forbindelse med diskursproblematik-

ken som nævnt udgangspunkt i Norman Faircloughs kritiske diskurstheori, og den tredimensionale model strukturerer derfor undersøgelsen. Udgangspunktet er, at den diskursive praksis står i et dialektisk forhold til den sociale praksis. I denne sammenhæng inddrages derfor sociologiske og organisationsteoretiske positioner for at give en bred belysning af organisationskulturen i praksisfeltet.

I den empiriske undersøgelse af organisationskulturen er projektet primært inspireret af operationaliseringen af Edgar Scheins organisationskulturteori i Jesper Steen Sørensen og Jesper Strandgaard Pedersens *Organisationskultur i teori og praksis* og delvist af Majken Schultz' *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol*. Begge afsæt kan appliceres på undersøgelsen og bidrager med analysemodeller og -metoder samt observationsguider.

Den organisationskulturelle undersøgelse finder sted under forholdet i organisationerne og tager afsæt i artefakteniveauet, der her er indkredset til fire kategorier: fysiske udtryk, sprog, traditioner og historier¹⁶. Ud over observationerne af artefakteniveauet og af den mundtlige diskurs anvendes interview med en række personer i organisationerne som hovedkilde i dataindsamlingen. Interviewene gennemføres med informanter udvalgt efter følgende kriterier, der skal sikre undersøgelsen repræsentativitet: anciennitet, uddannelse og fag, køn, funktion og ansvarsområde samt hierarkisk placering. I interviewene er der fokus på følgende emner: personlige oplysninger, herunder faglig og pædagogisk uddannelse, erfaringer i lærerarbejdet, pædagogisk profil, identitet og værdier i organisationskulturen, subkulturer og relationer, professionalisering, organisatorisk udvikling og læring. Udover interviewene opsamles den skriftlige diskurs, som består af kilder, der højst går to år tilbage.

Feltstudierne er baseret på kvalitative metoder, da disse er specielt givtige i forbindelse med kulturstudier: »Kvalitative metoder giver meget detaljerede data, som kan bruges til at frembringe »tykke beskrivelser« af kultur. Sådanne data gør det muligt med relativ lethed at udforske dobbelttydigheder, modsætninger og paradokser. Mange vil desuden definere kultur som en socialt konstrueret virkelighed, og kvalitative metoder er epistemologisk overensstemmende med denne fremgangsmåde«¹⁷.

5.2. Metodiske og etiske problemstillinger

I relation til det metodiske vil jeg kort anføre tre problemstillinger: forskerens rolle, påvirkning af praksisfeltet samt etiske overvejelser om aktørernes situation.

I dette forskningsprojekt arbejder forskeren med diskurser og forhold, som hun selv har været meget tæt på. Således har forskeren selv qua sin ansættelse i gymnasieskolen været en del af den kultur, der undersøges, og deler derfor en række af de værdier og antagelser, der eksisterer i det sociale praksisfelt og i diskursen. Forskeren har ikke tilknytning til de skoler, hvor den empiriske forskning pågår, men det er ikke desto mindre særligt nødvendigt med et *refleksivt* niveau omkring kulturtilhørsforholdet. Afhandlingen indeholder således en række overvejelser vedrørende problemet med 'at fremmedgøre' sig fra materialet.

Organisatorisk læring og udvikling er værdikrav, der ikke nødvendigvis hersker konsensus om i organisationen, hverken på værdi/grundantagelsesplanet eller i udøvelsen; dette forhold betinger, at forskeren må overveje implikationerne af sin tilstedeværelse nøje. Alene forskerens fokus på problematikken kan forskyde tendenser i organisationskulturen. Afhandlingen forholder sig derfor til, hvordan forskerens tilstedeværelse i organisationen påvirker de aktiviteter, der iagttages.

Situationen for de observerede aktører og organisationer er naturligtvis sårbar, da de iagttages i forandrings- og læringsprocesser, der ikke alene udspringer af interne udviklingsbehov, men også er værdikrav, der kommer udefra. De involverede garanteres derfor anonymitet.

6. Projektplan

1. semester:

Projektbeskrivelsen udarbejdes. I dette semester vil jeg desuden kontakte forskellige institutioner med henblik på at indsamle inspirationsmateriale og at finde casestudie-muligheder. Teorioparbejdelse.

2. semester

Fortsat teorioparbejdelse. I denne fase skrives første udkast til den teoretiske platform, desuden udarbejdes interviewundersøgelsen

og observationsguiden. Der indgås aftaler med skolerne om opholdet i organisationerne.

Interviewundersøgelsen og observationsguiden afprøves i et pilotprojekt, der ikke nødvendigvis foregår på de to skoler, hvor de empiriske studier foregår.

Sommeren 2000: Konference i London: Organizational Discourse.

3. semester

Empiriske studier ved de to skoler. Indsamling af skriftlig dokumentation. Observation og optegnelse af den mundtlige diskurs. Undersøgelse af artefakteniveauet med afsæt i observationsguiden. Opholdet i den enkelte organisation er beregnet til seks ugers varighed, hvor møder, der ugentligt finder sted, optegnes. De øvrige empiriske studier strækker sig over en halvårlig periode, da en række møder afholdes sjældnere. Interviewrunden forventes indledt i dette semester, men færdiggøres først i 4. semester.

4. semester

De empiriske feltstudier, herunder interviewrunden, afsluttes. Transkription udføres alene af dele, der direkte indgår i afhandlingen.

Analyse og tolkning af diskursen fra organisationen. Der udarbejdes en kort delrapport.

5. semester

Analyse og tolkning af interviewene og af kulturanalysen. Der udarbejdes en kort delrapport.

Det empiriske materiale relateres til de teoretiske overvejelser og de overordnede perspektiver.

6. semester:

Færdigbehandling af det empiriske materiale og teoretiske justeringer. Afhandlingen finder sin endelige form.

Afrapportering.

7. Indholdsfortegnelse

Den foreliggende indholdsfortegnelse er kun en *forestilling* om afhandlingen; rækkefølge og udtryksmåde kan i den endelige udgave være en ganske anden.

De empiriske studier, analyser og tolkninger, og perspektiverne i disse vil blive prioriteret højt, idet de udgør afhandlingens kerne. Dette fremgår ikke umiddelbart af indholdsfortegnelsen.

Forord

Indledning

Emnevalg: baggrunde og begrundelser

Problemformulering med afgrænsninger og metode- og teorirefleksioner.

Afhandlingens komposition

Perfektibilitetens sammenbrud og sensibilitetens genese

Den samfundsmæssige horisont for gymnasiet – selvrefleksion som grundvilkår

Diskursproblematikken

3.1. Kritisk diskursteori

Organisationskultur

Organisationskultur – redegørelse

Scheins organisationskulturbegreb

Revisioner af Schein: Mary Jo Hatch og Majken Schultz

Afhandlingens samlede teoretiske afsæt

Skolen som organisation

Skolen som organisation: mellem fagbureaukrati og polymorf organisation

Ledelsesproblematikken – værdier på spil

Teorier om organisatorisk læring

DLO som begreb

Argyris og Schön

Hatch, Qvortrup, Kirkeby

Teorier fra pædagogisk hold: Dale og Hargreaves

Weick og Westley

At blive lærende

Metode og analyse – begrundelser og diskussion

Herunder en redegørelse for kulturafdækningsmodellen, en operationaliseret udgave af den reviderede organisationskulturdefinition. Desuden forskningsproblematikker omkring de valgte metoder og teorier. Etik og kulturaktørens rolle.

Feltstudier – de empiriske undersøgelser

Præsentation af de to gymnasier

Organisationsstrukturen og læringsforhold

Artefakterne

Hverdagslivet: diskurs og handlemønstre – og læring

Ledelse og læring

Lærerne og læring

Værdierne og læring

De grundlæggende antagelser om læring i organisationen – intentionelitet og realitet

Sammenfatning

Udviklingsperspektiver for det almene gymnasiums organisationsudvikling

Noter

Litteraturliste

Bilag

Litteraturliste

Abrahamsen, Marianne (1998): *Bag den åbne dør*, Danmarks Pædagogiske Institut, København.

Andersen, Heine (red.)(1994): *Introduktion Videnskabsteori og metodelære*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Andersen, Ib m.fl. (1992): *Om kunsten at bedrive feltstudier – en erfaringsbaseret metodik*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Argyris, C. og Schön, D.A. (1996): *Organizational learning 2. Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley, Reading, Mass.

Beretning 1999 om gymnasiet og hf, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 37 – 1999, Undervisningsministeriets Forlag, København.

Bjerg, Jens (red.) (1998): *Pædagogik - en grundbog*, Hans Reitzels Forlag, København.

Bøcher, Gitte Carlsen (1998): *Resultater gennem læring – en arbejdsbog om den lærende organisation*, Kommunernes Landsforening, København.

- Christensen, Allan (red.) (1997): *Den lærende organisations begreber og praksis. Læring – refleksion – ændring*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Cederstrøm, John (red.) (1993): *Lærerprofessionalisme*, Unge Pædagoger, København.
- Clegg, Stewart R. m.fl. (1999): *Managing Organizations, Current Issues*, Sage, London.
- Dahler-Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense Universitetsforlag, Odense.
- Dale, E.L. (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Klim, Århus.
- Dalin, Per (1994): *Utdannning for et nytt århundre. Bok 1*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling. Teorier om forandring. Bok 2*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling. Strategier og praksis. Bok 3*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.
- Fiske, John (1990): *Introduction to communication studies*, Routledge 2nd edition, Great Britain.
- Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og magt*, bd. 1 & 2, Akademisk Forlag, København.
- Gleerup, Jørgen (1995): *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*, Odense Universitetsforlag, Odense.
- Gleerup, Jørgen (1998): *Organisationskultur som læreproces og kommunikation*, Odense Universitetsforlag, Odense.
- Hargreaves, Andy (1994): *Lærarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*, ad Notam Gyldendal, Oslo, Norge.
- Hatch, Mary Jo (1997): *Organization Theory. Modern, Symbolic and Postmoderne Perspectives*, Oxford University Press, Oxford.
- Hermansen, Mads (1999): *Kvalitet i skolen*, Klim, Århus.
- Hermansen, Mads (1996): *Læringens univers*, Klim, Århus.
- Hermansen, Mads (red.) (1998): *Fra læringens horisont – en antologi*, Klim, Århus.
- Illeris, Knud (1999): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Jørgensen, Marianne Winther m.fl. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, Gylling.
- Kaspersen, Lars Bo (1995): *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Kirkeby, Ole Fogh (1998): *Ledelsesfilosofi*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Korthagen, Fred A. J. m.fl.: *Towards a new paradigm in teacher education*. Conference-papir EARLI, 1997.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (red.) (1997): *Lærer i tiden*, en antologi, Klim, Århus.
- Kvale, Steinar (1999): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, Denmark.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1998): *Problems of reflection in the system of education*, Berghahn Books.
- Luhmann, Niklas (1999): *Tillid*, Hans Reitzels Forlag, København
- Lund, Anne Katrine og Helle Petersen (1999): *Det sku' være så godt. Organisationers kommunikation – cases og konsekvenser*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Mejlby, Peter m.fl. (1999): *Introduktion til organisationsteori – med udgangspunkt i Scotts perspektiver*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

- Morgan, Gareth (1988): *Images of Organization*, Sage Publications, London, England.
- Mossalski, Stefan og Preben Kierkegaard (1999): *Pædagogiske refleksioner*, Klim, Århus.
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund – 14 fortællinger om informations-samfundet*, Gyldendal, København.
- Rasmussen, Jens (1997): *Socialisering og læring i det refleksiøt moderne*, Unge Pædago-ger, København.
- Reinsholm, Niels (red.) (1999): *Pædagogiske grundfortællinger*, Kvan, Århus.
- Robbins, Stephen P. (1987): *Organization Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A.
- Schein, Edgar H. (1988): *Organizational Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A.
- Schein, Edgar H. (1994): *Organisationskultur og ledelse*, Valmuen, København.
- Schultz, Majken (1993): *Kultur i organisationer. Funktion eller symbol*, Handelshøjsko-lens forlag, København.
- Schön, D.D. (1983): *The reflective practioner, how professionals think in action*, Basic Books, U.S.A.
- Skov, Mogens (red.): *Den nye lærer*, Vid-Nyt 11 & 12, DLF, 1997, København.
- Sundland, Ellen Strøm: *En analyse av didaktiske begreper i lys av organisasjonslæring*, rapport nr. 1, 1997, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Swingewood, Alan (1998): *Cultural theory and the problem of modernity*, Macmillan, Ba-singstoke.
- Sørensen, Jesper Steen m.fl. (1994): *Organisationskultur i teori og praksis*, Nyt fra samfundsfagene, Frederiksberg, København.
- Thyssen, Ole (1997): *Værdiledelse. Om organisationer og etik*, Gyldendal, København.
- Thyssen, Ole (1995): *I hinandens øjne. Bidrag til en kynisk etik*, Gyldendal, København.
- Tiller, Tom og Thor Egerbladh (1999): *Forskning i skolens hverdag*, Kroghs Forlag, Vejle.
- Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, Uddannelsesstyrel-sens temahæfteserie nr. 23 – 1999, Undervisningsministeriets forlag, Danmark.

Noter

1. En entydig og endegyldig definition på begrebet organisation findes næppe. Jeg tager afsæt hos Gareth Morgan (1988), der formulerer, at en organisation defineres ud fra de metaforer, man undersøger den gennem, og henviser i øvrigt til W. Richard Scott, der opponerer mod universalismen i organisationsteori i Peter Mejl-by (1999) p. 29.
2. Ole Thyssen (1997), p. 170.
3. Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 37, 1.oktober, 1999.
4. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23, 1999.
5. For en oversigt over disse felter se p. 20-23 og p. 26-28.
6. Det pædagogiske forstås her meget bredt: »alt hvad der har med opdragelse, undervisning og uddannelse at gøre« jf. Lars Jacob Muschinsky: *Pædagogik som*

- fag – hvad skal man med det?* in: Jens Bjerg (red.) (1998). Afhandlingen vil indeholde overvejelser om definitions- og afgrænsningsproblematikken.
7. Problemstillingerne berører ledelses- og lærergruppen i organisationen.
 8. Her henvises til Jens Rasmussen *Lærerprofessionalismens tegn* in John Cederstrøm (1993).
 9. Problemet med kollektivisering af erfaring diskuteres i afhandlingen under læringsteori.
 10. Inspireret af p. 360 in: Mary Jo Hatch (1997), hvor hun tager udgangspunkt i Pasquale Gagliardis forandringsopfattelser.
 11. jf. Per Dalins vurdering (1994).
 12. »Værdier markerer blinde pletter«, p. 130, Thyssen (1997). Jeg vil her pege på, at forskeren ønsker at gå ind i feltet uden at fastlåse sig på bestemte pædagogiske værdier – ud over dem, der ligger i selve normativiteten i definitionen af en lærende organisation.
 13. Her henvises til *Udviklingsprogrammet*. Det foreliggende projektet prioriterer at undersøge team- og projektarbejde – se afsnit 4.
 14. Se Norman Fairclough (1992), Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999) samt Anne Katrine Lund og Helle Petersen (1999).
 15. In Erling Lars Dale (1998).
 16. For en uddybende fremstilling af disse kategorier samt selve undersøgelsesmetoden, se Jesper Steen Sørensen og Jesper Strandgaard Pedersen (1994).
 17. J. Martin og C. Siehl (1983) *Organizational Culture and Counter Culture: An Uneasy Symbiosis*, *Organizational Dynamics*, her citeret efter Jesper Steen Sørensen og Jesper Strandgaard Pedersen (1994).

